



Questo numero di *Cittadini in crescita* è dedicato alla presentazione di alcune metodologie didattiche finalizzate a promuovere nella scuola un apprendimento partecipato e inclusivo di tutti i bambini. La sezione tematica introduce il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e i principi sviluppati dal progetto che mira a ricollocare il bambino al centro degli interventi. Vengono poi illustrati i presupposti teorici e pratici del cooperative learning, sia in contesto scolastico, che nella collaborazione tra enti e organizzazioni, e alla luce di quelle che sono pratiche di inclusione sociale attiva. Le realtà che hanno partecipato al programma nazionale presentano poi le rispettive esperienze nelle città in cui sono stati attivati gli interventi, miranti tutti a rafforzare la cooperazione tra servizi, scuola e territorio e la relazione con le famiglie. Altri contributi si soffermano su limiti e possibilità del lavoro sociale in contesti urbani anche molto difficili, come il quartiere napoletano di Scampia, e sulle opportunità di scambio e trasferibilità di progettualità significative tra luoghi diversi. La sezione si chiude con alcune riflessioni sul tema della governance locale attraverso le voci dell'esperienza veneziana. Le ultime sezioni del numero aprono uno sguardo su realtà oltre confine, che rappresentano ulteriori esempi di sperimentazione delle varie forme della didattica inclusiva e pluriculturale: dall'intervista al Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico di Duino (Trieste) si passa a una rassegna delle principali politiche europee rivolte alle comunità rom e ai bambini e giovani rom, e alla presentazione del recente rapporto, curato da Farkas per l'Unione Europea, centrato sull'analisi di casi giudiziari giunti alla Corte europea dei diritti umani, riguardanti situazioni di educazione segregazionista.

Il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza si occupa di: raccolta e diffusione di normativa, dati statistici e pubblicazioni scientifiche; mappatura aggiornata dei servizi e delle risorse destinate all'infanzia a livello nazionale, regionale e locale; analisi della condizione dell'infanzia e valutazione dell'attuazione della legislazione; predisposizione degli schemi di rapporti e relazioni istituzionali. La gestione delle sue attività è affidata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del consiglio dei ministri, in rapporto convenzionale, all'Istituto degli Innocenti di Firenze.

# Cittadini in crescita

*Editoriale: Promuovere l'inclusione con metodi cooperativi* ● *Lavorare per una scuola e un ambiente di vita inclusivo* ● *Il bambino (rom) al centro nel lavoro sociale* ● *Il cooperative learning: una metodologia per tutti* ● *Quando scuola, territorio e servizi collaborano* ● *Riflessioni sulla capacità di accogliere a scuola e nella comunità* ● *Dare i numeri: rom, sinti e caminanti in Italia* ● *Fare cooperative learning: strumenti per bambini e insegnanti* ● *Scuola e contesti di vita: la rete di Bologna* ● *Il metodo cooperativo* ● *La didattica inclusiva nella scuola* ● *Periferia e campo* ● *Condividere il sapere e sviluppare abilità sociali con gli adulti* ● *Lavorare cooperativamente in rete: la realtà veneziana* ● *Il progetto Cheri in Montenegro* ● *Le politiche europee* ● *La lotta europea contro l'educazione segregazionista* ● *Safeguarding Roma Children* ● *Rom, sinti, caminanti e/a scuola* ● *L'inclusione? Un traguardo di competenze* ● *Rassegna normativa*





Dipartimento per le Politiche della Famiglia



Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali  
Direzione Generale per l'inclusione e le politiche sociali



## Cittadini in crescita

nuova serie, 3/2014

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)

ISSN 1723-2562

**Direttore responsabile** Anna Maria Bertazzoni

**Comitato di redazione** Donata Bianchi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone, Antonella Schena

**Referente per le attività di cui al Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza** Donata Bianchi

**Redazione** Erika Bernacchi, Barbara Guastella, Cristina Mattiuzzo (coordinamento redazionale), Tessa Onida, Paola Senesi



Istituto degli Innocenti  
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
n. verde 800 435433  
www.minori.gov.it - cnda@minori.gov.it

**Coordinamento editoriale** Antonella Schena

**Realizzazione editoriale** Barbara Giovannini (progetto grafico), Silvia Pacchiarini (impaginazione), Paola Senesi (editing)

**Supporto tecnico-organizzativo** Maria Bortolotto

**Stampa** Litografia IP, Firenze - aprile 2016

Questa pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web [www.minori.gov.it](http://www.minori.gov.it). La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.

# www.minori.gov.it

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Il **sito web** del Centro nazionale è dedicato all'informazione sulla realtà dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle iniziative che ne promuovono i diritti. Il sito propone notizie e approfondimenti, segnala eventi e dà ampio spazio a documenti, ricerche e progetti che promuovono il benessere delle nuove generazioni. Si sostiene così lo scambio di saperi ed esperienze, nella consapevolezza che una migliore informazione in questo campo favorisce l'aggregazione tra le istituzioni, gli operatori del settore, le associazioni di volontariato e le famiglie.

Sul sito sono consultabili i contenuti prodotti dal Centro nazionale e dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza: rapporti e relazioni, indagini, monitoraggi, tavole statistiche, banche dati, rassegne, progetti, pubblicazioni (tutte acquisibili in formato pdf).

Notizie e documenti sono organizzati anche per argomento, tipo di risorsa, titolo e indice alfabetico delle categorie. I materiali sono rintracciabili sia tramite ricerca testuale libera, sia grazie al sistema di etichettatura che consente collegamenti trasversali determinati da tag e categorie.

**PER SEGNALARE INIZIATIVE E INVIARE MATERIALI E RAPPORTI**

potete **CONTATTARE** la redazione del portale tramite mail a

**portale@minori.gov.it**

o attraverso il numero verde **800 435 433**

Tra gli spazi tematici dedicati, l'**AREA 285** raccoglie le attività fatte per concretizzare questa legge e mette a disposizione i progetti e i relativi materiali riconosciuti come buone pratiche. Da qui è possibile consultare la nuova Banca dati progetti 285 delle Città riservatarie.

Per agevolare l'accesso degli utenti ai propri servizi e alle proprie risorse, il Centro nazionale ha attivato il numero verde gratuito **800 435 433**

Al numero verde risponde sempre la "storica" **segreteria del Centro nazionale** ed è possibile richiedere informazioni e pubblicazioni e mettersi in contatto con i diversi settori di attività.

# Cittadini in crescita

nuova serie  
3-2014

## EDITORIALE

- 3** Promuovere l'inclusione con metodi cooperativi  
*Valentina Ferrucci*

## APPROFONDIMENTI

- 5** Lavorare per una scuola e un ambiente di vita inclusivo: il progetto RSC  
*Maria Teresa Tagliaventi*
- 11** Il bambino (rom) al centro nel lavoro sociale  
*Valentina Ferrucci*
- 16** Il cooperative learning: una metodologia per tutti  
*Stefania Lamberti*
- 22** Quando scuola, territorio e servizi collaborano: l'approccio cooperativo nelle organizzazioni  
*Pierpaolo Triani*
- 27** Riflessioni sulla capacità di accogliere a scuola e nella comunità  
*Roberta Caldin*

## STATISTICHE E INDAGINI

- 34** Dare i numeri: rom, sinti e caminanti in Italia  
*Rosa Di Gioia*

## DALLA PARTE DEI CITTADINI IN CRESCITA

- 40** Fare cooperative learning: strumenti per bambini e insegnanti  
*Marta Milani*
- 46** Scuola e contesti di vita: la rete di Bologna  
*Stella Enrica Ferretto, Fabiana Forni, Ilaria Ignelzi, Simone Pozzato, Paola Prestopino, Marilena Sinno*
- 50** Il metodo cooperativo: dalla formazione degli insegnanti alla pratica in classe  
*Barbara Hofman*
- 54** La didattica inclusiva nella scuola: un modello di ricerca azione trasferibile  
*Simone Natali, Alan Pona, Federico Trentanove*
- 60** Periferia e campo: lo stato di eccezione di luoghi abitati dai bambini (chi rom e... chi no)  
*Emma Ferulano*
- 65** Condividere il sapere e sviluppare abilità sociali con gli adulti: una riflessione sul pregiudizio antiziganista  
*Claudio Berretta*
- 70** Lavorare cooperativamente in rete per una governance circolare: la realtà veneziana  
*Beatrice Ferraboschi*

## INTERVISTE

- 76** CHERI: l'esperienza educativa di un collegio internazionale prestata ai bambini rom  
*a cura di Valentina Ferrucci e Cristina Mattiuzzo*

## INTERNAZIONALE

- 79** Le politiche europee che interessano i bambini e gli adolescenti rom  
*Cristina Mattiuzzo*
- 87** Lezioni dalla lotta europea contro l'educazione segregazionista dei bambini rom  
*Lilla Farkas*

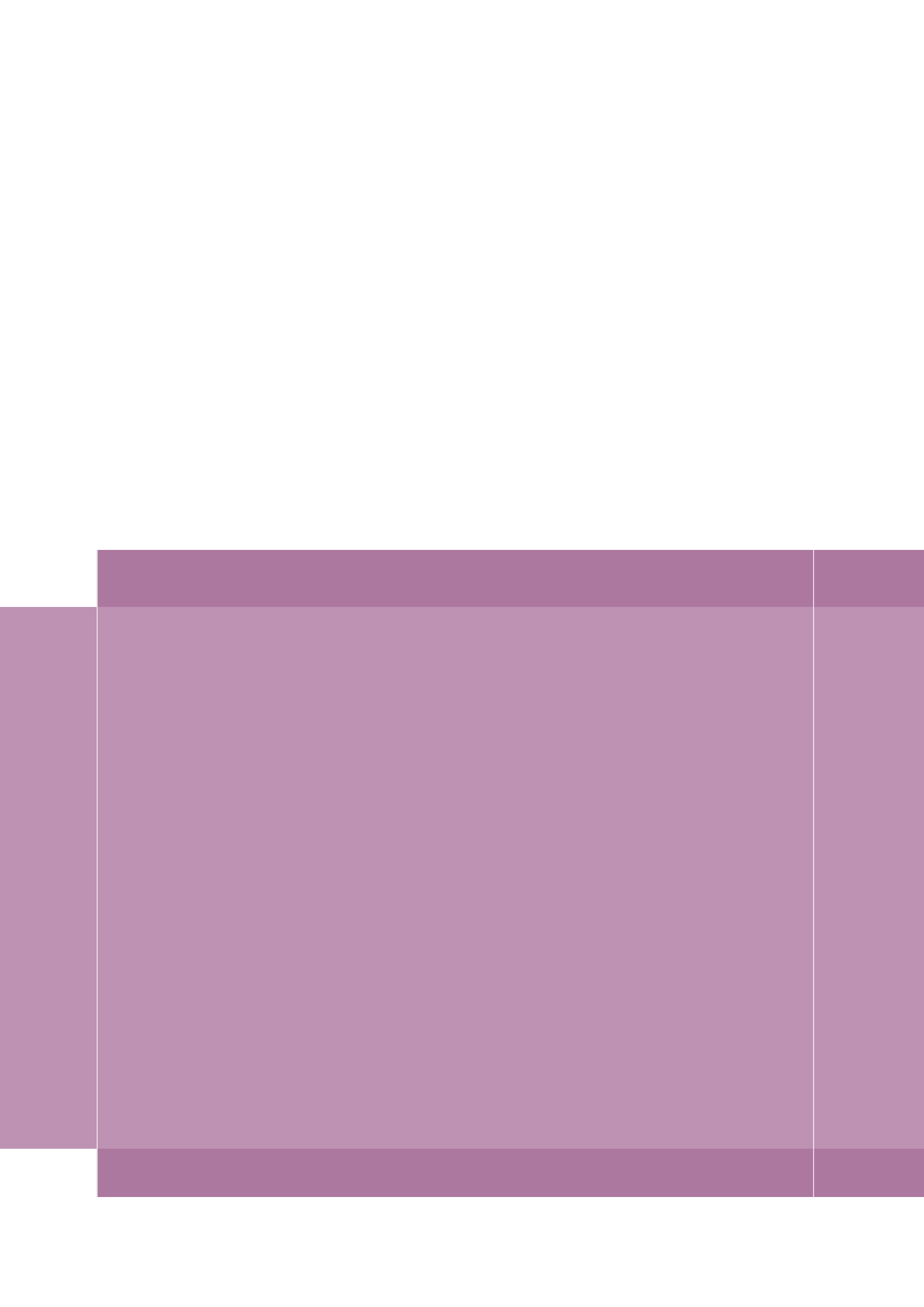
## EVENTI

- 92** Safeguarding Roma children: is it a cultural problem?  
*Cristina Mattiuzzo*
- 94** Rom, sinti, caminanti e/a scuola  
*Barbara Guastella*
- 96** L'inclusione? Un traguardo di competenze: come la scuola può essere motore dei processi di inclusione  
*Barbara Guastella*

- 98** RASSEGNA NORMATIVA a cura di *Tessa Onida*

Sommario





# PROMUOVERE L'INCLUSIONE con metodi COOPERATIVI

Valentina Ferrucci

Questo numero di Cittadini in crescita è dedicato alla presentazione di alcune metodologie didattiche finalizzate a promuovere nella scuola un apprendimento partecipato e inclusivo di tutti i bambini.

Nel corso degli ultimi anni, abbiamo avuto l'occasione, come Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, di sperimentare sul campo la messa in pratica dei metodi dell'apprendimento cooperativo all'interno di classi frequentate anche da bambini di origine rom. Il contesto di questa osservazione è stato il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Insieme ai numeri e ai risultati, espressi in termini di maggiore frequenza a scuola dei bambini target, e di incremento dell'accesso ai servizi da parte delle famiglie rom, sinti e caminanti, quello che il programma ha prodotto è un lavoro trasversale di idee, attività, relazioni, che sono stati il vero patrimonio di esperienza e il "motore" trainante del progetto: operatori sociali e del terzo settore, insegnanti, referenti cittadini, mediatori in questi anni hanno messo in atto un processo realmente sperimentale che va oltre alle attività di progetto, e che è fatto di riflessività critica e operativa all'interno di una cornice nuova, sia metodologica che concettuale, all'interno della quale hanno imparato

a muoversi, in un continuo ridefinirsi di ruoli, priorità, obiettivi, modalità organizzative.

Questo numero vuole essere un contributo per la riflessione sulle dinamiche di cambiamento attivate e attivabili, attraverso la voce degli stessi protagonisti del Progetto.

Il fascicolo offre, quindi, una prima sezione di contributi tematici che analizzano le dimensioni dell'inclusione, del lavoro di rete, della metodologia cooperativa adottate dal Progetto nazionale. L'articolo di Tagliaventi introduce il Progetto nazionale attraverso alcuni spunti di riflessione sul tema dell'inclusione, e attraverso la presentazione delle attività previste dalla Guida del Progetto e gli obiettivi e la metodologia cui risponde l'idea progettuale. L'articolo di Ferrucci propone una riflessione sull'incontrarsi professionale in progetti di équipe, partendo dal presupposto di ricollocare il bambino al centro degli interventi, che diventano così multidimensionali e complessi, attraverso un lavoro multiprofessionale, condiviso e autoriflessivo. L'articolo di Lamberti presenta la tematica del lavoro cooperativo nei contesti scolastici, evidenziando i presupposti teorici e metodologici, a partire dall'obiettivo di una scuola inclusiva per tutti e tutte. Triani nel suo contributo ci propone alcune sollecitazioni concettuali sull'approccio olistico e cooperativo nelle organizzazioni, attraverso l'analisi degli elementi necessari per favorire una collaborazione multiprofessionale tra scuola, territorio e servizi su obiettivi comuni. Chiude la sezione tematica Caldin, che ripercorre con una panoramica ad ampio spettro l'evolversi del concetto di inclusione, analizzandone significato e portata sociale all'interno del contesto scuola, con un riferimento alle linee guida elaborate a livello internazionale nell'*Index of inclusion*,

per concludere con alcune suggestioni riguardo alle nuove sfide legate all'inclusione.

Segue la presentazione a cura di Di Gioia, dei dati disponibili sulla presenza di popolazioni rom in Europa e in Italia, che mette in luce la scarsità e difficoltà di rilevazione di questa fascia di cittadini.

La seconda parte ospita i contributi degli attori che hanno partecipato al progetto ministeriale: insegnanti, operatori, formatori e amministratori locali diventano qui "testimoni privilegiati" per raccontare le loro esperienze, significative anche in termini di autoriflessività attivata. Milani, formatrice per il metodo cooperativo, ci propone strumenti operativi, strategie e attività cooperative per lo sviluppo di abilità sociali di base, fondamento per la realizzazione di attività didattiche attraverso il cooperative learning. Nel contributo subito dopo, Hofman ci illustra come il Laboratorio permanente per la pace di Firenze ha sperimentato le metodologie cooperative mettendo insieme teoria e pratica. Il collettivo di Bologna (operatrici, amministratori, insegnanti) racconta, a partire dall'esperienza della loro città, gli obiettivi realizzabili e realizzati nel lavoro con le famiglie rom e sinti attraverso la collaborazione di servizi, scuola e territorio. Natali, Pona e Trentanove ci parlano di esperienze di inclusione attraverso il metodo cooperativo, trasferite dal contesto toscano a quello napoletano, attraverso una sperimentazione che prevede una progettualità condivisa tra insegnanti e operatori. Ferulano fa luce sul senso, le possibilità e i limiti del lavoro sociale nei contesti di vita dei minori rom, attraverso l'esperienza dell'associazione Chi rom... e chi no di Scampia. Berretta stimola a una riflessione sulle possibilità poliedriche del metodo cooperativo, in questo caso applicato alla formazione sul pregiudizio antiziganista nelle équipes territoriali del contesto torinese, a partire dall'esperienza di formazione con insegnanti, operatori, assistenti sociali e amministratori realizzata lo scorso anno. La sezione si conclude con Ferraboschi, amministratrice, che affronta il tema della governance locale attraverso le voci dell'esperienza veneziana, particolarmente attenta alle dinamiche di cooperazione tra servizi per la buona riuscita del progetto a livello locale.

Le ultime sezioni del numero aprono uno sguardo su alcune realtà oltre confine, che rappresentano ulteriori esempi di sperimentazione

delle varie forme della didattica inclusiva e pluriculturale.

Per le *Interviste*, la redazione ha incontrato virtualmente alcuni rappresentanti e docenti del Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico di Duino (Trieste), una scuola privata internazionale che ha fatto dell'apprendimento dinamico e multiculturale la base del proprio programma curricolare. Qui ci raccontano l'esperienza realizzata con insegnanti ed educatori delle scuole ad alta presenza di bambini rom di alcune città del Montenegro. Nel contesto delle politiche rivolte alle comunità rom e ai bambini e giovani rom, il contributo di Mattiuzzo riassume cosa si muove a livello europeo e quali sforzi è ancora necessario prevedere nell'agenda comunitaria, per implementare le direttive già esistenti che lottano contro la discriminazione razziale e promuovono l'integrazione. Conclude la vetrina internazionale la presentazione di un rapporto recente, curato da Farkas per l'Unione Europea, e centrato sull'analisi di casi giudiziari giunti alla Corte europea dei diritti umani, riguardanti situazioni di educazione segregazionista. L'articolo aiuta a familiarizzare con una terminologia che permette di inquadrare e circoscrivere correttamente i casi di discriminazione, anche laddove appaiono più sfumati e quasi "giustificati", come il fenomeno della "bandiera bianca".

Si chiude il numero con alcuni eventi significativi, che offrono ulteriori spunti di riflessione e analisi sul tema delle minoranze etniche e dell'inclusione sociale e scolastica. Da Manchester, dove l'università cittadina ha sviluppato da tempo studi e ricerche importanti sul popolo rom, viene l'appello ai servizi sociali pubblici a una maggiore attenzione e sensibilità, per evitare che il solo "essere rom" venga associato a una visione distorta su un eventuale problema, portando a un allontanamento ingiustificato del bambino dalla famiglia. Altri due eventi ci ricollocano invece in ambito nazionale, a Venezia e Torino, e sono ulteriori testimonianze del lavoro pratico e teorico svolto nel contesto del progetto di inclusione promosso dal Ministero.

Infine, la rassegna normativa di Onida aiuta a orientarsi nel panorama legislativo a livello internazionale, europeo, nazionale e regionale, mettendo in evidenza le novità più importanti e significative di quanto prodotto dai rispettivi organi nell'ultimo quadrimestre del 2014.



# Lavorare per una SCUOLA e un AMBIENTE di vita inclusivo: il PROGETTO RSC



Maria Teresa Tagliaventi

Tra i vari interventi che nel corso degli anni si sono susseguiti a favore dell'integrazione dei bambini e degli adolescenti rom<sup>1</sup>, sicuramente merita una riflessione, sia per la metodologia utilizzata, sia per la concettualizzazione di una specifica idea di inclusione, il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il progetto nasce all'interno di una cornice istituzionalmente condivisa, costituita dalla Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020, dal Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo.

La proposta progettuale scaturisce dagli esiti positivi dei processi di confronto avviatisi all'interno del Tavolo di coordinamento delle città riservatarie della legge 285/1997, che negli ultimi anni ha favorito l'avvio di un percorso di approfondimento e discussione su temi specifici e lo scambio sulle buone pratiche.

Il progetto, che presentiamo qui di seguito, si sviluppa con una serie di azioni concentrate in due ambiti di vita dei bambini e adolescenti rom: la scuola e il campo o il contesto abitativo. Contesti altamente problematici ma assolutamente imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti e quello delle loro famiglie. Lo dimostrano i dati a disposizione, che segnalano i bassi tassi di iscrizione dei bambini e adolescenti rom, le difficoltà nella tenuta scolastica, gli alti livelli

di dispersione, la precaria salute dei bambini, l'accessibilità limitata ai servizi, l'isolamento e la situazione di indigenza in cui vivono la maggioranza delle famiglie.

È chiaro però che attuare interventi in favore di bambini appartenenti alle comunità rom significa non poter separare artificialmente la tematica delle soluzioni abitative in ambienti decorosi, dalla valorizzazione delle specificità culturali della comunità di riferimento, dalla salute e accesso ai servizi sociosanitari, dal lavoro e dalla formazione al lavoro e, più in generale, dall'integrazione sociale del mondo adulto. Il progetto infatti parte dai bambini e dagli ambiti di vita più vicini a loro, scuola e campo, per arrivare a costruire un approccio di intervento olistico in cui un ruolo fondamentale lo detengono le amministrazioni locali che in qualche modo sono accompagnate a riappropriarsi della tematica.

## Suggerimenti dal progetto RSC sul concetto di inclusione

Per lavorare per una scuola e un ambiente di vita inclusivo occorre in primo luogo interrogarsi sul concetto di inclusione.

Nelle scienze sociali non esiste una definizione univoca e l'espressione è spesso accompagnata da aggettivi che la sostengono: si parla così di inclusione sociale, inclusione educativa, inclusione abitativa, inclusione lavorativa, ecc.

A questi termini si associano, a seconda degli ambiti di riferimento, quelli di soggetti con disabilità, di persone immigrate, di individui in condizione di povertà ed emarginazione.

Il concetto di inclusione sostenuto nel Progetto

<sup>1</sup> In questo e in tutti gli articoli del numero, il termine "rom", laddove non diversamente indicato, comprende tutte le etnie della cultura romani, e in particolare, per quanto riguarda il contesto italiano, le tre minoranze maggiormente presenti, ovvero rom, sinti e caminanti (come nell'acronimo RSC del progetto).

**[...] attuare interventi in favore di bambini appartenenti alle comunità rom significa non poter separare artificialmente la tematica delle soluzioni abitative in ambienti decorosi, dalla valorizzazione delle specificità culturali della comunità di riferimento, dalla salute e accesso ai servizi sociosanitari, dal lavoro e dalla formazione al lavoro e, più in generale, dalla integrazione sociale del mondo adulto.**

RSC fa da filo conduttore a tutte le azioni e, pur riguardando i bambini rom, utilizza l'idea che l'inclusione debba essere un processo rivolto a tutti. In ambito educativo il termine inclusione è stato ufficializzato per la prima volta nel 1994, con la Dichiarazione di Salamanca in riferimento all'inserimento scolastico degli allievi con disabilità. La Dichiarazione segna l'avvio di un importante rinnovamento pedagogico ma anche culturale e sancisce l'idea di una "educazione per tutti" in una scuola comune. Su questa visione, nata in ambito disabilità, integrata con le direttive della Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020 si costruisce l'idea di inclusione che guida il progetto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali ovvero che l'inclusione deve riguardare tutti e non solo i bambini rom, che diventano però l'unità di misura. Una scuola inclusiva per i bambini rom è una scuola inclusiva per tutti, un ambiente inclusivo per i bambini rom è inclusivo per tutti. Lo stare bene a scuola o nel proprio contesto di vita per i bambini rom diventa il parametro di un ambiente in grado di promuovere il benessere di tutti. La prima suggestione è dunque quella di una *inclusione pensata come risorsa condivisibile* a più persone e non solo al target di riferimento. La seconda suggestione riguarda il *concetto di inclusione inerente il cambiamento del sistema organizzativo*. L'esclusione, che è l'altra faccia dell'inclusione, è generata anche dai modelli organizzativi adottati dalle istituzioni e dalla loro cultura. Diventa indispensabile quindi lavorare sul sistema perché adotti nuove pratiche e strumenti che promuovano un ambiente più accogliente e volto al benessere degli individui.

Nella scuola, ad esempio, una particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico, efficace per condizionare il processo di apprendimento, nelle sue due componenti legate all'interazione fra soggetti diversi e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su strumenti quali il cooperative learning, il learning by doing e le attività laboratoriali.

A livello di governance, invece, l'adozione dei due strumenti del Tavolo locale (TL) e dell'équipe multidisciplinare (EM) promuovono un modello organizzativo basato su un forte coordinamento fra molteplici professionalità appartenenti a enti diversi che lavorano per un obiettivo comune.

La terza suggestione ha a che vedere con l'idea che *l'inclusione sia un processo*, che si costruisce e decostruisce, che non si acquista una volta per tutte ma che si deve costantemente mantenere in vita. Il progetto RSC la rigenera attraverso un sistema di valutazione costante che accompagna le azioni svolte a scuola e nell'ambiente di vita dei bambini coinvolti.

Infine, un'ultima suggestione è quella che aggiunge a inclusione come processo anche il termine *partecipato*, che emerge in parte anche nel libro bianco sul dialogo interculturale *Vivere insieme in pari dignità* del Consiglio d'Europa (2008). In esso si sottolinea come l'inclusione<sup>2</sup> indichi «un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica».

<sup>2</sup> Il termine utilizzato indistintamente è integrazione/inclusione.



Questo progetto mette al centro la famiglia rom rendendola co-protagonista del percorso di inclusione dei propri figli e anche del proprio. Nel progetto si riconosce come indispensabile la partecipazione attiva di tutti i soggetti con specifico riferimento alle famiglie dei bambini coinvolti che in molti territori forniscono un apporto concreto allo svolgimento delle attività, come nell'impianto organizzativo si supporta la capacità di costruire una rete attorno al progetto.

### Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini e ragazzi rom, sinti e caminanti

Durante l'anno scolastico 2013-2014 è stata realizzata la prima annualità del progetto sperimentale per l'inclusione di bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti (RSC). Il progetto si è collocato in un quadro più ampio di obiettivi che impegnano il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, quale Amministrazione chiamata a concorrere affinché siano assolti impegni che il governo italiano ha assunto in sede nazionale, europea e internazionale per l'inclusione delle popolazioni rom, sinti e caminanti. Il progetto ha fatto proprie le finalità del Terzo Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, che includeva previsioni specifiche nella direttrice di azione dedicata a *promuovere l'integrazione delle persone immigrate*, i contenuti delle raccomandazioni del Comitato Onu sui diritti del fanciullo emanate il 31 ottobre 2011 e le finalità della Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020, adottata dal Governo italiano in attuazione della Comunicazione della Commissione europea n. 173/2011. Dal primo anno di sperimentazione, in cui venivano coinvolte 13 città e 23 scuole, per un totale di 42 classi e 900 bambini, di cui 156 rom, il progetto è molto cresciuto.

Nell'annualità 2015-2016, la terza annualità del progetto nazionale viene svolta in 12 città (Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Milano, Roma, Reggio Calabria, Torino e Venezia) e le attività vedono coinvolti 46 plessi – 31 istituti – di cui 35 del ciclo della primaria e 11 della secondaria di primo grado. In totale partecipano alle attività 151 classi: 126 per il ciclo della primaria e 25 della

secondaria di primo grado. Nel complesso gli alunni coinvolti sono oltre 3.100, tra loro 391 sono alunni rom, 326 iscritti alla primaria e 65 alla secondaria di primo grado. Per quel che riguarda la frequenza scolastica, il gruppo di allievi target ha registrato un aumento significativo dei giorni di presenza a scuola. Infatti, concentrando l'attenzione sugli alunni della seconda classe della scuola primaria per i quali erano disponibili le assenze dell'anno precedente si nota che il numero di assenze dell'anno scolastico in corso è inferiore di oltre 20 giorni in un anno. Migliorano significativamente anche la partecipazione alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche e la partecipazione dei genitori e in generale della famiglia alle riunioni di classe, ai colloqui sia formali sia informali con gli insegnanti e al ritiro della pagella dell'alunno. I risultati che è stato possibile apprezzare attraverso una prima lettura dei dati raccolti con il piano di valutazione, indicano che il progetto, pur con difficoltà e specificità territoriali anche marcate, ha rappresentato uno strumento positivo di integrazione e rafforzamento del lavoro che le città realizzano con le comunità rom presenti sul territorio.

L'impostazione del lavoro che ha interessato l'ambiente scolastico, insegnanti e bambini, e quello svolto nei contesti abitativi è stata spesso un canale di innovazione o di ripensamento delle pratiche locali in relazione sia ai contenuti e agli obiettivi degli interventi sia ai processi di coordinamento interistituzionali a livello locale. La sperimentazione si sostanzia in diversi aspetti: nell'impianto organizzativo e nell'approccio di sistema (attivazione dei Tavoli locali e delle Équipe multidisciplinari), nell'impulso dato all'ente locale affinché si riappropri delle problematiche dei minori rom in stretta collaborazione con l'istituzione scolastica, nell'attuazione di un unico progetto nazionale sviluppato su diversi territori che hanno la possibilità di dialogare e confrontarsi, nel tentativo di fornire un sistema di valutazione comparabile che accompagni *in itinere* gli interventi. Non ultimo e sicuramente più importante, il fatto che il progetto, almeno in una sua parte, quella relativa alla scuola, sia indirizzato a tutti i bambini, gli insegnanti e le famiglie e non solo alla comunità rom, e

sia pensato come una risorsa condivisibile. Il progetto si sviluppa con una serie di azioni concentrate in **due ambiti di vita** dei bambini e adolescenti rom e sinti: **la scuola e il campo/contesto abitativo**, confermando l'idea-guida che scuola e famiglia siano centrali e imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti.

#### Le attività nella scuola

Il presupposto che muove il progetto è l'ipotesi per cui, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini rom e non solo, un contesto scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze e del sistema valoriale dei bambini portano benefici sia relazionali sia cognitivi non soltanto al target specifico di bambini rom ma all'intero sistema scuola. L'intento è quello quindi di creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo (cooperative learning) e all'integrazione interculturale. A partire da questa ipotesi le attività da realizzare nel contesto scolastico sono da intendersi come un *unicum*, composto da tre tipologie di attività:

- la formazione-supervisione per gli/le insegnanti
- le attività di cooperative learning in classe
- le attività laboratoriali

La formazione/supervisione assolve allo scopo di approfondimento di temi "propedeutici alla progettazione e realizzazione delle attività (conoscenza del contesto di vita e socioculturale della comunità rom locale, principi base del metodo del cooperative learning e del learning by doing, altri strumenti metodologici), alla progettazione stessa delle attività, siano esse laboratoriali o di cooperative learning, alla riflessione sulle attività realizzate, sulle difficoltà incontrate e sulle potenzialità degli strumenti utilizzati, alla riprogettazione *in itinere* delle attività stesse, al confronto su principi, metodologie, strumenti utilizzati, fino alla "diffusione" e alla messa a comune degli obiettivi e dei risultati raggiunti dal progetto.

Le attività di cooperative learning sono finalizzate allo sviluppo di concetti quali: interdipendenza positiva, cooperazione tra pari, valorizzazione delle differenze e delle peculiarità

di ciascuno, miglioramento del clima di apprendimento, valorizzazione delle competenze specifiche di ogni allievo.

Le attività laboratoriali intendono valorizzare competenze acquisite in ambiti extrascolastici dai bambini, allo scopo di armonizzare i mondi educativi e affettivi (scuola-casa-società). Le attività proposte hanno il compito primario, al di là dei contenuti espressi, di sviluppare competenze relazionali, comunicative e di gestione efficace del conflitto, attraverso attività ludiche che stimolino nei bambini/ragazzi la motivazione all'apprendimento e all'interdipendenza positiva, attività che abbiano contenuti e modalità interculturali atte a valorizzare le specificità di ognuno e la ricchezza dello scambio.

#### Le attività nei contesti abitativi

L'insieme delle attività di sostegno alle famiglie nei campi, o in altri contesti abitativi, deve essere considerato come strettamente integrato all'insieme delle attività realizzate nel contesto scolastico. Queste attività, come quelle attuate nelle scuole, saranno oggetto di confronto e verifica all'interno dell'Équipe multidisciplinare.

Il lavoro nei campi o in altri contesti abitativi è finalizzato a integrare gli obiettivi di sostegno scolastico con quelli volti alla promozione del

**Il presupposto che muove il progetto è l'ipotesi per cui [...] un contesto scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze e del sistema valoriale dei bambini portano benefici sia relazionali sia cognitivi non soltanto al target specifico di bambini rom ma all'intero sistema scuola.**

## L'accompagnamento e dialogo scuola-famiglie rappresenta un aspetto centrale del progetto, quale sostegno alla costruzione di una relazione positiva e di reciproca fiducia tra il "mondo della scuola" e le famiglie degli alunni rom coinvolti.

benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia; le attività cercheranno quindi da un lato di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, attraverso un sostegno individualizzato per gli alunni rom e la promozione di una relazione costruttiva tra le famiglie e il contesto scolastico, dall'altro di supportare le famiglie nell'accesso ai servizi territoriali, con una particolare attenzione alla promozione della tutela della salute.

Sono previste quattro tipologie di attività:

- accompagnamento e dialogo scuola-famiglie
- sostegno socio-educativo individuale o per piccoli gruppi ai bambini interessati
- *empowerment* per l'accesso ai servizi
- monitoraggio e promozione di interventi specifici nei campi

L'accompagnamento e dialogo scuola-famiglie rappresenta un aspetto centrale del progetto, quale sostegno alla costruzione di una relazione positiva e di reciproca fiducia tra il "mondo della scuola" e le famiglie degli alunni rom coinvolti. Risulta quindi fondamentale che tutti gli attori del progetto si adoperino per favorire un coinvolgimento "proattivo" della famiglia nei percorsi promossi. L'instaurarsi di una interazione tra scuola e comunità porta ad avvicinare i genitori rom alla scuola frequentata dai figli, facendo in modo che anch'essi si rechino a scuola per esporre le loro richieste, parlare con gli insegnanti, partecipare ai momenti collettivi della vita scolastica e comprenderne, così, le "regole", che fanno parte del "mondo culturale" della scuola. Il sostegno socioeducativo individuale o per piccoli gruppi ai bambini interessati si configura come possibilità – laddove ne sia verificata la necessità – di realizzare un sostegno specifico per gli alunni rom finalizzato al consolidamento delle competenze linguistiche e/o didattiche. In questo caso, l'obiettivo non sarà esclusivamente quello di supportare direttamente i bambini ma anche di creare una rete

di supporto (volontariato, terzo settore ecc.), assumendone funzione di coordinamento e di monitoraggio. È importante che tale sostegno didattico non venga realizzato come un'iniziativa parallela o separata dalle attività promosse dal progetto a scuola, bensì un percorso strettamente coordinato e integrato con queste.

L'*empowerment* per l'accesso ai servizi è finalizzato alla tutela e lo sviluppo della salute intesa come benessere psico-fisico dei bambini e delle loro famiglie. L'intento sarà contestualmente quello di migliorare le pratiche di accoglimento dei servizi rispetto alle necessità e ai bisogni delle famiglie rom e quello di promuovere un processo di orientamento ed *empowerment* delle famiglie rom nell'accesso ai servizi e nel sostegno alla salute, in un'ottica di sviluppo dell'autonomia. A partire dalla considerazione che la capacità di intervenire sul complessivo benessere del bambino non possa prescindere da un'adeguata condizione abitativa, il monitoraggio e la promozione di interventi specifici nei campi intende sostenere, da parte delle autorità competenti, la realizzazione di specifici interventi di manutenzione e contrasto alle situazioni di degrado ambientale più evidenti. È pertanto fondamentale, all'interno dei tavoli di coordinamento, promuovere un'analisi dei bisogni dei contesti (in particolare dei campi autorizzati e non) valutando e sostenendo percorsi relativi a specifici interventi di manutenzione ordinari o straordinari.

L'implementazione del progetto si basa sulla costruzione di una complessa rete di rapporti a più livelli che coinvolge i referenti delle città riservatarie aderenti e delle istituzioni centrali coinvolte, il gruppo scientifico, gli operatori che già lavorano in progetti a favore dei bambini e delle bambine rom, i referenti delle comunità rom, le scuole, tutti i bambini e i ragazzi e le loro famiglie.

## IL PROGETTO RSC IN BREVE

### Target

- Bambini e ragazzi rom e non, 6-14 anni
- Dirigente scolastico, corpo docente e ATA
- Famiglie rom e non.

### Obiettivi specifici

- Favorire processi di integrazione scolastica e sociale dei bambini rom
- Migliorare il successo formativo dei bambini rom
- Incoraggiare percorsi di autonomia ed empowerment delle famiglie rom nell'accesso ai servizi
- Favorire il miglioramento dei servizi in termini di efficienza ed efficacia nelle pratiche di accoglimento delle richieste e necessità delle famiglie rom.

### Risultati attesi

- Implementazione dell'utilizzo da parte del corpo docente, di percorsi di apprendimento cooperativo e di strumenti che favoriscono un clima di classe positivo
- Implementazione delle conoscenze relative alla popolazione rom e delle prospettive interculturali in tutta la comunità scolastica
- Miglioramento delle relazioni tra corpo docente e famiglie rom
- Miglioramento delle relazioni tra alunni rom e corpo docente e tra alunni rom e coetanei
- Diminuzione della percentuale di abbandono degli alunni rom
- Aumento della frequenza degli alunni rom
- Favorire l'accesso ai servizi territoriali delle famiglie rom

### Metodologia

Il progetto vuole valorizzare una dimensione che:

- parta dal bambino, dal suo benessere psichico e fisico, dai suoi bisogni e dalle sue relazioni, dai suoi diritti, dalle sue potenzialità, come prospettiva che guidi le scelte di progetto e anche un riposizionamento nell'approccio progettuale;
- assuma la prospettiva interculturale attraverso il coinvolgimento dell'intero contesto sociale/scolastico e non soltanto il gruppo target strettamente inteso, allo scopo di favorire una reale interazione e contrastare la stigmatizzazione dei bambini rom

### La governance del progetto

La *governance* del progetto si articola attraverso una struttura multilevel finalizzata a creare, contestualmente, una condivisione e una supervisione delle linee di progettazione generali a livello nazionale (mediante la costituzione del

Comitato scientifico e della Cabina di regia nazionale) e una rete di soggetti impegnati a livello locale a sostenere la definizione specifica delle attività e la sua realizzazione (mediante la costituzione dei Tavoli locali e di Équipe multidisciplinari).

Comitato tecnico scientifico (CS): struttura di coordinamento scientifico con compiti di:

- progettazione
- indirizzo
- monitoraggio e valutazione
- supporto tecnico-scientifico

È composto da: esperti, referenti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, dell'Istituto degli Innocenti, tutor nazionali delle Città.

Cabina di regia nazionale (CRN): struttura allargata e flessibile con compiti di:

- co-progettazione
- programmazione
- analisi e verifiche in itinere e finali

È composta da: rappresentanti delle Città aderenti, del CS, dei Tavoli locali, ed eventualmente da altre istituzioni di rilevanza nazionale.

Tavoli locali (TL): 13 organismi locali con compiti di:

- raccolta dati
- programmazione locale
- costruzione, implementazione della rete locale e partecipazione alla rete nazionale
- condivisione degli esiti del percorso

Saranno composti da: rappresentanti dei settori sociale, sanitario, educativo – uffici scolastici provinciali e regionali –, dirigenti della/e scuola/e coinvolta/e nel progetto, terzo settore, comunità rom.

Équipe multidisciplinare (EM): 13 gruppi di lavoro locale con compiti di: accompagnamento alla realizzazione delle attività progettuali

verifica dei casi e condivisione criticità/risorse dei soggetti target

partecipazione al monitoraggio e alla valutazione finale

Saranno composte da: operatore-scuola, operatore-famiglie/campo, insegnante referente progetto, assistenti sociali (che seguono le famiglie coinvolte nel progetto), operatori sanitari dei servizi prossimi al campo/alloggio, educatori/animatori del terzo settore (che lavorano con le famiglie coinvolte dal progetto).

# Il bambino (ROM) al CENTRO nel LAVORO SOCIALE

 Valentina Ferrucci

*Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini e bambine RSC* si muove su più direttrici di intervento, che coinvolgono i diversi ambiti di vita e di crescita dei bambini e delle bambine rom. Senza soffermarsi sull'approfondimento delle azioni progettuali realizzate nei tre anni di progetto, in parte affrontate nei contributi che seguono in questo numero, preme qui sottolineare alcuni aspetti metodologici che possono contribuire al dibattito interno al progetto e più in generale sull'agire sociale nell'epoca contemporanea.

Uno degli elementi ineludibili del progetto, fin dalle fasi della sua progettazione, è stato il porre al centro dell'intervento il bambino. Mettere al centro il bambino, come individuo, con le sue molteplici identità e appartenenze, può diventare una formula vuota se non si assume questo principio nella sua complessità e nelle sue conseguenze operative. Significa infatti porsi al servizio del bambino e stare dalla sua parte, interpretandone i bisogni e i contesti alla luce di una visione olistica, che tenga conto dei suoi legami, dei molteplici mondi in cui avviene il suo percorso di vita, sia orizzontalmente, nei diversi ambiti di vita, che longitudinalmente, pensando il bambino nella sua storia di vita e nelle possibilità iscritte nel suo progetto di vita. Per questo il Progetto, nelle sue intenzioni, si rivolge, nella scuola, prevalentemente alle classi di "passaggio": le prime classi della primaria e le quinte/prime classi della secondaria di primo grado, perché si pone come obiettivo non la mera iscrizione alla scuola, ma il rendere il percorso scolastico un'esperienza soddisfacente e arricchente per il bambino, che contenga in sé la motivazione all'apprendimento, quindi un'esperienza di senso e con i caratteri della continuità. Questo significa rendere il percorso

scolastico del bambino o della bambina rom un'esperienza che possa essere vissuta non solo come "qui e ora" ma immaginata in una prospettiva futura, soddisfacente e piena di senso per il proprio progetto di vita.

Allo stesso modo rendere protagonista il bambino e metterlo al centro degli interventi significa, dalla parte degli operatori, scavalcare logiche professionali parcellizzate e atomizzate nella propria specializzazione. Porre al centro il bambino non può esimerci dall'immaginare un contesto organizzativo degli interventi che miri a costruire gruppi di lavoro multiprofessionali e mirati a un obiettivo comune.

## Dai dispositivi organizzativi alle cornici di riferimento

A tal fine nella struttura organizzativa del progetto sono presenti vari livelli di coordinamento, a cominciare dalle Équipe multidisciplinari che a livello locale si assumono il compito di progettazione operativa e accompagnamento alla realizzazione delle attività progettuali; di verifica dei casi e condivisione criticità/risorse dei soggetti target; di partecipazione al monitoraggio e alla valutazione finale. Dentro le riunioni di équipe, in cui partecipano professionisti provenienti dal settore sociale, educativo, sanitario e amministrativo, si scontrano e si incontrano non solo professionisti diversi, ma logiche di intervento, linguaggi, obiettivi e storie diverse. Si confrontano persone che sono portatrici di visioni dell'altro profondamente diverse, legate alla propria esperienza, al proprio campo d'agire, esasperate spesso da un'eccessiva differenziazione dei saperi e delle carriere, propria di questo momento storico. Per questo non solo la visione del bambino rom dell'assistente sociale è diversa da quella di un



insegnante, di un educatore, o di un pediatra, o dell'amministratore comunale, ma anche le loro visioni reciproche, lo sguardo con cui osservano e si relazionano agli altri attori professionali sono profondamente diversi, prodotti dal loro particolare angolo di osservazione, e radicati in un immaginario costruito in anni di lavoro. Sono visioni dell'altro che sottendono una visione del mondo in cui si è situati e del proprio mandato professionale e umano, quasi mai esplicitate ma molto più spesso agite, e per questo contengono sempre il rischio di pregiudizi e chiusure a priori verso l'altro.

Nelle équipes del progetto, in questi anni, gli attori si sono trovati ad affrontare nella pratica delle riunioni mensili un quesito non banale: *come lavorare insieme*, quali ruoli, quali relazioni e quali flussi di lavoro costruire per fare funzionare il progetto a livello locale. Il "come" lavorare insieme è dipeso nei contesti territoriali e da diversi fattori: le storie di intervento dei territori, le relazioni tra servizi e tra persone, le risorse, le visioni di cui ciascuno era portatore. In alcuni contesti è stato possibile andare oltre al "come", verso il "perché" del lavorare insieme, ma questo chiedersi *come* è stato comune a tutte le esperienze. Come racconta l'esperienza di Venezia: «Ci siamo misurati con la necessità di "praticarci" ovvero conoscersi, affermare il proprio sé, trovare il proprio personale modo di stare in questa situazione, entrare in relazione, in empatia, parlarsi, ascoltarsi e provare a capirsi, fino a funzionare come gruppo». Affermare il sé ed entrare in relazione con l'altro è il primo modo per incontrarsi e poi confrontarsi in un progetto comune, ma deve partire dal chiedersi quale ruolo e quale obiettivo ci si pone all'interno del progetto e a cascata all'interno del proprio agire professionale. Se ciò avviene senza il confronto con l'altro, può portare a posizionare se stesso al

centro del proprio agire professionale, perdendo la centralità del bambino nell'intervento sociale.

### Incontrarsi tra professionisti

Mentre nell'équipe si chiede, da progetto nazionale, di collaborare alla definizione e alla verifica degli obiettivi specifici calibrati sui bambini target, nelle pratiche professionali ci si incontra raramente *de visu*, mentre si fa parte di una "catena" organizzativa che definisce confini professionali e di intervento invalicabili, in cui gli attori diventano spesso trasmettitori in una catena di montaggio che permette di evadere pratiche, ma spesso di non comprendere a pieno chi sta dietro alle pratiche, quel bambino come essere complesso che si vorrebbe a parole al centro dell'intervento sociale. Per questo la costruzione delle équipes, e ancora più dei tavoli locali, è stato ed è uno dei tasselli più complicati del progetto. Pensati come dispositivi operativi di coordinamento, équipes e tavoli locali in realtà hanno insita la possibilità di scardinare o almeno di mettere in discussione la logica parcellizzante che sottende agli interventi sociali. Per quanto circoscritte alla realtà del progetto RSC, che coinvolge una parte relativamente "piccola" di utenza sociale, i dispositivi organizzativi del progetto hanno permesso di fatto agli attori coinvolti di sperimentarsi in assetti organizzativi che potrebbero essere replicati e diffusi nel lavoro sociale. A dimostrazione che il processo di cambiamento deve essere circolare e ruotare tra teoria e pratica, tra concezioni del mondo e interventi, l'assetto multidisciplinare presuppone, per funzionare, di interrogarsi e assumere l'orizzonte ideologico di riconoscere il bambino, e quindi l'individuo, come identità complessa al centro dell'agire sociale. Spesso questo processo è ed è stato un lento confronto costruito su azioni pratiche, per prove ed errori,

**Dedicare "tempo-pensiero" condiviso, in gruppi di lavoro multiprofessionali, diventa essenziale per costruire, attorno e con il bambino che vogliamo al centro, un contesto che non diventi un puzzle di opportunità e iniziative scollegate e a volte in contraddizione tra loro, in cui il bambino possa muoversi trovando autonomamente percorsi coerenti e soddisfacenti per lui.**



fino a modellare, nel corso del tempo, una pratica comune e una visione comune, o almeno condivisa nei suoi tratti fondamentali. Questo processo di rimodellamento ha avuto, come è naturale, esiti differenti a seconda dei contesti in cui si è realizzato: in alcune città per esempio la richiesta di coordinamento multiprofessionale si è scontrata con difficoltà di relazione e di riconoscimento reciproco tra servizi che ha reso la realizzazione degli incontri in équipe e nei tavoli di lavoro un superficiale esercizio di coordinamento tecnico, in altre, vincoli reali e immaginari hanno impedito la realizzazione degli incontri dei tavoli locali o delle équipe, mentre in altre città questo processo è stato in grado di avviare relazioni professionali che si sono trasformate in collaborazioni intra-professionali, verso un vero e proprio lavoro di rete teorico-pratico attorno a obiettivi condivisi.

#### La funzione costruttiva del tempo

Il tempo è un elemento centrale per innescare processi di cambiamento profondi, e il tempo di “praticarsi” come tempo di conoscenza reciproca, di smussamento degli angoli e delle spigolature delle proprie prospettive è un tempo fatto di malintesi e chiusure, di aperture e ripensamenti, e via via di riposizionamenti che vanno sempre più centrandosi sull’obiettivo comune e meno sulle reciproche pratiche differenziali. Per ripensare le azioni e ripensarsi come professionisti all’interno di una rete, che non è più solo virtuale e virtualmente virtuosa, ma reale, contraddittoria, soggetta a cadute e a insuccessi, è necessario un tempo non comprimibile dedicato al pensiero, alla riflessione comune e individuale. L’organizzazione multi-professionale richiede un tempo non sacrificabile, in assenza del quale il lavorare in équipe resta un esercizio superficiale non in grado di produrre cambiamento, ma, anzi, è passibile dell’effetto contrario, ovvero il rafforzamento di pregiudizi e reciproche chiusure. Se “*a incontrarsi sono persone non culture*”, questo necessita di tempo dedicato agli incontri reali tra persone reali, in cui attraverso la discussione dei singoli casi o dei singoli aspetti pratici possano emergere anche le questioni filosofiche di fondo e quelle metodologiche degli interventi e del proprio agire professionale. Allargando la riflessione sarebbe essenziale, per costruire un progetto sociale denso di senso, interrogarsi su quanto tempo dedichiamo al pensiero e alla ri-

flessione sul nostro posizionamento professionale, sul senso del nostro agire, sulla visione del mondo che portiamo dentro ogni intervento, sulle strategie adatte per il raggiungimento degli obiettivi comuni. Dedicare “tempo-pensiero” condiviso, in gruppi di lavoro multiprofessionali, diventa essenziale per costruire, attorno e con il bambino che vogliamo al centro, un contesto che non diventi un puzzle di opportunità e iniziative scollegate e a volte in contraddizione tra loro, in cui il bambino possa muoversi trovando autonomamente percorsi coerenti e soddisfacenti per lui. Gli incontri mensili delle équipe multidisciplinari previsti dalle indicazioni del progetto vanno in questa direzione: sta alle realtà locali pensarli e trasformarli da dispositivi organizzativi a presupposti dell’agire in équipe. Laddove si è deciso di investire il tempo nell’incontrarsi, dove si è cercato di riflettere su quali attori coinvolgere anche al di là del progetto nazionale, su come incontrarsi e infine sul perché, gli incontri si sono trasformati in occasioni di confronto reale sulle pratiche, gli obiettivi e le reciproche ottiche professionali, alla ricerca di un percorso condiviso. Il tempo che sappiamo essere fondamentale per vedere i risultati del nostro lavoro, risultati che non si limitano ai numeri ma che sono sedimentati nelle persone con cui e per cui lavoriamo, è lo stesso tempo lungo che serve per riorganizzare i servizi e le pratiche sociali. Ma il tempo per incontrarsi non è solo questione di “buona volontà” degli operatori sociali, quel tempo necessario per incontrarsi e praticarsi e co-costruire pratiche ha bisogno di essere prima di tutto pensato e riconosciuto, poi pianificato, sorretto da risorse, inserito nelle politiche sociali prima ancora che nelle pratiche sociali, occorrono dispositivi e strutture organizzative, senza le quali alla lunga la ricerca di momenti di incontro tra operatori sociali resta una ricerca frustrante e fine a se stessa.

#### Le famiglie (rom) al centro

Il ripensarsi dunque, come soggetti all’interno di una rete e il ripensare la rete nei suoi presupposti e nei suoi obiettivi, contribuisce a scardinare le cornici stesse in cui abbiamo finora costretto la nostra azione di professionisti sociali, in cui abbiamo inserito i nostri riferimenti e all’interno delle quali abbiamo costruito significati, obiettivi, modalità e linguaggi. Nel ridefinire le cornici si inquadrano diversamente

gli attori, ma anche la definizione dei problemi e delle soluzioni. In cornici nuove i soggetti liberano maggiori energie per agire, si permettono di “sconfinare” in un terreno che diventa sempre più spazio comune, dove il pregiudizio reciproco lascia spazio per riconoscersi in vesti e ruoli inediti, identità malleabili per così dire, che producono soluzioni più flessibili perché attente ai mutamenti degli individui e della società intera.

Nella ridefinizione delle cornici di senso il progetto ha cercato di rompere alcune logiche che restano inesprese ma presenti nell’agire sociale, e in particolare nell’intervento con la popolazione di origine rom. Riposizionare il bambino al centro dell’agire, ha richiesto agli attori di ridefinire le rispettive posizioni: il mondo della scuola e dei campi rom, due ambiti fondamentali di vita e di crescita psicosociale del bambino, hanno finora “dialogato” partendo da alcuni presupposti legati all’immaginario e alla figura del bambino rom costruita dai diversi (reciproci) contesti.

Da un lato la scuola in molti casi disconosce il ruolo educativo della famiglia rom, trincerandosi dietro la diversità culturale e le difficoltà che questa crea nell’instaurarsi della relazione. Dall’altro la famiglia rom disconosce il ruolo educativo della scuola, trincerandosi dietro il pregiudizio subito o la non rispondenza del progetto educativo scolastico al proprio progetto di vita. Il terzo attore, gli operatori ed educatori sociali che ruotano attorno agli insediamenti rom, si trova spesso nel ruolo di ponte tra i due soggetti, ruolo che spesso interpreta attraverso la sostituzione per delega da parte delle famiglie, e che gli viene riconosciuto da entrambe le parti. In altre parole gli operatori si pongono come tramite tra la popolazione rom e il “resto del mondo”, in molti casi sostituendosi alle stesse famiglie rom nell’adempimento del loro ruolo, che presuppone l’instaurarsi di un patto educativo con la scuola. In questo senso la visione della scuola e degli operatori sociali della popolazione rom si avvicina molto, entrambi pongono le famiglie in una cornice in cui restano soggetti passivi, in cui l’unico spazio di interazione è la “richiesta-soddisfazione del bisogno espresso” e la delega.

Riportare al centro il bambino significa anche riportare al centro le famiglie come soggetti capaci e attivi nella costruzione del proprio progetto di vita, ed è questo che nelle indicazioni

nazionali del progetto si sottolinea, sostenere il processo di avvicinamento tra scuola e famiglia e tra servizi e famiglia, incoraggiando il processo di autonomia delle famiglie e degli stessi attori istituzionali. Ma in questo sostegno si propone di nuovo di rovesciare le ottiche con cui siamo abituati a leggere la realtà e di trasformare pratiche che ci hanno dato una certa stabilità nella relazione tra famiglie-operatori-scuola. Le insegnanti, gli operatori e le famiglie hanno dovuto in questo tempo sperimentare un approccio diverso, in molti casi portando e partendo da vissuti e visioni difficili da scardinare, hanno dovuto “imparare” a comunicare, e anche laddove la comunicazione già avveniva, a trasformare la comunicazione nel “giocare” ruoli e agire obiettivi nuovi. Pianificare ad esempio l’iscrizione alla scuola dei bambini rom attraverso il meccanismo della delega implica attivare procedimenti burocratici, comunicare alla famiglia informazioni sull’obbligo scolastico e i vantaggi che esso comporta, implica compilare fogli e farli firmare, consegnarli alla scuola. Pianificare l’iscrizione alla scuola dei bambini rom ponendosi come obiettivo l’*empowerment* della famiglia implica invece l’attivazione di risorse più complesse: vuol dire per esempio stabilire con la famiglia una relazione di fiducia e di mutuo rispetto che permetta di riconoscere e far leva sulle potenzialità delle famiglie stesse, in modo da attivarle per una gestione efficace e consapevole delle proprie capacità genitoriali nel contesto dato. Ma significa anche stabilire una relazione di fiducia e mutuo riconoscimento tra operatori e insegnanti, che permetta di introdurre nel contesto scolastico l’elemento famiglia rom con le sue peculiarità, senza che questo si trasformi in un detonatore di conflitto e di rafforzamento degli stereotipi, ma trasformandola in occasione di conoscenza e confronto. L’iscrizione alla scuola dei propri figli diventa allora una conquista e non un atto subito, e nel contempo è l’inizio di un percorso che mira a stabilire un patto educativo tra bambino, famiglia, scuola e operatori. In questo processo, in cui la finalità diventa l’*empowerment* delle famiglie rom sinti e caminanti, tutti gli attori sono costretti a ridefinirsi, e a riconoscersi a vicenda, pena il fallimento degli obiettivi posti. Dai contesti territoriali ci arrivano gli echi di questo processo, attraverso la voce di insegnanti e operatori.

### Sconfinamenti: il campo dentro la scuola e la scuola dentro il campo

Nella relazione tra scuola e privato sociale (e non solo) si inquadra la relazione specifica tra insegnanti delle classi target e operatori-scuola del progetto. Quando la relazione è disfunzionale, risente del mutuo pregiudizio per cui la penetrazione del privato sociale nella scuola viene vissuta come intromissione, appesantimento, de-pauperizzazione delle competenze e dei contenuti della scuola, o come “stampella” di fronte al continuo appesantimento delle mansioni; e parimenti il privato sociale vive la scuola come ambiente impermeabile al cambiamento e ostile alla contaminazione del mondo sociale. A sua volta questa visione contiene la visione del mondo professionale cui apparteniamo: la condizione professionale di insegnanti ed educatori, le caratteristiche e le mutazioni dei mondi professionali in cui viviamo ogni giorno contribuiscono a formare la visione del mondo di cui siamo portatori, a plasmare i nostri umori e costruire l'immagine dell'altro.

Per ciascun operatore scuola che sente il suo ruolo svilito dagli insegnanti, c'è un insegnante che si sente defraudato di un primato educativo da un soggetto esterno al corpo docente.

Il mancato riconoscimento è stato il primo ostacolo da superare nella relazione tra insegnanti e operatori sociali, all'interno del progetto. Laddove non si è lavorato a sfumare le percezioni gli uni degli altri il percorso si è rivelato faticosissimo e scarsamente produttivo. Laddove invece educatori e insegnanti hanno accettato la sfida di “sconfinare”, di rimettere in discussione i propri confini, lasciando che diventassero penetrabili e sfumati, si sono sperimentati percorsi che oltre a essere significativi per i bambini che li hanno

vissuti, hanno costruito nuove alleanze, fondate su un diverso modo di riconoscersi e di lavorare insieme. Imparare a lavorare insieme dentro la classe, portare la scuola dentro il campo, inventare modalità inedite perché la metodologia laboratoriale e cooperativa possa convivere con la didattica e infiltrarsi in essa, aiuta anche, attraverso la conoscenza derivata dal confronto e dall'agire insieme nella pratica quotidiana, a conoscere e comprendere le reciproche visioni del mondo e dell'altro, per armonizzarle e renderle complici nel processo educativo.

Spostarsi fisicamente dalla scuola al campo e viceversa costringe in qualche modo gli attori adulti a confrontarsi con il mondo reale del bambino in tutta la sua complessità, spinge i professionisti stretti in un solo ambito professionale a sconfinare e a pensare il proprio intervento come parte di un intervento più grande e complesso, fatto di molte parti ma guidato da un'unica filosofia di fondo e con obiettivi condivisi. Costringe a interrogarsi sulle geografie in cui siamo iscritti come professionisti, sui vincoli reali e quelli immaginati, sul nostro ruolo e sulle relazioni che intessiamo o dovremmo intessere con gli altri, a partire dall'“utenza”.

Il ripensarsi attraverso il ripensamento delle pratiche, a partire dalla ri-definizione di ambiti di collaborazione multiprofessionale e di ambiti di intervento complessi quali scuola e *housing*, è uno degli obiettivi non misurabili del progetto, una pietra posta per la sua sostenibilità, che darà i suoi frutti se praticata con continuità nei diversi ambiti professionali interessati al processo educativo del bambino rom. Ma soprattutto il processo innescato, con le differenze territoriali evidenti, rappresenta un tassello prezioso per il ripensarsi della pratica sociale ed educativa.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aime, M. (2007), *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.  
 Ferrario, F. (1999), *Le dimensioni dell'intervento sociale: un modello unitario centrato sul compito*, Roma, Carocci.  
 Folgheraiter, F. (2002), *L'utente che non c'è: lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*, Trento, Erickson.  
 Ignazi, S. (a cura di) (2004), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Milano, Franco Angeli.

- Maguire, L. (1994), *Il lavoro sociale di rete: l'operatore sociale come mobilizzatore e coordinatore delle risorse informali della comunità*, Trento, Erickson.  
 Remotti, F. (1996), *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.  
 Sanicola, L. (1993), *L'intervento di rete*, Napoli, Liguori.  
 Sartori, P. (a cura di) (2009), *Vicini di casa*, Genesidesign.  
 Siza, R. (2002), *Progettare nel sociale: regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Milano, Franco Angeli. Trento, Erickson.

## IL COOPERATIVE LEARNING: una metodologia PER TUTTI



Stefania Lamberti

La società in cui oggi viviamo è definita da studiosi<sup>1</sup> di diverse discipline come liquida, complessa, globale, interconnessa, multiculturale... Sta di fatto che i numerosi aggettivi usati per connotarla possono avere un unico denominatore comune ossia la consapevolezza delle infinite differenze. La riflessione su tale concetto e sulle implicazioni che lo stesso può avere nella vita di ognuno di noi ha promosso non poche considerazioni a livello sia macro che micro. In effetti, non mancano testi di legge o documenti di organismi mondiali, europei o nazionali, preposti allo studio dell'educazione, che s'interrogano e riflettono su come sia possibile oggi promuovere *educazione inclusiva*<sup>2</sup>. Negli anni scorsi la comunità scientifica si è tanto spesa sul tentativo di cogliere le numerose differenze, da quelle personali a quelle di genere, di cultura, di etnia, di generazione.

L'obiettivo precipuo di questo contributo è quello di riflettere su come sia possibile promuovere una scuola in grado di accogliere e di valorizzare ogni peculiarità. Credo sia interessante pensare che la scuola di tutti e di ciascuno possa essere realizzata a partire da sguardi specifici, da esigenze che sembrano di pochi e invece si scoprono comuni a tutti gli esseri umani.

In tal senso è facile condividere l'emblematica frase "tutti parenti, tutti differenti" che in un ambiente educativo non è sempre perseguita a livello didattico in quanto necessita davvero di una svolta culturale da parte degli insegnanti. La personalizzazione prevede un grande investimento sulla conoscenza puntuale di ciascun alunno/a sia in riferimento al suo sviluppo

socio-emotivo-relazionale sia per quanto concerne gli stili di apprendimento. Spesso, infatti, si osserva nelle realtà scolastiche un agire che promuove, talvolta anche senza piena consapevolezza, un contesto più egualitario che di equità, per cui l'insegnante tende a dare tutto a tutti, ma non in ottica bruneriana, ossia non quel tutto di cui ciascuno ha bisogno, ma un tutto che è lo stesso per ciascuno.

Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha offerto ai soggetti coinvolti: educatori, insegnanti, operatori (campo e scuola), formatori, l'opportunità di entrare, attraverso una porta specifica, in quell'orizzonte che prevede come fine l'educazione interculturale.

Tale disciplina, relativamente giovane, nel campo della pedagogia, s'interroga in merito alla possibilità di promuovere un'educazione efficace in un contesto sempre più multiculturale. L'elemento al centro del discorso pedagogico, cui attorno ruotano poi il fine, gli obiettivi, gli strumenti, i mezzi, l'organizzazione dell'ambiente..., concerne le differenze. La diversa ottica in cui tale approccio pedagogico affronta questa peculiarità è proprio quella dell'arricchimento reciproco. Pertanto, a differenza di altri punti di vista, ad esempio quello multiculturale o transculturale, la pedagogia interculturale è definita da A. Portera come una "rivoluzione copernicana"<sup>3</sup>.

Pertanto, le azioni del Progetto nazionale per l'inclusione dei bambini rom, sinti e caminanti mirano a stimolare gli operatori a conoscere, comprendere le differenze e i bisogni specifici,

<sup>1</sup> Alcuni autori cui mi riferisco sono ad esempio: Z. Bauman, E. Morin, U. Beck, A. Giddens.

<sup>2</sup> Lascioli, A., *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni Del Rosone, 2014.

<sup>3</sup> Portera, A., *Tesori sommersi: emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, Franco Angeli, 1997.



non tanto per radicarsi in essi, ma per avere sempre più consapevolezza che la maggior parte degli stessi sono comuni a tutti i bambini e le bambine delle società d'oggi.

Anche rispetto a tale elemento – i bisogni comuni e peculiari degli esseri viventi – sono numerose le riflessioni presenti in letteratura. Dal mio punto di vista ritengo importante sottolineare, come afferma B. Norwich, che esistono:

- *bisogni comuni* ossia quelli che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti;
- *bisogni specifici* ossia quelli che riguardano aspetti condivisi da alcuni;
- *bisogni individuali* ossia quelli riconducibili esclusivamente ad alcune persone e che risultano essere differenti da tutti gli altri<sup>4</sup>. Inevitabilmente tali assunti necessitano d'essere considerati se davvero si vuole promuovere una scuola inclusiva, o come io ho definito in altri miei lavori la scuola del *non uno, non una di meno*<sup>5</sup>.

Di recente la legislazione italiana, considerando quanto presente anche nei documenti dell'Agenda europea per lo sviluppo dell'educazione e per i bisogni speciali, ha legiferato in modo da riconoscere che in alcune situazioni, un bisogno educativo "normale" diventa speciale. Il DM del 27/12/2012 e la CM 8/2013 aprono lo sguardo su bisogni educativo-speciali un tempo non identificati, contemplando anche gli alunni con svantaggio socioeconomico e alunni con svantaggio socioculturale.

Dal mio punto di vista una scuola inclusiva non avrebbe nemmeno necessità di connotare categorie di differenze, ma dovrebbe riflettere su quali potrebbero essere gli approcci metodologico-didattici in grado di promuovere il pieno sviluppo di ognuno in una dimensione di benessere.

La proposta che avanzo è quella del cooperative learning, non solo come metodo e metodologia, ma come filosofia di vita e in quest'ottica interseca l'approccio educativo-didattico inAgorà.

### Il cooperative learning: metodo, metodologia e filosofia di vita

Il CL ha una storia recente, che risale alla metà del secolo scorso in quanto metodo e metodologia di insegnamento-apprendimento, ma è certamente più remota la riflessione peculiare alla dimensione dell'educare a cooperare<sup>6</sup>.

Ciò che i *pionieri* del CL hanno formalizzato in strutture, modelli e differenti approcci, mi riferisco ad esempio al *Learning together* dei fratelli D. e R. Johnson, alla *Complex instruction* di E. Cohen e R. Lotan, al *Group investigation* di S. e Y. Sharan, trova legittimazione in riflessioni psicopedagogiche di impianto sociocostruttivista e in riferimenti della psicologia sociale, soprattutto nelle voci di chi ha studiato l'essenza del gruppo e tutte le sue peculiarità. Fondamentali per gli studiosi del cooperative learning sono le riflessioni dello psicologo polacco K. Lewin, che definì il gruppo come «... qualcosa di più, o per meglio dire di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con gli altri gruppi». Quel che ne costituisce l'essenza non è «la somiglianza o la dissomiglianza fra i suoi membri, bensì la loro *interdipendenza*»<sup>7</sup>.

Un ulteriore approfondimento venne effettuato da M. Deutsch, allievo di K. Lewin, che nella sua tesi dottorale, cercò di studiare le modalità di relazione che si vengono a determinare tra le persone rispetto al raggiungimento di un obiettivo. Egli identificò che tra i membri di un gruppo si può sviluppare:

- modalità INDIVIDUALISTICA: ogni membro del gruppo lavora da solo per raggiungere obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri;
- modalità COMPETITIVA: ogni membro del gruppo lavora contro l'altro per raggiungere un risultato migliore;
- modalità COOPERATIVA: l'intero gruppo ha la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune in quanto la possibilità che ognuno ha nel perseguire lo scopo dipende da quella degli altri. Per questo motivo l'interdipendenza si dice positiva.

In quest'ultima modalità le persone sono «vincolate fra loro in modo tale che la probabilità che ha uno di essi di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla probabilità che hanno gli altri di conseguire il proprio. Tra di essi esistono, cioè, relazioni di interdipendenza positiva (*promotively interdependent*), in quanto la condivisione dell'obiettivo comune diventa fattore propulsivo della crescita e dello sviluppo sia del singolo che dell'intero gruppo [...]. Nella situazione competitiva, invece, gli individui sono vincolati uno all'altro in modo che quanto più alta è la probabilità che ha uno di essi di

<sup>4</sup> Norwich, B., *Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice*, in H. Daniels (ed), *Special education reformed: beyond rhetoric?*, London, Falmer Press, 2000.

<sup>5</sup> Lamberti, S., *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2010.

<sup>6</sup> Per approfondimenti cfr. Lamberti, S., *Cooperative learning: una metodologia per la gestione dei conflitti*, Padova, Cedam, 2006, p. 19-29.

<sup>7</sup> Lewin, K., *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965, p. 125.

nella modalità cooperativa l'intero gruppo ha la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune in quanto la possibilità che ognuno ha nel perseguire lo scopo dipende da quella degli altri.

raggiungere il proprio obiettivo, tanto più bassa diventa quella che hanno gli altri di raggiungere il proprio. In questo tipo di relazione, cioè, si stabiliscono relazioni di interdipendenza "negativa" tra gli individui (*confrictly interdependent*), in quanto il successo personale è perseguito a danno degli altri o contro di essi<sup>8</sup>. Tali riflessioni rappresentano uno dei cinque elementi fondanti del cooperative learning, ossia quelle caratteristiche che un gruppo cooperativo dovrebbe avere per essere definito come tale.

Oltre a vivere interdipendenza positiva è necessario, in una scuola che investe sulla promozione di relazioni efficaci che limitano la marginalizzazione e stimolano l'inclusione, mettere in pratica gli altri quattro elementi fondamentali del cooperative learning, ossia:

- interazione promozionale faccia a faccia;
- insegnamento diretto e uso di abilità sociali;
- agire in piccoli gruppi eterogenei;
- verificare e valutare sia individualmente che a livello di gruppo.

Per quanto concerne l'interazione promozionale faccia a faccia si può affermare, in senso lato, come il clima sociale che si instaura all'interno di un gruppo e, più nello specifico, come l'insieme di relazioni sociali e di comportamenti che connotano una classe o una scuola. Inoltre, essa può essere considerata anche come l'insieme di atteggiamenti di aiuto, di stima, di apprezzamento spontaneo, di accettazione e di valorizzazione che connotano i rapporti interpersonali. Se considerata come clima generale è necessario aggiungere che non coincide a un'oggettiva misurazione, è soprattutto il percepito da ogni persona; è il senso di fiducia e di responsabilità che si vive nei confronti degli altri.

I fratelli D.W. Johnson e R.T. Johnson<sup>9</sup>, analizzando tale percezione di benessere, hanno evidenziato comportamenti tipici che caratterizzano l'interazione promozionale faccia a faccia. Tra i più importanti si possono evidenziare: l'offerta all'altro di aiuto e di assistenza effettiva ed efficace, lo scambio di risorse necessarie al perseguimento e al raggiungimento dell'obiettivo comune, la disponibilità reciproca di *feedback*, la ricerca reciproca del modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere decisioni di alta qualità e intuizioni profonde e creative; la stimolazione reciproca alla

partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni evitando così il disimpegno dal gruppo (*social loafing*), l'effetto "corridore libero" (*free rider*) e l'effetto "sfruttatore" (*sucker effect*), l'influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni; la fiducia reciproca, l'impegno per interessi condivisi; l'abbassamento del livello di stress e di ansia, in effetti in un clima tranquillo e sereno, la possibilità che ognuno si esprima secondo le proprie possibilità e capacità accresce.

L'interazione promozionale faccia a faccia ha significato promuoverla all'interno dell'aula ma anche della scuola e dell'intero istituto. Per promuovere accettazione, rispetto e comprensione si possono progettare e realizzare iniziative di *accoglienza* interpersonale e di interclasse, *conoscenza reciproca*, *coinvolgimento*, *personalizzazione* degli spazi individuali e/o comuni, *definizione di regole* valide all'interno delle classi e della scuola per migliorare la qualità di vita, *interesse* per attività che coinvolgono l'intero istituto scolastico, *apprendimento* individuale e collaborativo, *partecipazione finanziaria* intesa come condivisione di responsabilità tra il personale della scuola e quello più o meno direttamente coinvolto: genitori, amministratori locali e comunità in genere.

L'interesse per la costruzione di un clima positivo all'interno della classe (*classbuilding*) e del gruppo (*teambuilding*) è presente negli studi di S. Kagan<sup>10</sup>. Egli ritiene fondamentale che una classe cooperativa perseveri nella cura di un clima positivo, proprio perché gli alunni che lavorano spesso in piccoli gruppi non perdano il sentore di appartenere a un'unità più ampia. Secondo S. Kagan due sono gli approcci fondamentali per creare *classbuilding: la ristrutturazione e le attività di costruzione della classe*. Le azioni che permettono di ristrutturare la classe sono finalizzate a preparare gli studenti a vivere attivamente la democrazia e non il contesto autocratico che spesso connota le scuole. Pertanto sono necessari *incontri di classe* che consentano agli alunni di stare assieme migliorando le proprie relazioni, le capacità di discussione e di risoluzione di problemi; *obiettivi di classe* per cui tutti i gruppi si sentono parte di un qualcosa e interdipendenti rispetto a compiti complessi; *potenziamento della classe* attraverso modalità di presa di decisione in comune, bacheche degli studenti, ricompense e festeggiamenti comuni;

<sup>8</sup> Deutsch, M., *Cooperation and trust: some theoretical notes*, in Jones M.R. (ed), *Nebraska symposium of motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1962, p. 275-320.

<sup>9</sup> Johnson, D.W. & Johnson, R.T., *Social skills for successful group work: interpersonal and small-group skills are vital to the success of cooperative learning*, Educational Leadership, 1989, 47, p. 29-33.

<sup>10</sup> Kagan, S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000, p. 105-137.



*valutazione degli studenti* attraverso un coinvolgimento diretto che permetta loro di riflettere su ciò che li ha aiutati a imparare e su ciò che li potrebbe aiutare ad apprendere di più e meglio. Esistono anche strutture specifiche<sup>11</sup> che promuovono la costruzione della classe, come ad esempio *Blind walk*<sup>12</sup> per l'aiuto reciproco, o altre per decidere il nome della classe, il logo, una canzone... I cinque scopi della costruzione della classe sono: la conoscenza reciproca<sup>13</sup>, l'identità di classe, l'identità reciproca, la valorizzazione delle differenze e lo sviluppo di sinergia.

Molto simili sono anche gli obiettivi che ci si pone per il *teambuilding*: fare conoscenza, identità di gruppo, sostegno reciproco, valorizzazione delle differenze e sviluppo di sinergia. Quando gli insegnanti dedicano tempo alla costruzione del clima di gruppo e di classe si evidenzia tra gli studenti un entusiasmo diffuso, un senso di fiducia e di sostegno reciproco e altre condizioni positive che a lungo andare rendono più efficace anche il lavoro scolastico e più significativo l'apprendimento cognitivo<sup>14</sup>. L'insegnamento diretto e uso di abilità sociali è un altro elemento fondamentale del *cooperative learning*. Spesso nei contesti scolastici non c'è un tempo dedicato a insegnare in modo diretto tutti quei comportamenti o abilità sociali che permettono a ciascuno di essere persona e di essere in grado di vivere assieme agli altri. Eppure, come affermano i fratelli Johnson, le abilità sociali non sono innate, per questo, per promuoverne apprendimento, è necessario innanzi tutto farne percepire il bisogno, poi conoscere i comportamenti che le connotano, fare esperienza, riflettere sulla positività del loro utilizzo e infine garantire una generalizzazione, ossia un uso in situazioni di vita. È quest'ultimo passaggio che permette di valutare lo sviluppo di competenza.

Il percorso che prevede lo sviluppo dell'intelligenza socio-emotivo-relazionale credo sia indispensabile per educare a sentire l'altro come arricchimento dell'io, come essere indispensabile al raggiungimento di un obiettivo che non è del singolo, ma è comune, è del gruppo, è di un "noi" che si costruisce: ciò significa apprendere come interagire con il "tu" in modo promozionale per entrambi. L'apprendimento diretto di abilità sociali e il successivo sviluppo di competenze si fonda sull'esperienza e si connota per la sua dinamicità, circolarità, continua

evoluzione e confronto con il contesto sociale entro cui ognuno vive.

Più nello specifico, nei contesti scolastici i docenti si chiedono quali abilità insegnare. I fratelli Johnson hanno definito quattro aree che possono essere tenute in considerazione nel definire un possibile curriculum. Esse sono:

- abilità sociali necessarie alla gestione del gruppo (*forming skills*): stare con il proprio gruppo, non gironzolare per l'aula, parlare sottovoce, essere educati con i compagni;
- abilità sociali utili al funzionamento del gruppo (*leadership skills*): condividere idee e opinioni, guidare il lavoro di gruppo, incoraggiare ogni membro a partecipare;
- abilità sociali per l'apprendimento (*formulating skills*): uso di strategie metacognitive, saper riassumere, correggere sintesi proprie o altrui, porre domande per chiedere chiarimenti o controllare l'apprendimento proprio o altrui, ...
- abilità sociali per lo stimolo (*fermenting skills*): criticare le idee e non le persone, esporre e giustificare il proprio punto di vista, essere disponibili a confrontare il proprio pensiero<sup>15</sup>.

Altrettanto interessante è la definizione di come sia possibile insegnare in modo diretto le abilità sociali. In letteratura si trovano riflessioni in merito, suggerimenti per un'efficace didattica. In quest'ultimo decennio di studio, assieme alle colleghe del Gruppo studio-ricerca-formazione cooperative learning del Centro studi interculturali dell'Università di Verona, ho proposto un ampliamento e una riorganizzazione di tali modalità. In effetti, le ricerche-azioni da noi coordinate hanno permesso di sperimentare assieme alle docenti e ai bambini quanto presente in letteratura e hanno stimolato nuove riflessioni. Innanzi tutto ci è parso utile distinguere tra le modalità di insegnamento diretto quali: *T-chart*, *modeling* e *role playing*<sup>16</sup> rispetto alle strutture che promuovono l'acquisizione di abilità verso lo sviluppo di competenze quali: *feedback* e la *generalizzazione*<sup>17</sup>.

La nostra esperienza ci ha permesso di aggiungere tra le modalità di insegnamento diretto anche le *esperienze ludiche* ossia giochi, attività mirate, stimoli narrativi che possono portare i ragazzi a sperimentare direttamente l'uso di quei comportamenti che sostanziano l'abilità sociale che si sta insegnando.

11 Secondo S. Kagan le strutture sono le modalità, il "come" privo di contenuto, per organizzare l'interazione degli studenti in classe. Se alle strutture si aggiunge un contenuto si ottiene un'attività.

12 *Blind walk* o "passeggiata alla cieca" prevede che uno studente chiuda gli occhi, mentre un altro lo guida per la classe al fine di fargli conoscere l'ambiente attraverso l'utilizzo di altri sensi, ad esempio il tatto. Mentre colui che ha gli occhi chiusi tocca alcuni oggetti, il compagno glieli descrive. Dopo un po' di tempo si invertono i ruoli e al termine i due si raccontano come si sono sentiti. È una struttura utile a creare senso di fiducia.

13 Numerose sono le strutture che promuovono conoscenza reciproca: *Find someone who* (trova qualcuno che); *Similarity grouping* (gruppi simili); *Inside outside circle* (cerchio interno, cerchio esterno); *Round robin* (discussione in gruppo con turni), ecc.

14 Come afferma S. Kagan, in *L'apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale* (p. 105) investire nell'apprendimento cooperativo senza promuovere *teambuilding* e *classbuilding* sarebbe come «correre con tanti sassolini nelle scarpe».

15 Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Edythe J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996, p. 98.

16 La chart è uno strumento, una tabella vuota che va riempita assieme agli alunni, è costruita come la lettera T, sopra va scritta l'abilità sociale, a sinistra va riportato "si vede così": ossia tutti gli atteggiamenti e comportamenti che riguardano il non-verbale; a destra, invece, si completa scrivendo "si esprime così": ossia tutte le frasi che concernono il linguaggio verbale; il *modeling*: dimostrazione e apprendimento attraverso modelli; il *role playing* o "gioco" o simulazione di ruolo.

17 Con *feedback* si intendono le informazioni post-prova riferite alla correttezza o all'efficacia dell'esercitazione; la generalizzazione è il transfer degli apprendimenti da contesti artificiali/strutturati a contesti naturali.

Il quarto elemento fondamentale del cooperative learning è l'agire in piccoli gruppi eterogenei. Questo aspetto ha di interessante il fatto che considera l'apprendimento in una dimensione di co-costruzione in cui il singolo interagisce con gli altri, partecipa, è attivo. Inoltre, i gruppi che si dovrebbero formare per facilitare gli apprendimenti è bene siano eterogenei. Questo aspetto fa vivere il principio della zona di sviluppo prossimale teorizzata da L.S. Vygotskij e permette ai membri del gruppo di sperimentare la differenza come opportunità di arricchimento. In ottica di educazione interculturale, credo che promuovere classi, scuole in cui davvero si possano sperimentare le differenze non come limitazioni, ma come elementi peculiari dell'essere e ricchezze per la collettività, sia vivere una piena condizione di democrazia, di corresponsabilità e di valorizzazione di ognuno.

In ottica più prettamente didattica l'apprendimento in piccoli gruppi eterogenei apre riflessioni in merito al numero dei membri all'interno del gruppo, ai tempi di durata del lavoro di gruppo, alla formazione degli stessi gruppi e quindi alla conoscenza approfondita degli studenti<sup>18</sup>.

Infine, il quinto elemento: la verifica e la valutazione individuale e di gruppo. Questo aspetto, dal mio punto di vista, è molto importante perché fa percepire il gruppo come "mezzo" per il potenziamento del singolo. In effetti, la valutazione non è solo rispetto al lavoro in gruppo, ma si esplica anche in modo peculiare sul singolo.

Altrettanto interessante è che la verifica e la valutazione, a differenza di altri approcci didattici, coinvolgono come soggetti/oggetti sia gli alunni che docenti. Inoltre, nel *cooperative learning* la valutazione si esplica sia sugli aspetti cognitivi e metacognitivi (saperi, abilità e competenze) che sugli aspetti socioemotivo-relazionali.

Tra i differenti approcci di cooperative learning, quello del *Learning together* dei fratelli Johnson e il *Group investigation* di S. e Y. Sharan sottolineano modalità di verifiche non solo sommative ma anche *in itinere*.

Secondo gli autori statunitensi due sono le modalità di revisione del lavoro svolto: *monitoring* e *processing*.

Il *monitoring* prevede l'osservazione da parte degli alunni e/o dell'insegnante durante le attività cooperative. Affinché si strutturi al meglio

è necessario che si stabiliscano le abilità sociali da osservare, chi ha il compito di osservare, la tecnica di osservazione, se focalizzare l'attenzione su un gruppo o se osservare più gruppi contemporaneamente, il valore da attribuire all'osservazione fatta, l'elaborazione di una scheda di osservazione in relazione alle abilità sociali che si è deciso di osservare.

Il secondo approccio, quello degli studiosi israeliani, definisce il *monitoring* come "una valutazione in corso d'opera" necessaria a comprendere come i ragazzi organizzano il lavoro, quali strategie utilizzano per cooperare, come conducono qualitativamente le discussioni e come affrontano le difficoltà che si vengono a creare<sup>19</sup>.

Rispetto al *processing* è utile ricordare che si realizza al termine dell'attività e viene fatto prendendo in considerazione le osservazioni raccolte sia dall'insegnante che dagli osservatori. È importante che non si riferisca alla persona, ma ai prodotti del lavoro. In talune situazioni può essere interessante organizzare una discussione di gruppo per rilevare i comportamenti che sono stati messi in atto durante il lavoro e i risultati raggiunti.

Anche in relazione a questo quinto elemento in letteratura si possono trovare strutture interessanti che facilitano o promuovono verifiche e valutazioni formative.

### Riflessioni conclusive

Dopo questa essenziale presentazione degli elementi fondamentali del metodo, credo non sia particolarmente difficile sostenere che il cooperative learning possa davvero essere una scelta irrinunciabile per connotare classi-scuole inclusive.

Recentemente molti studiosi italiani, ma non solo<sup>20</sup>, ritengono che il termine inclusione si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile per poter partecipare alla vita scolastica e raggiungere il massimo possibile di apprendimento e di partecipazione sociale. Ancora, sottolineano che una scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere che renderebbero difficile l'apprendimento e la partecipazione sociale.

La didattica inclusiva si focalizza sulle differenze, ne ha consapevolezza, pertanto il lavoro si svolge in un clima di accoglienza, in cui si

<sup>18</sup> Per approfondimenti in relazione alla formazione dei gruppi, alla durata e agli strumenti che si possono usare per la conoscenza degli studenti cfr. Lamberti, S., *Cooperative learning: una metodologia per la gestione dei conflitti*, cit.

<sup>19</sup> Sharan, Y., Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson, 1998, p. 117-118.

<sup>20</sup> Per un'approfondita disamina cfr. *BES a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015.

promuovono comportamenti mirati alla valorizzazione, all'utilizzo delle peculiarità nel quotidiano sia in piccolo che in grande gruppo, al riconoscimento e al rispetto.

Una scuola che punta all'*inclusive education* è una realtà che favorisce l'equità e non l'uguaglianza, come dichiarato in apertura. In questo senso è facile comprendere come gli elementi fondamentali del cooperative learning diventino fari per l'azione didattica innanzi tutto perché si considera lo sviluppo in una dimensione integrale, non solo cognitiva, ma anche socio-emotivo-relazionale e poi perché i compagni, i pari, vengono davvero considerati come risorsa. In tale dimensione si vive quel processo di responsabilità individuale e condivisa che, come affermò J. Dewey, è alla base della democrazia. Imparare a essere e a vivere assieme non possono essere surrogati dell'educazione né tanto meno dell'istruzione se si condividono le più recenti riflessioni anche in campo neuroscientifico per cui l'apprendimento di qualità avviene in una dimensione di reciprocità.

Quello che come studiosa sto portando avanti in questi anni, sia in contesto di ricerca che di formazione, è la mia convinzione che il cooperative learning possa divenire *filosofia di vita*, in quanto credo sia necessario soddisfare il bisogno di congruenza per cui è impensabile vivere la cooperazione solo in alcune situazioni o con alcune persone. Se ci si crede non può essere limitante.

Per sostenere ulteriormente tale mio assunto sto lavorando nella sperimentazione di un approccio educativo-didattico in Agorà che si fonda sui principi del cooperative learning intersecando le più recenti riflessioni in campo neuroscientifico in merito allo sviluppo e agli apprendimenti per connotare contesti scolastico-educativi in ottica di comunità educanti in cui davvero ogni essere umano possa sentirsi unico e importante per com'è.

Aver partecipato al Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti mi ha permesso di condividere in molte occasioni e con differenti persone di varie parti d'Italia quanto qui in sintesi presentato. Mi auguro che gli investimenti fatti possano essere capitalizzati perché, focalizzando le peculiarità di questo specifico gruppo di bambini, ci è stata offerta un'occasione preziosa per riflettere e formarci su come lavorare in sinergia e connotare gli ambienti scolastici, educativi e abitativi (campi o altre realtà) in modo davvero inclusivo riducendo possibili marginalizzazioni o stereotipizzazioni.

La scuola (e la società) del *non una non uno di meno* può sembrare utopia, ma se ci si crede, pur con tutte le difficoltà quotidiane che si incontrano, si può davvero esser una sfida per il terzo millennio, perché come ha affermato Z. Bauman<sup>21</sup>, la cooperazione è la sola strada per non uscire tutti perdenti da questa dilagante crisi mondiale.

<sup>21</sup> Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Deutsch, M. (1962), *Cooperation and trust: some theoretical notes*, in Jones, M.R. (ed), *Nebraska symposium of motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989), *Social skills for successful group work: interpersonal and small-group skills are vital to the success of cooperative learning*, Educational Leadership, p. 29-33.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Edythe J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Kagan, S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Lamberti, S. (2006), *Cooperative learning: una metodologia per la gestione dei conflitti*, Padova, Cedam.
- (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Lascioli, A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni Del Rosone.
- Lewin, K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria.
- Norwich, B. (2000), *Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice*, in Daniels, H. (ed), *Special education reformed: beyond rhetoric?*, London, Falmer Press.
- Portera, A. (1997), *Tesori sommersi: emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, Franco Angeli.
- Sharan, Y., Sharan, S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson.

# Quando scuola, territorio e servizi COLLABORANO: L'APPROCCIO COOPERATIVO nelle organizzazioni



Pierpaolo Triani

### Premessa

Negli ultimi decenni, nonostante le gravi difficoltà economiche, si è cercato di rispondere ai diversi bisogni dei minori e delle loro famiglie ampliando e differenziando le tipologie dei servizi disponibili e degli interventi. Nei nostri territori, pur in modo disomogeneo a seconda delle regioni (Belotti, Moretti, 2011), sono andati strutturandosi maggiormente spazi pomeridiani per i bambini e i ragazzi (centri educativi, centri di aggregazione, oratori...); centri consulenziali per le famiglie e gli adolescenti; comunità educative e comunità familiari; servizi per la prima infanzia, servizi specialistici di prevenzione e supporto per le difficoltà motorie, cognitive, affettive, linguistiche, di apprendimento; strutture e associazioni per la pratica sportiva, gruppi di formazione e di mutuo aiuto; molteplici progetti nel campo dell'educazione alla salute, alla cittadinanza, alla responsabilità sociale.

Assieme ai servizi si sono ampliate e differenziate, correlativamente, anche le figure professionali tese a salvaguardare concretamente il diritto di crescere di ogni bambino: l'assistente sociale, l'educatore, lo psicologo, il neuropsichiatra, altre figure specialistiche dell'ambito socio-educativo-sanitario e l'elenco potrebbe continuare.

Più elevato è il grado di difficoltà di un minore e della sua famiglia, più alto, logicamente, può diventare il numero dei servizi e delle figure di riferimento coinvolte che operano con la stessa persona, ma con tempi, spazi, obiettivi speci-

fici, metodi, logiche di intervento differenti. Si apre qui allora una questione tanto cruciale quanto difficile da affrontare: come le realtà che intervengono a favore dei minori in difficoltà interagiscono tra di loro? In che modo riescono a comunicare e condividere almeno una parte del lavoro che svolgono? Quale spazio riescono a ritagliarsi per riflettere insieme, costruire una cultura comune?

Proprio perché complesse queste domande rischiano spesso di restare nell'ombra. Il risultato è che si pone maggiore attenzione alla quantità di interventi presenti in un determinato territorio e (seppur in modo meno forte) anche alla qualità di ciascuno di essi; viene invece sottovalutata, al di là delle affermazioni di principio sull'importanza del "fare rete" e "fare sistema", la forma concreta di rapporto e di collaborazione che intercorre tra tutte queste realtà che agiscono in favore delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi.

Mettere mano a una tale questione chiede di entrare in un cantiere di lavoro aperto dove non serve l'atteggiamento di colui che ha già una risposta preconfezionata da applicare a qualunque situazione, ma piuttosto di chi cerca con coraggio di sperimentare e verificare delle strade, sapendo che la risposta sarà da costruire continuamente in rapporto ai dati concreti di uno specifico contesto. Occorre quindi, innanzitutto, accrescere la consapevolezza in ordine alla rilevanza del tema, ai nodi problematici che lo caratterizzano, alle possibili linee di lavoro.



### La rilevanza del tema

Perché le realtà organizzate (istituzioni e servizi) che operano per la promozione del benessere dei minori e per la prevenzione del loro disagio dovrebbero collaborare tra loro? Perché è bene cercare di fare rete? La domanda può suonare retorica (tanto sembra facile la formulazione della risposta), eppure essa ha sempre il poter di mettere in crisi in quanto essa ci conduce, da un lato a prendere in considerazione la rilevanza dei significati più profondi che stanno alla base del lavoro socioeducativo, dall'altro lato a riconoscere la nostra grande difficoltà di trovare soluzioni concrete realmente coerenti con questo universo valoriale.

Alla domanda si può rispondere innanzitutto in modo pragmatico, affermando che la collaborazione permette di non moltiplicare gli interventi, ottimizzando così la valorizzazione delle risorse. Si tratta di una risposta corretta, ma "parziale", perché c'è ben di più in gioco. Il tema appare infatti rilevante perché, innanzitutto, chiama in causa la centralità della persona e il suo carattere unitario.

Gli interventi possono essere molteplici, ma la persona resta unica. È sempre lo stesso Ramirez (o Marco, Francesca, Jasmina...), con la sua storia, le sue potenzialità e le sue fatiche, il ragazzo che ogni giorno siede tra i banchi di scuola, che tutti i pomeriggi partecipa alle attività del centro educativo, che due volte alla settimana va in piscina, che ogni giovedì incontra la logopedista; è sempre per lui che la scuola ha costruito un piano didattico personalizzato, che l'assistente sociale ha avviato diversi progetti di integrazione, che il servizio di Neuropsichiatria ha pensato a percorsi di supporto per le sue difficoltà. Un intervento che intende essere educativo, anche quando è molto settoriale, non può che cercare di tenere presente la persona nella sua unitarietà, in quanto non è una parte di essa, ma tutta se stessa a essere coinvolta. Se voglio sostenere Ramirez nella sua crescita non posso isolare la mia azione, ignorando quanto altri fanno con e per lui.

È questa impossibilità di separare la persona, di ridurla a una sua parte, che rende l'azione educativa una "responsabilità comune" che coinvolge molti soggetti, pur nella diversità dei ruoli e delle funzioni. Giustamente è stato osservato che: «Asfaltare una strada può essere compito di una singola azienda, educare i mi-

norì di un quartiere coinvolge tutti» (Amirian, 2011, p. 119).

Vi è poi una seconda ragione, strettamente connessa a quella appena descritta, che rende rilevante il tema della collaborazione educativa tra i servizi. Potremmo esprimerla sinteticamente attraverso questo principio: maggiore è la coerenza interna tra i diversi interventi, più forte diventa l'aiuto che si fornisce al minore e alla sua famiglia perché possano "dare unità" alle diverse situazioni educative che essi vivono. Un bambino non è in grado di cogliere immediatamente i collegamenti tra ciò che compie a scuola, in casa, nelle diverse attività che svolge; solitamente questo sguardo d'insieme sul processo educativo è elaborato dai genitori che hanno anche la capacità di cogliere eventuali incoerenze e cercarvi di porre rimedio. Tuttavia questo lavoro di "sintesi pedagogica", implicita e ordinaria, può diventare molto più difficile quanto gli interventi diventano numerosi, oppure quando la famiglia per le sue caratteristiche concrete ha poche risorse per svolgere questo compito.

Proprio in questi casi la coerenza tra le azioni dei servizi diventa ancora più importante perché può svolgere una preziosa funzione di sintesi sussidiaria. Un genitore non sempre è in grado, per fare un esempio, di cogliere il raccordo tra l'azione dell'insegnante, quella dell'educatore pomeridiano e quella della psicologa; ma se tra questi interventi vi è continuità non c'è dubbio che vada crescendo la possibilità di ognuno di essi di essere più efficace e di incidere più in profondità sulla vita del minore.

### I nodi

Dopo aver cercato, seppur sinteticamente, di evidenziare i significati portanti che rendono importante il tema della collaborazione educativa tra i servizi, occorre però soffermarsi un momento sui diversi nodi che rendono problematico tradurre nei fatti tali ideali.

A volte, a uno sguardo esterno, può sembrare incomprensibile come servizi tesi a operare nella stessa direzione possano fare così fatica a interagire tra di loro. Perché, ci si chiede, si afferma a parole di aderire fortemente al principio della centralità della persona, alla responsabilità comune e alla necessità di operare in sinergia, ma la realtà dei fatti appare poi così distante? La ragione risiede in un pluralità di "nodi" che è bene non sottovalutare e che ci portano al di

l'è del prendere in considerazione la sola volontà della semplice persona. Se *voler* collaborare con l'altro è indispensabile, non sempre è sufficiente. Il primo nodo risiede nel fatto che lavorare insieme richiede concretamente di mettersi in gioco, di correre i rischi che comporta il fare il primo passo, il tenere aperto il canale comunicativo, l'ascoltare l'altro, il confrontarsi, il cercare soluzioni condivise; tutto questo richiede energie. È semplicemente illusorio il pensare che il mettere in comune aspetti della propria attività sia un processo spontaneo e di facile realizzazione. Occorre scegliere questa prospettiva e gli atteggiamenti conseguenti. Il processo collaborativo assunto come logica di lavoro chiede di saper fare conti con la continua resistenza che esso stesso, suo malgrado, va alimentando. Fanno riflettere, a questo proposito, le acute osservazioni di E. Mounier, elaborate molti anni fa a proposito degli «scacchi della comunicazione umana».

«La comunicazione umana va incontro a molti scacchi.

- 1) C'è sempre negli altri qualcosa che sfugge al nostro più volenteroso sforzo di comunicazione. Nei dialoghi più intimi non è possibile la coincidenza perfetta; nulla mi assicura che essa non sia mista a malintesi, salvo in rarissimi momenti che hanno del miracolo, in cui la certezza della comunicazione è più forte di ogni analisi, e che sono un viatico per tutta la vita.
- 2) C'è qualche cosa dentro di noi che resiste intimamente allo sforzo di reciprocità [...]
- 3) La nostra stessa esistenza non è priva di una irriducibile opacità, di una specie di indiscrezione che ostacola continuamente lo scambio.
- 4) Quando abbiamo costituito un'alleanza di reciprocità, famiglia, patria, istituzioni religiose, ecc., questa alimenta ben presto un nuovo egocentrismo e innalza così un nuovo ostacolo tra uomo e uomo.

In tal modo, effettivamente, la persona, nell'universo in cui viviamo, si trova più spesso esposta che circondata, più desolata che in comunicazione. [...] La comunicazione è più rara della felicità, più fragile della debolezza. Un nulla la ferma o la spezza tra due soggetti: come sperare di ottenerla in una moltitudine?» (Mounier, 1949, p. 63-64).

Il secondo nodo possiamo invece identificarlo nella complessità organizzativa interna alle realtà istituzionali e ai servizi; complessità che è andata in questi anni crescendo. Parlare di sanità, scuola, Comune significa fare riferimento non a entità in sé semplici, ma a dei "mondi" molto articolati al loro interno, dove non poche volte coloro che vi operano (in un ufficio, un settore, ecc.) agiscono senza sapere bene che cosa stiano facendo gli altri.

Come è pensabile che una realtà organizzativa partecipi come soggetto attivo alla rete territoriale, che contribuisca alla costruzione di un'alleanza educativa se a sua volta la sua dinamica interna è segnata dalla frammentazione e dalla comunicazione debole? Anche senza volerlo può essere perciò fonte di confusione e fraintendimento sia per gli altri soggetti del territorio sia, soprattutto, per i destinatari dell'azione; può, suo malgrado, generare sovrapposizioni e sperpero di risorse. È capitato, ad esempio, che nella stessa classe di un istituto di istruzione secondaria, alle prima ora gli alunni venissero coinvolti in un progetto di educazione sessuale promosso dall'azienda sanitaria e che alla seconda ora fosse chiesto loro di partecipare a un'altra attività sempre sullo stesso tema, proposta dalla medesima azienda sanitaria, ma attraverso un'unità operativa diversa.

Il terzo nodo consiste nella difficoltà di mettere in comunicazione tra i loro i diversi interventi attivati da soggetti differenti, in un determinato momento, sullo stesso minore, oppure sulla sua famiglia. Non è raro che si agisca senza sapere se e che cosa stiano facendo gli altri attori coinvolti. I motivi di questa difficoltà possono risiedere a volte nella dispersione che il processo comunicativo subisce quando sono coinvolte più persone, altre volte nel fatto che la realtà che dovrebbe facilitare questa comunicazione, ossia la famiglia, non ne coglie l'importanza e funge così da ostacolo. Capita perciò che la scuola solo dopo molti mesi sappia che una ragazza è seguita dai servizi psicologici dell'asl per problemi di apprendimento perché i genitori hanno ritenuto non opportuno avvisare i docenti. Oppure può succedere che il servizio educativo del Comune sostenga un progetto di prevenzione del disagio per un ragazzo a rischio senza sapere che il suo nucleo familiare è già seguito dai servizi sociali del medesimo Comune o di un territorio limitrofo.



La dispersione e l'inerzia del processo comunicativo sono amplificati da un altro elemento, che costituisce un quarto nodo: la scarsa presenza di figure di collegamento e di dispositivi organizzativi di confronto e di sintesi. Coloro che operano a favore dello stesso minore quando hanno la possibilità di sedersi attorno a un tavolo per raccontarsi quanto si va facendo, per ascoltarsi reciprocamente, per unire gli sforzi? Le occasioni sono davvero poche e risulta poco efficace riunirsi una volta all'anno. Chi riesce a tenere le fila e facilitare le relazioni tra tutti? Non è facile rispondere perché manca innanzitutto un modello di funzionamento all'interno dei territori che attribuisca precise responsabilità in questa direzione.

Quando il raccordo è debole acquistano più forza le differenze sia organizzative, sia culturali. Siamo così a un quinto nodo: gli attori in gioco hanno posizioni diverse nel leggere i bisogni del minore, negli obiettivi che si ritengono prioritari, nei presupposti pedagogici che sottendono alle azioni che si vanno compiendo. Tali punti di vista, purtroppo, restano impliciti senza essere resi adeguatamente oggetto almeno di un confronto comune.

#### Le linee di lavoro

Come è possibile affrontare tutti o alcuni di questi nodi che rendono difficile l'attuazione dell'ideale di un lavoro sinergico tra le principali realtà che intervengono a sostegno di un minore in difficoltà? Non si tratta di trovare la tecnica giusta, ma di cercare di agire su più livelli.

Una prima direzione di lavoro riguarda l'assunzione della prospettiva di fondo attraverso la quale le singole istituzioni e i singoli servizi che agiscono a favore dei minori leggono se stesse e i propri compiti. Occorre, a questo riguardo, intensificare gli sforzi per passare da una concezione autocentrata, che interpreta la propria autonomia di azione come chiusura, a un'altra che vede come elemento costitutivo della propria identità organizzativa la partecipazione e la collaborazione con un sistema più ampio. Ciò significa mettere in conto di:

- “pensare la rete” nel duplice senso di considerare sempre, nella costruzione dei propri interventi, la rete sociale del minore a cui è rivolto l'intervento e la rete complessiva dei servizi che agiscono a suo favore (Triani, 2002);
- “pensarsi in rete”, ossia di considerare il pro-

prio intervento non come *super partes*, ma come un elemento di un'interconnessione più ampia. La logica di rete, è stato notato, fa sì che «tutte le diverse strutture – pubbliche, sociali, private, ecc. – che operano su un dato territorio per fornire risposte a questo tipo di problematiche [di disagio, ndr], debbono essere progettate e organizzate non solo come sede di erogazione di servizi (formativi, socioeducativi, per il lavoro, sociosanitari, ecc.), ma pure come “nodi” di una rete di interazioni, di un sistema integrato di welfare locale, per il perseguimento dei risultati auspicati» (Bentivogli, Callin, 2008, p. 13).

Una seconda direzione di lavoro ha come oggetto il cambiamento della cultura progettuale che sostiene i diversi interventi. Il pensiero dominante anche nelle realtà che agiscono nel campo educativo resta quello di un'impostazione “lineare” della progettazione, dove la fase cruciale resta la preparazione e l'operazione fondamentale quella del prevedere il più possibile fin dall'inizio quanto deve essere fatto. Seconda questa logica la realizzazione del progetto è sostanzialmente l'esecuzione di quanto previsto sulla carta. Da tempo sono stati sottolineati i limiti di questa prospettiva e la necessità di “cambiare registro”, assumendo una logica progettuale dialogica dove la centralità della pianificazione viene sostituita con la rilevanza data alla comunicazione tra i diversi soggetti coinvolti (D'Angella, Orsenigo, 1999). Ciò significa, ad esempio, che nel costruire le proprie azioni non basta chiedersi che cosa è bene fare, ma anche con chi occorre interagire e come si può alimentare la comunicazione e il rapporto tra gli attori in gioco.

La necessità di un cambiamento nella cultura progettuale più attenta ai processi comunicativi porta a sua volta a una terza direzione di lavoro rappresentata dall'importanza di ripensare a una qualche forma di *governance* territoriale, capace di svolgere un compito almeno di raccordo tra tutte le realtà che operano a favore dei minori. La percezione di chi opera sul campo è che, prima di arrivare a co-progettazioni comuni, sarebbe già un primo passo in avanti significativo costruire un quadro condiviso e chiaro di procedure per scambiarsi il più velocemente possibile le informazioni, soprattutto quando occorre lavorare su casi delicati, dove il tempo è un fattore tutt'altro che secondario. Il tema della *governance* è in sé molto complesso, ma potrebbe trovare un qualche supporto

**[...] lavorare insieme richiede concretamente di mettersi in gioco, di correre i rischi che comporta il fare il primo passo, il tenere aperto il canale comunicativo, l'ascoltare l'altro, il confrontarsi, il cercare soluzioni condivise; tutto questo richiede energie.**

nella misura in cui si tornasse a riflettere più attentamente sulla funzione che potrebbero e possono svolgere figure di riferimento sia nel territorio, sia all'interno delle singole realtà istituzionali. Nel caso del territorio si è provato in questi anni a delineare, in alcuni contesti regionali, vere e proprie figure di sistema nel campo dei servizi per i minori, ma gli esiti del loro inserimento appaiono ancora poco evidenti. Anche all'interno di alcune istituzioni si è provato ad affrontare la questione del raccordo cercando di assegnare a qualcuno un compito di facilitatore dei rapporti e della comunicazione tra realtà diverse. È il caso di alcune scuole che, nella logica del *counseling school* (Mortari, Bertolani, 2014), hanno chiesto a un professionista competente nel campo pedagogico e psicologico di svolgere non solo interventi formativi con le classi e con gli insegnanti e di supporto con il singolo, ma di tenere in contatto, in stretta connessione con la dirigenza scolastica gli insegnanti coordinatori, gli operatori dei diversi servizi coinvolti in casi specifici di disagio e di grave difficoltà (Triani, 2011).

L'individuazione di figure appare interessante, ma esse sono insufficienti se non sono sostenute da veri e propri dispositivi di riferimento, nella forma di gruppi di lavoro con precise responsabilità. In quest'ottica va messa in luce perciò una quarta direzione di azione che consiste in un duplice passaggio: a) costituire un gruppo di confronto stabile; b) inserire questo gruppo all'interno di un preciso punto della rete.

Il riferimento ideale della rete è certamente la famiglia e diverse sono le attenzioni per continuare a potenziarne le risorse e la sua capacità

di interazione con i servizi. Si pensi, ad esempio, a questo proposito, al modello della Family group conference (Maci, 2011). Ma sia per le sue caratteristiche proprie, sia per le criticità che presenta nelle situazioni di difficoltà, essa non può svolgere il compito di raccordo organizzativo e strategico; occorre cercare anche un altro punto strategico nella rete. Tra le diverse realtà istituzionali e i servizi operanti nel territorio, il "soggetto" che più di altri già svolge questo ruolo di raccordo è *la scuola*. Si tratterebbe a questo riguardo di investire in risorse e in riflessioni partendo anche da un dispositivo che sulla carta le istituzioni scolastiche già possiedono, ma la cui implementazione pienamente funzionante richiede ancora molto lavoro. Si tratta del GLI (Gruppo di lavoro per l'inclusione) previsto dalle ultime normative inerenti gli studenti con bisogni educativi speciali. Questo gruppo, almeno nelle intenzioni, oltre a rilevare le situazioni di difficoltà, dovrebbe: raccogliere e documentare gli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole; realizzare focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; rilevare, monitorare e valutare il livello di inclusività della scuola.

Attorno a questo dispositivo si potrebbe costituire un gruppo di confronto e progettazione comune tra i diversi servizi, di carattere permanente. Certo per passare dall'idea alla realtà è necessario provare, investire e stabilire regole di gestione del funzionamento del gruppo che veda coinvolta attivamente nel progetto anche la famiglia del minore.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amirian, J.K. (2011), *Costruire progetti per minori*, in Parmigiani, D., Traverso, A., *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, Franco Angeli, p. 117-127.
- Belotti, V., Moretti, E. (2011), *L'Italia "minore": mappe di indicatori sulla condizione e la disuguaglianza nel benessere dei bambini e dei ragazzi*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Bentivogli, C. Callini, D. (2008), *Disagio sociale e strategie di rete*, Milano, Franco Angeli.
- D'Angella, F., Orsenigo, A. (1999), *Tre approcci alla*

*progettazione*, in *La progettazione sociale*, Torino, Gruppo Abele.

- Maci, F. (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile: il modello della Family group conference*, Trento, Erickson.
- Mortari, L., Bertolani, J. (eds.) (2014), *Counseling a scuola*, Brescia, La scuola.
- Mounier, E. (1947), *Il personalismo*, trad. it., Roma, Ave, 2004.
- Triani, P. (2002), *Sulle tracce del metodo: educatore professionale e cultura metodologica*, Milano, Università Cattolica.
- (2011), *Disagi dei ragazzi, scuola e territorio: per una didattica integrata*, Brescia, La scuola.

## Riflessioni sulla CAPACITÀ di ACCOGLIERE a SCUOLA e nella COMUNITÀ



Roberta Caldin

### Premessa

Pur essendo spesso utilizzati come sinonimi, i termini *integrazione* e *inclusione* esprimono differenze sostanziali; in Italia, pur usando entrambi i termini per descrivere l'esperienza del nostro Paese, siamo più vicini alla prospettiva inclusiva che alla "semplice" esperienza di integrazione. Il termine *inclusione* è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello sociale e culturale nel 1994, con la *Dichiarazione di Salamanca*; ciò segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento in ambito pedagogico e culturale: le differenti interpretazioni del concetto di *educazione inclusiva* determinano la scelta e la realizzazione di decisioni politiche e di pratiche educative molto diverse tra i Paesi. Nel nostro Paese, i processi di *integrazione/inclusione* hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione scolastico e sociale, grazie anche a una legislazione importante di riferimento: è bene ricordare come l'inclusione non abbia solo a che vedere con le persone disabili e l'accesso alle scuole ordinarie. Inoltre, va sottolineato che la prospettiva inclusiva svela la scelta di un modello antropologico che tutela uomini e donne, bambini e bambine, che riguarda tutti *indistintamente*: in tale prospettiva, è dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale, offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi.

Nel perseguire la prospettiva inclusiva, noi – studiosi di pedagogia speciale – continuiamo a considerare un compito fondamentale fare in modo che le conquiste operate per una persona in situazioni problematiche divengano qualità per tutti.

### Progettualità, dimensioni sociali e nuove questioni nell'*inclusione scolastica*

La prospettiva inclusiva non è obbligatoriamente legata all'attualità, in quanto pur prendendo avvio – molto frequentemente – da situazioni di emergenza alle quali deve rispondere, assume poi un carattere prospettico che va oltre la contingenza della risposta, offrendo dimensioni di accessibilità lungimiranti e rivolte non più (e non solo) a categorie di persone, ma a tutti. Ad esempio, ci può essere un contesto-ambiente, un teatro, un cinema che, per una situazione emergenziale contingente viene reso accessibile attraverso una ristrutturazione e questa nuova accessibilità non risponde solo al bisogno specifico di qualcuno che vive una situazione speciale (come una persona che ha un sopraggiunto trauma da incidente stradale), ma diviene un contesto accessibile a tutti (disabili e non): la risposta specialistica/emergenziale, posta in campo, diviene generale/ordinaria. L'inclusione, infatti, richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come azione politica – non solo, dunque, come "buon esempio"! – che possa cambiare l'organizzazione del contesto: ad esempio, avere degli insegnanti di sostegno per dettato legislativo significa garantire, in via ordinaria e non emergenziale, la possibilità di fronteggiare situazio-

ni problematiche che, all'inizio di ogni nuovo anno scolastico, si presentano. Garantire un'alfabetizzazione forte, che riguardi tutti i bambini almeno nelle prime classi della scuola di base, non può disgiungersi da una parziale o totale specializzazione degli insegnanti, né dal possesso di competenze che, in maniera continuativa, assicurino una *contaminazione di competenze* al contesto stesso: questo, però, significa che l'insegnante necessita di una *permanenza* nel suo lavoro, altrimenti il contesto non diviene mai "competente", né si lascia pervadere e/o rinnovare da una *responsabilità personale aperta alla cooperazione* (Canevaro, 2009).

La dimensione prospettica dell'inclusione non si accontenta, dunque, di un'alfabetizzazione strumentale (leggere, scrivere e far di conto): l'Unesco, infatti, sollecita e sostiene l'alfabetizzazione forte, dato che molti minori possono accedere solo ai primi gradi della scuola (talvolta, neppure a quelli!) e aveva posto il 2015 come meta per l'educazione inclusiva per tutti i bambini.

Numerosi studi comparativi, finalizzati a valutare l'efficacia delle pratiche di integrazione o segregazione, hanno rilevato un netto miglioramento del rendimento scolastico negli alunni con disabilità, inseriti in strutture comuni. Una meta-analisi olandese, di qualche anno fa, svolta su 31 studi ha concluso che gli alunni delle scuole riservate ai disabili cognitivi raggiungono un livello assai più basso rispetto a quello delle scuole elementari olandesi. Altre ricerche hanno dimostrato che, quando si creano condizioni di apprendimento appropriate, gli studenti disabili realizzano maggiori acquisizioni del loro Programma educativo personalizzato in scuole comuni, piuttosto che in situazioni di segregazione; va ricordato che la segregazione, comunque, comporta non solo costi sociali, ma anche finanziari, soprattutto in seguito all'aumento delle certificazioni di alunni aventi "bisogni educativi particolari".

La prospettiva e l'educazione inclusive si rifanno a un modello complesso di disabilità, nel quale apprendimento e socializzazione procedono insieme, agganciandosi anche al progetto di vita e alla vita della classe, offrendo occasioni di conoscenza diretta affinché si costruiscano reti di integrazione che potenziano i processi di apprendimento: la *familiarizzazione* intesa come conoscenza mediata/vicina delle perso-

ne in situazioni problematiche ne favorisce il protagonismo, permette l'attenuazione degli stereotipi, l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali; ma per soddisfare un simile obiettivo è necessario che i contenuti scolastici non siano autoreferenziali, ma agganciati a un progetto di vita globale e che l'apprendimento sia valorizzato come processo intraindividuale e interindividuale che avviene nell'interazione e nel confronto con gli altri – non nell'esclusione dal rapporto con gli altri.

In tal senso, l'inclusione si caratterizza prioritariamente attraverso una *dimensione sociale*: non prima "riabilitare", poi socializzare, poi far apprendere, ma è necessario integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con i docenti e con i compagni; ad esempio, accedere e/o stare dentro alla comunità classe (di tutti) non è solo il fine dell'educazione inclusiva, ma è il *mezzo* stesso per conseguirla.

La prospettiva inclusiva esige adulti significativi che lavorino insieme, che offrano non solo un sistema custodialistico, ma di convivenza plurale e ricca, attraverso l'esercizio quotidiano della democrazia e dell'uguaglianza e sostiene l'*appartenenza* che accompagna i processi di identità e permette di *stare entro un campo di significati condivisi*: l'educazione inclusiva, infatti, rende tangibile l'appartenenza perché, sostenendo i processi di identità, conduce al proprio riconoscimento, ma indica la strada anche per riconoscere gli altri – tutti gli altri – e farsi, da questi, riconoscere.

Trattandosi di un diritto, l'inclusione pretende che sia garantito a tutti, all'interno di una comunità che partecipa: non è possibile sostenere il (falso) problema che vede la contrapposizione tra scuola inclusiva e scuola meritocratica. Il merito, infatti, non può essere il talento sotterrato che non incontra mai un inciampo, né un conflitto: talento e merito stanno nella dimensione sociale e il merito è tale se nella dimensione sociale incontra l'inciampo, il conflitto, l'ostacolo.

Andrea Canevaro ha più volte messo in luce, nei suoi lavori, lo stretto legame di *senso* tra lo studente con disabilità e la sua classe, quando l'inclusione si muove su una dimensione partecipativa e co-evolutiva. La questione è oltremodo più complessa e richiede un impegno ben più ampio delle ore dell'insegnante di sostegno: un *sostegno diffuso* per il quale servirebbe an-

che un sistema premiante/incentivante e questo comporta una riorganizzazione globale della scuola nei suoi aspetti strutturali, organizzativi e di formazione degli insegnanti ecc. (compresa la formazione continua di tutti coloro che sono nella scuola).

L'*Index per l'inclusione* propone un'idea *ampia di sostegno*, interpretandolo come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alle diversità degli alunni. Fornire un sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo per accrescere la partecipazione degli alunni» (Booth, Ainscow, 2002; 2008) e, secondo gli autori, quando la partecipazione di tutti gli alunni è garantita, la necessità del sostegno individuale diminuisce.

Ma l'idea ampia di sostegno sarà anche in grado di «mettere in rapporto l'attività di sostegno agli alunni che hanno bisogno con i cambiamenti necessari per tutti gli alunni» e questa indicazione attenua il *dilemma della differenza* sopra accennato, soprattutto se si segue una *concezione positiva*, secondo la quale la differenza non è una struttura imposta a una realtà indifferenziata, quanto il modo stesso di esprimersi della realtà (Deleuze, Guattari, 2003). Le differenze vanno affermate perché siano generative di nuovi orizzonti derivanti dalla molteplicità delle culture, delle competenze e delle sensibilità che sempre attraversano i contesti scolastici.

#### Le Linee guida dell'*Index* e un auspicio

Riportiamo sinteticamente le *Linee guida* per l'inclusione che si leggono nell'*Index*. L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni – e ridurre la loro esclusione – rispetto alla cultura, ai curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni educativi speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;

- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni a essere educati nella propria comunità;
- riconoscere la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

Ora, va detto che, in Italia, i processi di integrazione hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione per gli alunni con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (evitamento di handicap aggiuntivi per tutti), ma anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione scolastico e sociale. La Co-

**Numerosi studi comparativi, finalizzati a valutare l'efficacia delle pratiche di integrazione o segregazione, hanno rilevato un netto miglioramento del rendimento scolastico negli alunni con disabilità, inseriti in strutture comuni.**

stituzione, soprattutto con gli impegni degli artt. 3 e 34, ha sostenuto questa esperienza che può divenire sempre più *inclusiva* anche arricchendosi, oggi, di inedite questioni (ad esempio, il sostegno diffuso) che la porteranno a lunghe discussioni e a scelte difficili. Saremmo mortificati nel ritornare a indegne logiche di *familismo amorale* che tendono a massimizzare i vantaggi personali e a disinteressarsi completamente del bene comune e di tutti: insomma, a non occuparsi della prospettiva inclusiva in un'ottica ecosistemica.

Come ricordato dagli autori dell'*Index*: «Una scuola inclusiva è una scuola in movimento».



### Il contesto internazionale

Dopo la Conferenza internazionale di Salamanca sui Bisogni educativi speciali, la parola *inclusione* appare nella maggioranza dei documenti internazionali dell'Ocse (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) e dell'Unesco, e indica come tutti i bambini e gli adulti con disabilità abbiano il diritto di essere educati nei contesti ordinari: la stessa *Convention on the rights of persons with disabilities* ha ri-confermato come l'inclusione sia una questione appartenente ai diritti umani e la strada privilegiata per combattere ogni forma di discriminazione; tuttavia, le differenti interpretazioni del concetto di *educazione inclusiva* determinano la scelta e la realizzazione di decisioni politiche e di pratiche educative molto diverse tra i Paesi.

Parlando di *inclusione*, è necessario richiamare, oltre alla *Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità* (Onu, 2006), la *Dichiarazione di Madrid* (2002), uno dei documenti più interessanti per le proposte inclusive che vi sono contenute e che affondano le radici nell'*humus dei diritti per tutti* (più che in quello dei *bisogni individuali*); il documento rimarca il ruolo dell'istituzione scolastica la quale, per molti minori, costituisce l'unica opportunità educativa della vita, l'ineguagliabile contesto nel quale adulti significativi e/o figure educative possono aver cura della giovane generazione, suscitando fattori protettivi dello sviluppo, generatori di resilienza.

Da un punto di vista concettuale, nella Dichiarazione di Madrid, la dimensione prioritaria dell'inclusione rimane all'interno del filone dei diritti umani – *Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale* è stato lo slogan basilare del documento – che risultano sempre slegati da logiche emergenziali e/o dal bisogno contingente: *non discriminazione* significa, infatti, uguali diritti, non uguale trattamento o uguale risposta, poiché si possono trattare con approcci differenti le *diversità*, pur garantendo gli stessi diritti, nel modo maggiormente opportuno e mirato a ciascuno, e nei contesti nei quali abita.

L'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, *un diritto base che nessuno deve guadagnarsi*; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento

in una scuola comune. Piuttosto, è dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi. I due studiosi ritengono che la nozione di *inclusione* sia un *imperativo morale* che non dipende dai risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche: per molti aspetti, tale approccio si avvicina a quello che sostiene che l'educazione inclusiva non dovrebbe essere una individuale o fragile aspirazione, ma una «speranza collettiva» (Barton, 2001).

L'inclusione è anche la chiave educativa principale attraverso la quale potenziare la qualità complessiva del sistema educativo, ponendo in luce anche le tematiche di uguaglianza: questo principio è ampiamente condiviso da teorici e policy makers, sebbene manchi ancora una piena comprensione rispetto al significato dell'inclusione e, ancor più importante, riguardo alle implicazioni che essa comporta sia a livello politico che operativo.

Nella prospettiva inclusiva, il focus sulla disabilità è rilevante per due motivi: gli studenti disabili continuano a vivere discriminazioni a scuola e le pratiche di esclusione diventano maggiormente visibili lungo la linea di classe, razza, etnia e lingua, disabilità, genere e sessualità e posizione geografica (Slee, 2001); è anche necessario ricordare come, nella storia, le persone disabili siano state spesso poste ai margini della società e come esse abbiano dovuto combattere duramente per i propri diritti. Tuttavia, solo parzialmente l'inclusione ha a che vedere con le persone disabili nelle scuole ordinarie; piuttosto, essa riguarda complessivamente la realizzazione di un sistema educativo inclusivo: *come* i cambiamenti debbano avvenire e *quali* tipi di cambiamenti siano richiesti rimangono due tra le domande principali affrontate da chi è coinvolto nella lotta a favore dell'inclusione sociale.

L'uso dell'espressione "educazione inclusiva" è recente anche nel contesto italiano (Caldin, 2012): storicamente, il termine inclusione in Italia è stato utilizzato in relazione all'"inclusione sociale" senza nessun chiaro riferimento all'educazione; perciò, occorre creare una terminologia che riesca a comprendere al suo interno sia il significato ampio dell'approccio inclusivo sia i legami con l'integrazione scolastica. In quest'ot-

tica, l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti l'insegnamento e l'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a *cosa sia l'educazione* e quali siano i suoi presupposti fondamentali. Cigman (2007) distingue tra tre differenti tipi di inclusione: radicale, moderata e la posizione dell'Unesco. L'autrice sostiene che la prima posizione possa essere identificata con il lavoro del Csie (Centre for studies on inclusive education), i cui membri sostengono la chiusura delle scuole speciali e l'educazione di tutti i bambini nelle scuole regolari. La seconda posizione, ossia quella moderata, ritiene che, per i bambini con disabilità molto complesse, la scuola comune possa essere un "potenziale catastrofico". La terza posizione, invece, non si focalizza più sull'obsoleto dibattito tra "scuole speciali" e "scuole comuni", ma si focalizza sulla necessità di riformare la scuola, una scuola che sia in grado di accogliere/incontrare tutti gli studenti, ciascuno/a con le proprie caratteristiche.

Per quanto riguarda l'ambito della disabilità, ricordiamo che l'educazione inclusiva ha come presupposto teorico il *modello sociale della disabilità*, che nasce negli anni '70 con Oliver in opposizione al modello bio-medico; questo paradigma sottolinea la differenza tra la condizione biologica (*menomazione*) e quella sociale (*disabilità*); promuove la partecipazione diretta delle persone disabili e dei loro familiari nelle decisioni politiche; focalizza l'attenzione sulla rimozione delle barriere economiche, politiche e sociali che si aggiungono alla condizione personale di sofferenza e di difficoltà.

Un segnale di cambiamento a livello europeo è l'importanza data alla prospettiva pedagogica nel processo di descrizione della disabilità: le dichiarazioni diagnostiche dovrebbero, infatti, basarsi sugli elementi di funzionalità, evidenziare gli aspetti positivi del soggetto, riferirsi all'insieme della persona nella sua integralità, evitando di assegnarle delle etichette e delle categorie, in modo che ciò che gli viene offerto rinforzi gli aspetti di maggiore adattabilità all'ambiente. La prospettiva inclusiva si configura, di conseguenza, come quella che meglio rappresenta questi costrutti in ambito pedagogico e, secondo questo approccio, le strutture scolastiche dovrebbero porsi in un'ottica integrata e non frammentata, olistica e non atomistica, enfatizzando la salute e non le patologie, abilitando e non disabilitando, in una prospettiva ecologica della valutazione.

Il paradigma bio-medico, di cui la stessa ICF (Who, 2001) palesa ampiamente i limiti, si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive.

Secondo questa prospettiva, la proposta dell'*Index for inclusion* è radicale e si indirizza al superamento anche del concetto di *Bisogni educativi speciali (BES)*, in quanto questi ultimi si inseriscono in un quadro di riferimento che continua a considerare la disabilità come problema del singolo, e propone di sostituire l'espressione di BES con quella di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, attribuendo ai contesti la responsabilità di facilitare (rendere accessibile) o ostacolare la partecipazione sociale di ciascuno. Gli autori dell'*Index* indicano che

**L'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, un diritto base che nessuno deve guadagnarsi; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento in una scuola comune.**

**Il paradigma bio-medico si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive.**

l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, con Bisogni educativi speciali e con apprendimento normale. L'*Index* offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno.

#### Quali sfide per l'educazione?

Se si puntualizza, oggi, la funzione inclusiva dei sistemi educativi (scuola, famiglia ecc.), è necessario riferirsi anche al *World report on disability* della World Health Organization e della The World Bank, presentato a New York nel giugno 2011 e disponibile in rete (Who, The World Bank, 2011).

Come si evince dal Report – a cui rinviamo per il dettaglio, interessantissimo, dei dati e delle indicazioni – i bambini e le bambine con disabilità hanno, in generale, meno probabilità di accedere alla scuola dei loro coetanei non disabili. Secondo un'inchiesta condotta in 14 Paesi, la differenza di percentuale di bambini disabili e non disabili frequentanti la scuola primaria va dal 10% in India al 60% in Indonesia; a livello di scuola secondaria, le differenze di frequenza vanno dal 15% in Cambogia al 58% in Indonesia; ma anche in Paesi nei quali i tassi di scolarizzazione sono elevati nella scuola primaria – nell'Europa dell'Est, ad esempio – molti bambini e bambine disabili non vanno a scuola (anche se questo trend è decisamente pronunciato nei Paesi poveri); non va dimenticato, infatti, che la mancanza di educazione/istruzione in età precoce ha un'influenza significativa sull'essere/rimanere poveri in età adulta. Il Report insiste sulla necessità di arrivare a chiarire nozioni quali “bisogni educativi spe-

ciali” (*special needs education*) e “educazione inclusiva” (*inclusive education*), dichiarando che il senso stretto di *inclusion* è quello per cui tutti i bambini con disabilità devono essere educati in classi regolari, con coetanei della loro età: questo richiede, a livello mondiale, che l'intero sistema scolastico debba cambiare<sup>1</sup>. Nel Report, l'inclusione di bambini con disabilità nelle scuole regolari è visto come ampiamente desiderabile per l'equità delle opportunità e per la garanzia dei diritti umani e si sottolinea come l'educare/istruire i bambini insieme – disabili e non disabili – rappresenti, da un punto di vista economico, una scelta con il costo più basso. Mentre l'inclusione di bambini con disabilità sembra non avere impatti negativi sui compagni non disabili, molte perplessità e preoccupazioni vengono espresse dagli insegnanti. I genitori di bambini disabili, che dimostrano grande ansia riguardo alla qualità del sistema scolastico regolare, rischiano di spingere maggiormente verso soluzioni segreganti (scuole speciali ecc.) per i loro figli. Sembra, infatti, che un numero elevato di genitori e insegnanti – che pur hanno adeguata “cura” dei bambini disabili – non creda nelle capacità di apprendimento del bambino disabile e per questo si orienti a favore delle scuole speciali.

L'identificazione precoce dei deficit e la tempestività dell'intervento riduce la necessità del livello del supporto educativo; secondo il Report, il coinvolgimento dei genitori e dei membri della famiglia, così come degli insegnanti e della comunità tutta, rappresenta uno dei fattori chiave di successo dell'inclusione. Dal *World report on disability*, allora, alcune indicazioni sono urgenti per tutte e tutti noi che siamo impegnati nei processi inclusivi:

- l'analisi del concetto di “*special needs education*” richiederà un ampio dibattito. Il rischio che noi intravediamo in quest'ultimo tema è che i “bisogni speciali” sostituiscano quelli ordinari e ciò che dovrebbe essere in

<sup>1</sup> Who, 2011, p. 209: «A stricter sense of inclusion is that all children with disabilities should be educated in regular classrooms with age-appropriate peers».

evoluzione e temporaneo diventi inalterabile e statico;

- rimane prioritario il lavoro sull'immaginario e sulla progettualità dell'alunno disabile. Crediamo sia necessario chiedere molto di più ai disabili tutti e agli alunni disabili in particolare: didatticamente parlando, non ci possiamo accontentare. La relazione di aiuto indica che è necessario *credere per vedere*, e non viceversa: sta quindi nella nostra capacità/abilità di adulti di sognare, immaginare, credere che un alunno con disabilità, anche complessa, possa avere un'evoluzione, anche minima; questa capacità – che non è innata, ma va esercitata e sperimentata, anche per comprendere il limite del sogno, senza diventare onnipotenti – può mettere in atto e confermare la positività delle nostre scelte didattiche. Per questo, come pedagogisti speciali, siamo impegnati con le persone disabili, per garantirne l'indipendenza e il pieno diritto alla *fatica dell'apprendere*;
- è irrinunciabile il coinvolgimento delle fa-

miglie degli studenti disabili e delle persone disabili (anche nelle direzioni di ricerca) che si iscrive in una logica del protagonismo, della partecipazione, dell'*appartenenza* (alla comunità, alla scuola, alla famiglia) che riporta, però, anche all'accettazione di altri circoscritti limiti. In ciò – nell'accettazione di alcuni vincoli di appartenenza, per una reale indipendenza – sta anche la sfida della pedagogia speciale che contrasta il senso di onnipotenza e di *potenza dell'impotenza*, frequentemente presente nei disabili stessi e nei loro familiari.

Per concludere, l'indipendenza è un paradosso, e chi è realmente indipendente sa organizzarsi con i propri limiti, conoscendoli, sperimentandoli, faticosamente; in queste situazioni, le responsabilità sono distribuite e ciascuno, anche la persona disabile, ha le sue responsabilità che rimarcano l'importanza del contributo personale, contengono i rischi del determinismo, abilitano all'adulità che, sempre, si costruisce anche nel limite e nella fatica (Canevaro, 2006).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barton, L. (ed.) (2001a), *Disability, politics and the struggle for change*, London, David Fulton.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo, F., Ianes, D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Caldin, R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli, Liguori.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro, A. (a cura di) (2009), *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 8/2, p. 120-126.
- Cigman, R. (ed.) (2007), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London and New York, Routledge.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2003), *Millepiani: capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi.
- Eurydice (2003), *Special needs education in Europe*, European agency for development in special needs education.
- Ocde (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des*

- établissements pour tous*, Paris, Ocde.
- Oecd (1997), *Implementing inclusive education*, Paris, Oecd
- Oecd/Ceri (2000), *Special needs education: statistics and indicators*, Paris, Oecd.
- (2004), *Equity in education: student with disabilities, learning difficulties and disadvantages*, Paris, Oecd.
- Sedc (Southern Europe Disability Committee), Cnd (Consiglio nazionale sulla disabilità) (2003), *Mainstreaming in education: the Italian model and opportunities in the Countries of Southern Europe*, Pisa, Del Cerro.
- Slee, R. (2001), *Inclusion in Practice: does practice make perfect?*, in «Educational Review», 53, p. 113-123.
- Unesco (2005), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, Paris, Unesco.
- (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, Unesco.
- Who (World Health Organization, 2001), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva; trad. it., *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson, 2002.
- (2011) *World report on disability*, consultabile all'indirizzo web: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)

## Dare i NUMERI: ROM, SINTI e CAMINANTI in ITALIA



Rosa Di Gioia

### Premessa

In Italia, come in Europa, non esistono statistiche ufficiali sulla consistenza numerica delle popolazioni rom, sinti e caminanti. Naturalmente, ci sono organismi, enti o associazioni, che forniscono delle stime sulle quali possiamo basarci quando vogliamo analizzare, ad esempio, l'efficacia di alcune politiche o, ancor meglio, quando si voglia riflettere sulla necessità di alcune politiche piuttosto che altre, con l'ovvio problema che non sappiamo quanto queste stime siano distanti dalla realtà. Nulla o quasi sappiamo, ad esempio, sul livello di istruzione e disoccupazione, sull'aspettativa di vita e la mortalità infantile, sulla situazione abitativa e il tasso di disoccupazione, sulla percentuale di stranieri e apolidi e sull'accesso ai servizi sociali, sanitari e di welfare.

La mancata rilevazione dell'informazione relativa all'etnia di appartenenza nell'ambito dei censimenti è naturalmente un elemento fondamentale rispetto alla mancanza di dati attendibili e comune a molti Paesi, quali ad esempio, oltre all'Italia, Francia, Germania, Regno Unito, Spagna, Portogallo. La questione è tuttavia più complessa. Citando un'audizione di Piasere presso la Commissione per i diritti umani del Senato, il Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia<sup>1</sup> evidenzia che la mancanza di dati precisi ha a che vedere, tra le altre cose, con le strategie mimetiche di questi gruppi visti i pregiudizi e gli stereotipi che li circondano. Una conferma degli atteggiamenti di chiusura degli italiani nei loro confronti la troviamo nell'indagine Istat *I migranti visti dai cittadini*

dalla quale emerge che a fronte dell'apertura verso una società multiculturale, e del riconoscimento dei vantaggi che ne derivano, si rileva la persistenza di stereotipi e pregiudizi verso gli immigrati, soprattutto se appartenenti ad alcune specifiche comunità/nazionalità. Per esempio, se per la maggioranza degli intervistati non è un problema avere uno straniero come vicino, tuttavia il 68,4% non vorrebbe avere come vicino un rom/sinti e, ancor di più, avere un genero rom/sinti creerebbe problemi all'85% dei rispondenti<sup>2</sup>.

### Cosa dicono le fonti, ovvero chi siete? Sì, ma quanti siete?

Le fonti statistiche parlano in Italia di un numero di rom – includendo sotto questa categoria rom di nazionalità italiana, rom immigrati e gruppi sinti e caminanti – compreso tra le 140mila e le 180mila presenze. Il riferimento principale è senza dubbio il dato del Consiglio d'Europa<sup>3</sup> che presenta questo intervallo e indica una stima media di circa 150mila persone, pari allo 0,25% della popolazione totale. In Europa si stima una presenza di oltre 11 milioni, che corrisponde al 1,4% della popolazione totale, mentre la percentuale più alta si riscontra in Bulgaria con il 10% sul totale della popolazione. Andando a guardare nel dettaglio quei dati, vediamo come in Bulgaria, Romania, Ungheria, Serbia, Slovacchia e Macedonia, complessivamente si rilevano oltre 4 milioni di rom (categoria complessiva), pari al 40% del totale stimato e con percentuali sul totale della popolazione di ciascun Paese comprese tra il 7 e il 10%.

<sup>1</sup> Senato della Repubblica, Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia*, 2011, <http://www.senato.it/documenti/repository/commissioni/dirittiumani16/Rapporto%20conclusivo%20indagine%20rom,%20sinti%20e%20caminanti.pdf>

<sup>2</sup> Istat, *I migranti visti dai cittadini*, 2011, <http://www.istat.it/it/files/2012/07/migranti2011.pdf?title=I+migranti+visti+dai+cittadini+-+11%2Fflug%2F2012+-+Testo+integrale.pdf>

<sup>3</sup> European Commission, Roma Integration – 2014 Commission Assessment: Questions and Answers [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-14-249\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-14-249_en.htm)



Nonostante lo stereotipo di “nomade”, per motivi storici, la maggior parte dei gruppi presenti in Europa sono all’85-90% in realtà stanziali. Infatti, prima sotto l’impero austro-ungarico (l’80% dei rom/zingari proviene dai Paesi dell’Europa centro orientale) e successivamente nei Paesi comunisti, i rom sono stati “sedentarizzati” – pensiamo solo alle misure di collettivizzazione con l’inserimento nelle strutture abitative. Anche in Italia, le famiglie appartenenti a gruppi nomadi sono pochissime e riguardano soprattutto sinti giostrai e rom kalderasha, peraltro in gran parte di nazionalità italiana<sup>4</sup>.

Le prime presenze si riscontrano sul nostro territorio già 600 anni fa<sup>5</sup> e i due gruppi più diffusi oggi sono i rom (residenti in tutte le regioni italiane) e i sinti (soprattutto nel Nord e nel Centro), con una minoranza di caminanti (prevalentemente in Sicilia, presso Noto).

Nel corso del tempo, il nostro Paese ha assistito a quattro importanti ondate migratorie: la prima di antico insediamento risalente, appunto, a circa 600 anni fa; la seconda, successiva alla Prima guerra mondiale; la terza intorno agli anni ’60-’70 del secolo scorso; l’ultima, successiva al crollo dei regimi comunisti.

Per avere un’idea seppure approssimativa delle proporzioni, possiamo far riferimento al rapporto 2010<sup>6</sup> dell’Iref, Istituto di ricerche educative e formative che evidenzia come dai primi gruppi stanziali discendano le popolazioni rom presenti nelle diverse regioni del Centro-Sud, che insieme ai caminanti siciliani, ammontano a circa 30mila unità; e i sinti dell’Italia Centro-Nord, anch’essi intorno alle 30mila presenze<sup>7</sup>. Ripercorrendo Scalia<sup>8</sup>, possiamo dire che in linea di massima, appartengono al gruppo di antico insediamento:

- sinti piemontesi, stanziati in tutto il Piemonte;
- sinti lombardi, presenti in Lombardia, in Emilia-Romagna e parte anche in Sardegna;
- sinti mucini, i più poveri, detti spregiativamente così, cioè “mocciosi”;
- sinti emiliani, nella parte centrale dell’Emilia-Romagna;
- sinti veneti, presenti nel Veneto;
- sinti marchigiani, presenti nelle Marche, nell’Umbria e nel Lazio;
- sinti gäckane, che individua zingari immigrati dalla Germania attraverso la Francia, in tutta

[...] la mancanza di dati precisi ha a che vedere, tra le altre cose, con le strategie mimetiche di questi gruppi visti i pregiudizi e gli stereotipi che li circondano.

l’Italia centro-settentrionale;

- sinti estrekhària (da Österreich = Austria), si trovano in Trentino-Alto Adige oltre che in Austria;
- sinti kranària, nella zona della Carnia;
- sinti krasària, nella zona del Carso;
- rom calabresi, stabilitisi da secoli in Calabria;
- rom abruzzesi dal XIV secolo, diffusi oltre che in Abruzzo e Molise, anche nel Lazio, in Campania, in Puglia, nelle Marche. Un nucleo notevole si trova anche a Milano e piccoli nuclei in altre città del Nord;
- ròmjje celentani, presenti nel Cilento;
- ròmjje basalisk, presenti in Basilicata;
- ròmjje pugliesi, stanziatisi nella Puglia.

Il secondo flusso migratorio, proveniente dall’Europa orientale dopo la Prima guerra mondiale, riguarda invece i rom harvati, kalderasha, istriani e sloveni, riconosciuti anch’essi come cittadini italiani e stimati intorno a 7mila presenze. Successivamente, negli anni ’60-’70, in seguito a una grossa emigrazione dall’Est europeo, sono arrivati in Italia circa 40mila rom khorakhanè, musulmani provenienti dalla ex-Iugoslavia meridionale; rom dasikhanè, cristiano-ortodossi di origine serba e rom rumeni. Infine, un’ultima rilevante ondata, difficilmente stimabile nelle dimensioni, è in corso dal 1989, a seguito al crollo dei regimi comunisti nei Paesi dell’Europa dell’Est e alla guerra nell’ex-Iugoslavia.

Se questo è il quadro che abbiamo di fronte, si capisce come descrivere rom e sinti come stranieri sia, la maggior parte delle volte, un pregiudizio vero e proprio dato che si tratta di persone che vivono sul nostro territorio da almeno mezzo secolo e che in molti casi sono nate in Italia e hanno sempre vissuto qui.

<sup>4</sup> Senato della Repubblica, cit.

<sup>5</sup> Piasere L., *I Rom d’Europa. Una storia moderna*, Laterza, Bari, 2004.

<sup>6</sup> IREF, *Rom, Sint, Caminanti e Comunità Locali. Studio sulle popolazioni Rom, Sinte e Caminanti presenti nelle Regioni Convergenza*, REPORT FINALE, Roma – Maggio 2010. <http://www.irefricerche.it/File/File/REPORT/Report%20finale%20ricerca%20Iref%20su%20Rom%20CIG%200382566771.pdf>.

<sup>7</sup> Morrone A., Spinelli A., Geraci S., Toma L., Andreozzi S. (a cura di), *Immigrati e zingari: salute e disuguaglianze*, Rapporti ISTISAN 03/4, Roma, 2003.

<sup>8</sup> Scalia, M., *Le comunità sprovviste di territorio: i rom, i sinti e i caminanti in Italia*, Ministero dell’interno - Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione, Roma, 2006.

I dati dello European Roma and Travellers Forum<sup>9</sup> confermano che circa il 60% dei rom in Italia ha la cittadinanza italiana. La parte rimanente è composta da stranieri provenienti dalla ex Jugoslavia e dalla Romania, con presenze minori da Bulgaria e Polonia. Se coloro che provengono da Romania, Bulgaria e Polonia sono oggi cittadini di Stati membri dell'Unione e quindi si tratta di immigrati regolari, per quanti invece provengono dai Paesi della ex Jugoslavia la situazione è molto più complicata poiché: una quota di essi è presente sul territorio nazionale con regolare permesso di soggiorno; una quota è rappresentata dai "richiedenti asilo"; una parte è invece "irregolare", cioè senza permesso di soggiorno. Inoltre, un numero considerevole di rom e sinti ha vissuto in Italia per più di trent'anni ma in mancanza di documenti comprovanti la propria identità o la provenienza risultando di fatto apolidi. Guardando la distribuzione geografica nel nostro Paese, vediamo come le regioni a più alta concentrazione risultano Lazio, Lombardia, Calabria e Campania anche se numeri relativamente consistenti si registrano anche in Piemonte, Abruzzo e Veneto<sup>10</sup>.

Un quarto circa della popolazione vive nei campi e, in particolare, i campi si trovano soprattutto nelle grandi città. Naturalmente, di nuovo, non vi sono dati precisi sulle condizioni abitative a livello nazionale ma lo European Roma and Travellers Forum nel *Fact Sheet* citato sopra evidenzia che si tratta soprattutto di rom non italiani e che ciò riflette la mancanza nel Paese di alloggi a costi accessibili a tutta la popolazione, nonché l'esistenza di forti discriminazioni nello stipulare contratti con alcune fasce della popolazione. Interessante a questo proposito è lo studio sul disagio abitativo del 2013 finanziato dall'Anci<sup>11</sup> condotto su 4

città – Roma, Milano, Napoli, Padova – che ha raccolto dati sulla popolazione presente in alcuni campi autorizzati. Dallo studio emerge che nella città di Roma si contano 8 villaggi attrezzati, 8 campi tollerati, 3 centri di raccolta e un numero imprecisato e variabile di insediamenti abusivi. Alcune fonti parlano di 210 piccoli campi nati dopo la forte politica degli sgomberi e dettati dalla necessità di essere poco visibili; altre fonti, al contrario, contano circa 80 insediamenti che accolgono 2.200 persone. Il totale che risulta dall'Ufficio nomadi del Comune di Roma nei campi autorizzati e spontanei è di circa 11 mila persone, con una differenza di presenza tra maschi e femmine nei campi spontanei e tollerati (rispetto a ciò che accade nei campi autorizzati) a conferma delle condizioni di vita molto più precarie e di una mobilità molto più elevata. Si tratta di una popolazione giovane dato che il 43% ha meno di 15 anni e solo il 7% ne ha più di 50, con un'età media pari a 21,5 anni.

Anche su Milano sono presenti alcuni dati non in linea fra di loro. Secondo l'Ismu (Istituto per lo studio della multietnicità) nel Comune di Milano vi sarebbero 45 campi (con una popolazione di circa 4.310 persone) ai quali ne vanno aggiunti un centinaio (2.300-3.100 persone) nel resto della provincia. Invece, il Comune di Milano nelle sue Linee guida<sup>12</sup> diffonde un dato di 2.500 rom, sinti e caminanti, di cui 666 negli otto campi autorizzati, circa 200 in camper e roulotte e circa 1.650 negli insediamenti non autorizzati. Si conferma la giovane età della popolazione, dato che il 32% ha meno di 15 anni, mentre appena il 10% ha dai 50 anni in su. L'età media nei campi autorizzati è comunque più alta di quella riscontrata a Roma perché pari a 26 anni. Rispetto alle altre città, certamente Napoli presenta una situazione ben più complessa, evi-

<sup>9</sup> European Roma And Travellers Forum, *Fact Sheet On The Situation Of Roma And Sinti In Italy*, 2015, [http://barabal.eu/images/The\\_situation\\_of\\_Roma\\_in\\_Italy\\_13062015.pdf](http://barabal.eu/images/The_situation_of_Roma_in_Italy_13062015.pdf)

<sup>10</sup> Associazione 21 luglio, Rapporto annuale, anno 2015, <http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2015/04/Rapporto-annuale-Associazione-21-luglio.pdf>

<sup>11</sup> Dalla Zuanna, G., (a cura di), *La popolazione in forte disagio abitativo in Italia: la condizione dei richiedenti asilo, dei rifugiati e dei rom*, Anci, 2013, [http://www.cittalia.it/images/file/disagio\\_abitativo.pdf](http://www.cittalia.it/images/file/disagio_abitativo.pdf)

<sup>12</sup> Linee guida del Comune di Milano presentate il 6 luglio 2012, citate in Dalla Zuanna, cit.

**[...] descrivere rom e sinti come stranieri (è) un pregiudizio vero e proprio dato che si tratta di persone che vivono sul nostro territorio da almeno mezzo secolo e che in molti casi sono nate in Italia e hanno sempre vissuto qui.**

dente anche nello studio di caso. Nel Comune, così come in tutta la regione, vi sono tre gruppi principali: un primo di antico insediamento con cittadinanza italiana, per il quale si può parlare di un certo tipo di integrazione anche se relegata negli strati sociali più poveri; un secondo, proveniente dalla ex-Iugoslavia e un terzo di più recente immigrazione proveniente dalla Romania che non riesce a trovare collocazione se non in aree caratterizzate da alti tassi di povertà e illegalità, che diventano barriere spesso insormontabili, impedendo di fatto un miglioramento delle proprie condizioni di vita. Le stime sulle presenze complessive dei rom in Campania sono comprese tra le 9mila e le 15mila unità, di cui, secondo uno studio del 2011<sup>13</sup>, circa 6mila sono rom di antico stanziamento, con cittadinanza italiana, e più di 4mila sono giunti negli ultimi anni, in prevalenza dai Paesi della ex-Iugoslavia e dalla Romania. In città vi è un campo attrezzato, il Villaggio di accoglienza, a Scampia, con 92 moduli abitativi, e una serie di macroinsediamenti spontanei spesso in prossimità di discariche abusive, alcune contenenti anche rifiuti tossici. Il Comune, in effetti, non ha adottato politiche di sgombero analoghe, ad esempio, a quelle di Roma e Milano, con la conseguenza che i cittadini spesso sostenuti dalla malavita locale hanno appiccato il fuoco provocando la distruzione dei campi e dunque l'evacuazione forzata. In base ai dati forniti dall'Ufficio rom e patti di cittadinanza, a dicembre 2012, nel territorio comunale la popolazione rom stimata ammonta a circa 3mila unità (pari allo 0,3% dei residenti di Napoli) e si concentra principalmente in otto quartieri. I dati rilevati rispetto al genere e all'età parlano a Napoli di un numero equilibrato di maschi e femmine, quindi di nuclei familiari e di una popolazione più vicina a quella dei campi autorizzati di Roma che non a quella di Milano, poiché il 40% ha meno di 15 anni e solo il 6% ha più di 50 anni, con un'età media di 21,6 anni.

Infine, per concludere questa sintesi sul disagio abitativo, abbiamo Padova. A partire dal 2005, l'amministrazione comunale ha avviato il progetto *Dal campo nomadi alla città*, ponendosi come obiettivo lo smantellamento di due insediamenti in condizioni critiche. Secondo quanto riportato dal Comune, nel territorio vi sono attualmente due insediamenti autorizzati

e uno spontaneo. Inoltre, l'Opera Nomadi di Padova segnala la presenza di una trentina di "microaree" costruite autonomamente da gruppi familiari sinti su terreni di proprietà. Dopo gli interventi di smantellamento, il primo campo autorizzato, stabilmente presente da più di un decennio su un'area demaniale, si compone soprattutto di casette in muratura e camper/roulotte. È abitato da 15 nuclei familiari sinti e rom harvati per un totale di 70 persone (di cui 37 minori di 15 anni). Nel campo non autorizzato, formato da vari tipi di abitazioni (container, baracche, camper, roulotte, furgoni), vivono 8 famiglie di rom bosniaci (per un totale di 33 persone, di cui 15 al di sotto dei 15 anni).

Analizzando i dati raccolti nei campi autorizzati e nelle casette, si conferma la giovane età degli abitanti con il 42% che ha meno di 15 anni, il 9% con 50 anni o più e un'età media di 22,8 anni.

Come per gli altri ambiti, anche per l'occupazione abbiamo solo delle stime molto approssimative.

Secondo lo European Roma and Travellers Forum, solo 1 rom su 10 di età compresa tra i 20 e i 64 anni ha un lavoro retribuito in Italia. Tale elevato tasso di disoccupazione – 4 a 5 volte superiore rispetto alla popolazione non rom – è dovuto a una serie di ragioni, tra cui l'istruzione inadeguata, la discriminazione e, prima di tutto, la segregazione spaziale in campi, con la conseguente difficoltà di inserimento. Da un censimento effettuato dalla Croce Rossa nei campi rom romani (e riportato nel *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia*, 2011 citato) che ha coinvolto 4.927 persone, risulta che nel 73% dei casi non è possibile rilevare alcuna occupazione, mentre, per il rimanente 27%, i lavori più frequenti sono il ferraiolo (4,9% dei casi, che sale all'8,4% tra gli uomini), la casalinga (4%, ma l'8% tra la popolazione femminile), il venditore ambulante (3,5% dei casi, senza particolari differenze di genere), collaboratrice/collaboratore domestica/o (1,2% dei casi, 2,3% tra le donne) e manovale (1%, 2,3% tra gli uomini).

#### Giovani da morire

Secondo le stime di Opera Nomadi, il 60% della popolazione rom e sinti ha meno di

<sup>13</sup> Catania, D., Serini, A. (a cura di), *Il circuito del separatismo. La situazione dei rom nel Mezzogiorno: casi, strumenti e soluzioni possibili*, Roma, Armando, 2011.

**Lo European Roma and Travellers Forum ribadendo che l'aspettativa di vita nelle popolazioni rom è di dieci anni più bassa rispetto alla popolazione generale, non manca di sottolineare che il tasso di mortalità infantile è almeno doppio rispetto alla media nazionale.**

18 anni, e di questi il 30% ha un'età tra gli 0 e i 5 anni, il 47% ha dai 6 ai 14 anni e il 23% tra i 15 e i 18 anni.

Dal già citato censimento della Croce Rossa italiana sul campione dei 4.927 censiti rom romani, il 53,4% ha fino a 20 anni di età (il 29,3% ha meno di 11 anni, il 42,5% meno di 16); mentre appena il 6,32% appartiene alla fascia di età tra i 50 e i 60 anni e solo il 3% ha più di 60 anni. Infine, la rivista *Educazione democratica* in un numero del 2012 dedicato all'essere rom in Italia e in Europa riporta stime che vedono il 37,5% dei rom con un'età inferiore a 15 anni, a fronte di una media del 15,7% per la popolazione complessiva dell'UE<sup>14</sup>.

Si tratta certamente di una popolazione molto giovane e tuttavia la prospettiva di vita di questi bambini è fortemente e variamente condizionata. Pensiamo solo all'aspettativa di vita. Negli Stati membri dell'Unione Europea, il 51% della popolazione raggiunge i 75 anni, mentre tra le popolazioni rom raggiunge questa età solo il 25,7% e la forbice aumenta se si considera l'obiettivo degli 85 anni, raggiunto solo dal 4,5% degli appartenenti alle popolazioni rom, ma dall'11,2% della popolazione dell'Unione Europea<sup>15</sup>.

Henry Scicluna, coordinatore per i rom e sinti presso il Consiglio d'Europa, in un documento trasmesso alla Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, riporta alcuni dati:

«Uno studio fatto in Slovacchia dimostra che le donne rom vivono 17 anni in meno che il resto della popolazione femminile. Lo stesso studio dimostra che gli uomini vivono 13 anni di meno che il resto della popolazione maschile. [...] La speranza di vita dei rom in Europa orientale è di dieci anni di meno del resto della popolazione. [...] In Spagna

la speranza di vita dei rom è di 8-9 anni di meno del resto della popolazione e la mortalità infantile 1,4 volte maggiore. [...] In Ungheria la speranza di vita dei rom è di 10-15 anni di meno che il resto della popolazione. [...] In Serbia solo una su sessanta persone riesce a vivere fino a 60 anni. Quelli che vivono di riciclaggio di materiali recuperati nei depositi di rifiuti hanno una speranza di vita di 45 anni. [...] Uno studio fatto nel 1989 dimostra che la speranza di vita in Cecoslovacchia è di 12,1 anni di meno per gli uomini rom e di 14,4 anni di meno per le donne rom»<sup>16</sup>.

Con le parole dell'Associazione 21 luglio possiamo dire che:

«sono i numeri a condannare la sua esistenza [del bambino rom, ndr] sin dalla nascita. Non avrà alcuna possibilità di accedere ad un percorso universitario mentre le possibilità di poter frequentare le scuole superiori non supereranno l'1%. Avrà una possibilità su 5 di non iniziare mai il percorso scolastico. Soprattutto in tenera età saranno 60 volte in più le probabilità – rispetto ad un suo coetaneo non rom – di essere segnalato dal servizio sociale e di entrare nel sistema italiano di protezione dei minori. La sua aspettativa di vita risulterà mediamente più bassa di circa 10 anni rispetto al resto della popolazione, mentre da adolescente avrà 7 possibilità su 10 di sentirsi discriminato a causa della propria etnia»<sup>17</sup>.

In particolare, poi, le condizioni abitative condizionano fortemente lo stato di salute e l'accesso, il proseguimento e la conclusione, del percorso scolastico. Non vi sono molti studi che si occupano delle condizioni di salute in particolare per la difficoltà della raccolta dati. In Italia spesso questi sono riferiti alle persone che vivono in aree comunali e autorizzate. L'aspettativa di vita dei rom è di dieci anni più bassa rispetto alla popolazione generale e il tasso di mortalità infantile dei rom è almeno doppio rispetto a quello della media. Secondo

<sup>14</sup> *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica, Essere rom in Italia e in Europa*, 4/ giugno 2012, [http://www.unive.it/media/allegato/assm/documenti/Educazione\\_democratica\\_Rom.pdf](http://www.unive.it/media/allegato/assm/documenti/Educazione_democratica_Rom.pdf)

<sup>15</sup> I dati sull'aspettativa di vita delle popolazioni rom sono stati elaborati in seno ad un progetto di ricerca finanziato dall'Unione Europea e promosso dalla Fundación Secretariado Gitano, *Health and the Roma community: analysis of the situation in Europe*, nell'ambito del *Public Health Programme* della UE, che ha analizzato le condizioni di vita delle comunità rom stanziati in sette Paesi dell'Unione: Grecia, Spagna, Repubblica Ceca, Slovacchia, Portogallo, Romania e Bulgaria. [http://www.gitanos.org/upload/78/83/Health\\_and\\_the\\_Roma\\_Community.pdf](http://www.gitanos.org/upload/78/83/Health_and_the_Roma_Community.pdf)

<sup>16</sup> Riportato in Senato della Repubblica, cit.

<sup>17</sup> Associazione 21 luglio, Rapporto annuale, cit., p. 9

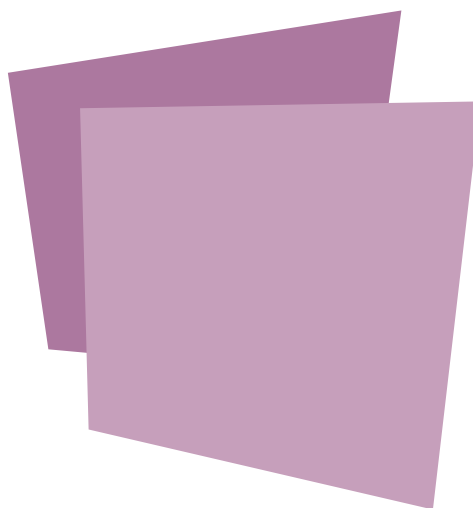


quanto riportato da uno studio sulle condizioni di salute delle popolazioni rom a Milano, i bambini rom si ammalano di malattie respiratorie in numero maggiore rispetto ai loro coetanei italiani, soprattutto in determinate condizioni abitative. I fattori che aumentano il rischio di queste malattie sono il numero di anni trascorsi nel campo, il sovraffollamento, la condizioni abitative, l'uso di stufe a legna, la presenza di ratti, le condizioni delle fognature e dei servizi<sup>18</sup>. Lo European Roma and Travellers Forum ribadendo che l'aspettativa di vita nelle popolazioni rom è di dieci anni più bassa rispetto alla popolazione generale, non manca di sottolineare che il tasso di mortalità infantile è almeno doppio rispetto alla media nazionale. Per quanto riguarda la frequenza scolastica, solo il 42% dei bambini rom completa la scuola primaria, rispetto a una media europea del 97,5%. Per l'istruzione secondaria, la frequenza dei rom è stimata ad appena il 10%<sup>19</sup>. Su questo punto dobbiamo considerare un'importante differenza di genere, dove l'accesso all'istruzione è anche condizionato dal fenomeno dei matrimoni precoci che, in Europa, riguarda il 2% delle ragazze rom tra i 10 e i 15 anni e il 16% delle ragazze di 16-17 anni<sup>20</sup>.

Gli alunni rom sinti e caminanti presenti nel sistema scolastico italiano nell'anno 2014-2015 sono 12.437, registrando un aumento del 6,7% rispetto al 2013-2014. Se a livello nazionale per tutti gli ordini e gradi di scuola si registrano solo variazioni percentuali positive rispetto all'anno precedente, non è così nelle diverse ripartizioni geografiche. L'area in cui la situazione è peggiorata in modo relativamente più alto è il Nord-est dove sia nella scuola secondaria di primo grado, sia in quella di secondo grado si registra una variazione percentuale negativa (rispettivamente -2,8% e -24,4%)<sup>21</sup>. Non dobbiamo poi dimenticare che è molto alta la percentuale di abbandono scolastico – nel passaggio dalla primaria alla secondaria di primo grado e ancor di più nel passaggio al secondo grado – e la discontinuità nella frequenza. A parte rilevare che il lavoro minorile all'interno della comunità rom italiana risulta essere del 6%, l'attività di ricerca dell'Associazione 21 luglio (presentata nel rapporto annuale 2014) ipotizza alcune possibili cause. In primo luogo, gli stereotipi e i pregiudizi negativi profondamente radicati nell'immaginario collettivo, per ammissione

degli stessi operatori scolastici e, in secondo luogo, la condizione di precarietà abitativa che non sempre consente di dedicarsi allo studio e, in alcuni casi, di curare la propria igiene personale, con ripercussioni negative sul rendimento e sulle relazioni sociali. Da non sottovalutare, poi, il fatto che gli insediamenti si trovano al di fuori del tessuto urbano e distanti dagli istituti scolastici nonché le conseguenze delle politiche di sgombero sulla realistica possibilità di continuare a frequentare gli stessi istituti.

Infine, l'Errc (European Roma Rights Centre) segnala che i bambini rom immigrati sono fortemente sovrarappresentati negli istituti di accoglienza minorile, essendo circa il 20% dei bambini totali<sup>22</sup>. Ciò probabilmente è dovuto alla mancanza di linee guida chiare per gli assistenti sociali sull'interpretazione e applicazione delle leggi specifiche sulla tutela dei minori, e di quali siano i rischi per i minori tali da stabilire un allontanamento dalla famiglia, con una evidente discriminazione indiretta delle famiglie rom. A causa del deteriorarsi delle condizioni di vita di queste famiglie in Italia, la probabilità che vi sia un ritorno in seno alla famiglia biologica successivo all'allontanamento è molto bassa, per cui spesso viene dichiarato lo stato di adottabilità dei minori, che in alta percentuale, finiscono col trascorrere tutta l'infanzia in un istituto. Queste situazioni contribuiscono ad alimentare sentimenti di chiusura e di mimetizzazione e a capovolgere, in maniera provocatoria, lo stereotipo secondo cui "gli zingari rubano i bambini".



<sup>18</sup> Colombo et. al., *Situazione sociodemografica e condizioni di salute della popolazione rom di Milano*, E&P anno 35 (5-6) settembre-dicembre 2011, [http://www.epiprev.it/sites/free/1114\\_EP5-6\\_282\\_art4\\_full.pdf](http://www.epiprev.it/sites/free/1114_EP5-6_282_art4_full.pdf).

<sup>19</sup> *Educazione democratica*, cit.

<sup>20</sup> European Roma And Travellers Forum, cit.

<sup>21</sup> Miur, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015*, [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario\\_Alunni\\_Stranieri\\_1415.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf)

<sup>22</sup> Errc, *Parallel submission to the Committee on the Rights of the Child on Italy for its consideration at the 58th session 19 September to 7 October 2011* <http://www.errc.org/cms/upload/file/italy-crc-submission-26-july-2011.pdf>



## Fare COOPERATIVE LEARNING: strumenti per BAMBINI e INSEGNANTI



Marta Milani

### Nuove cittadinanze nella scuola

Con la crisi degli Stati nazionali, connessa alle sfide poste in essere dalla globalizzazione (in atto su più fronti: a livello economico, politico e sociale), la categoria di “cittadinanza nazionale” diviene inadeguata rispetto alle condizioni di interdipendenza/mobilità/fluidità dei nuovi contesti socioculturali. Sarebbe pertanto più corretto parlare di “cittadinanza flessibile” (Ong, 1999), ossia svincolata dal territorio e di tipo transnazionale, o di “cittadinanza multi-dimensionale”<sup>1</sup>, una nozione che tenga conto delle diverse dimensioni dei cittadini. Nella congiuntura nuova del nostro tempo, in cui confini porosi e identità multiple erodono le linee di appartenenza culturale, la cittadinanza va quindi pensata come plurale e aperta oltre che in grado di configurare modalità inedite di *agency* politica, sociale ed economica. Tra tutti gli stakeholders coinvolti, la scuola è chiamata ad assurgere un ruolo di precipua importanza in quanto prima palestra di convivenza e integrazione positiva.

Secondo l’Ufficio di statistica del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca (Miur)<sup>2</sup>, rispetto all’anno scolastico 2014/2015, il numero complessivo di studenti con cittadinanza non italiana si attesta sulle 805.800 unità; più precisamente, diminuiscono gli alunni allogeni nella scuola dell’infanzia e nella secondaria di primo grado, mentre aumentano quelli frequentanti la scuola primaria e la secondaria di secondo grado. Di rilievo, poi, il fatto che continui a essere in forte crescita la quota di studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia nonché quelli entrati per la prima volta

nel sistema scolastico nazionale. Situazione, quest’ultima, descritta con acribia da Ongini:

«Il paesaggio della scuola multiculturale è [...] molto variegato e composito, un tessuto multiforme e con molti colori diversi [...]. Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni, un bosco di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un’indicazione segnaletica fondamentale: il verbo *distinguere*. Tra nord e sud, città e paesi, paesi di pianura e di montagna, biografie e contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni stranieri di recente immigrazione o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana e che se sono rumeni imparano velocemente mentre se sono cinesi ci vuole molto più tempo. E alunni o studenti, figli di genitori immigrati, ma nati in Italia, che parlano italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto o nelle tradizionali, storiche lingue delle minoranze italiane [...]» (2011, p. 6-7)

Pertanto, il fatto di riconoscere che i processi migratori sono flussi globali che coinvolgono più nazioni in tempi, contesti e processi diversi richiede alla scuola – e soprattutto alla regia pedagogica – l’assunzione di una responsabilità sociale – e non solo disciplinare – di riconoscere, dialettizzare e relativizzare i molteplici valori e contenuti culturali in vista di un futuro che appare sempre più complesso e incerto. Come orientarsi, quindi? In tale particolare congiuntura storica la leva su cui far perno, il valore aggiunto per la costruzione di nuovi processi e programmi educativi è la pedagogia interculturale, un approccio che si colloca tra universalismo e relativismo superando ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del confronto, del dialogo e dell’interazione

<sup>1</sup> Le dimensioni di cui tener conto sono: la *dimensione personale*, mirando a sviluppare nei cittadini l’impegno personale verso un’etica civica caratterizzata da abitudini individualmente e socialmente responsabili; la *dimensione sociale*, sostanziata nella capacità dei cittadini di vivere e collaborare per finalità civiche comuni; la *dimensione spaziale*, laddove i cittadini possono concepirsi come membri di diverse comunità concentriche: locale, nazionale, multinazionale; la *dimensione temporale*, affinché i cittadini, nell’affrontare le sfide attuali, non perdano di vista passato e futuro (Cogan, Derricot, 2000).

<sup>2</sup> Ufficio di statistica - Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2014/2015*, ottobre 2015. Disponibile in formato elettronico all’indirizzo web: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario\\_Alunni\\_Stranieri\\_1415.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf), 12/12/2015.

(Portera, 2013). Si tratta, però, di pensare alla pedagogia interculturale come leitmotiv che attraversa tutti gli insegnamenti; solo in questo modo, infatti, l'azione didattica potrà avvalersi delle possibilità offerte dalla flessibilità, dall'organizzazione laboratoriale, da metodologie attive e variabili. Sul piano dell'organizzazione didattica sono quindi fondamentali le strategie della personalizzazione, dalla didattica attiva, al tutoring (sia adulto sia di alunni più esperti) al metodo dell'apprendimento cooperativo. Quest'ultimo, in quanto metodologia educativo-didattica fondata sulla mediazione sociale, sulla relazione, sulla reciprocità, nonché sull'insegnamento diretto di specifiche abilità sociali rappresenta il viatico principe dell'educazione interculturale<sup>3</sup>.

### Strategie e attività cooperative per lo sviluppo di abilità sociali di base

Un'indagine esplorativa condotta su un gruppo di insegnanti di Verona e provincia (Milani, 2015) rileva che, tra i fattori principali di ostacolo allo sviluppo di competenze interculturali da parte dei docenti, v'è uno scarso investimento nella formazione continua, permanente. Tale criticità è una delle più gravi del sistema scolastico in quanto la dimensione trasformativa-generativa della formazione costituisce un aspetto decisivo nel processo di rinnovamento della scuola in un'ottica di maggiore inclusione ed equità.

In ragione delle suddette considerazioni, il Gruppo studio ricerca formazione cooperative learning dell'Università degli studi di Verona<sup>4</sup> è coinvolto dal 2014 nell'implementazione di un progetto sperimentale relativo all'inclusione e integrazione dei bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti, progetto promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in diverse città italiane<sup>5</sup>. Il percorso formativo interessa in particolare istituti di Bologna, Firenze, Torino, Bari, Roma e Palermo e ha come *fil rouge* alcune aree tematiche condivise in linea con le finalità generali della sperimentazione; in particolare:

- principi fondanti del cooperative learning, un metodo-metodologia – ma anche filosofia di vita – finalizzato a sperimentare come insegnanti di scuole diverse (per ordine e grado) possano divenire gruppo capace di stimolare riflessione, autoriflessione e cam-

biamento positivo personale-professionale. Particolare attenzione è posta alla creazione di reti collaborative tra insegnanti al fine di implementare azioni didattiche di successo e progettazioni capaci di creare convergenze, patti e alleanze;

- sperimentazione e comprensione di come l'ambiente scolastico (fisico e relazionale) promuova o ostacoli benessere e apprendimenti significativi;
- lavoro sull'apprendimento diretto delle abilità sociali attraverso l'ausilio di strumenti utili al loro insegnamento;
- progettazione di interventi didattici cooperativi nonché azioni di monitoraggio e supervisione dei lavori individuali e/o di gruppo;
- lavoro sul Sé: attività esperienziali per favorire l'auto-riflessione e la presa di coscienza delle proprie emozioni e sentimenti ma anche di stereotipi e pregiudizi.

**[...] il valore aggiunto per la costruzione di nuovi processi e programmi educativi è la pedagogia interculturale, un approccio che si colloca tra universalismo e relativismo superando ambedue in una nuova sintesi.**

Per raggiungere tali obiettivi, particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico nelle sue due componenti legate alla qualità delle relazioni fra studenti e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su strumenti/strategie didattici/che e proposte operative che possono essere d'ausilio per lo sviluppo di abilità sociali di base e di cooperazione in gruppo (Johnson & Johnson, Holubec, 1996). Tra le più significative<sup>6</sup>, si riportano:

- *mano del silenzio*: è una strategia utile per l'apprendimento e l'uso diretto di abilità sociali quali richiedere e mantenere il silenzio. L'insegnante (ma anche gli studenti stessi) possono farlo per essere ascoltati) alza la mano senza proferire parola. Gli alunni che potranno/vorranno accordarle il silenzio solleveranno anch'essi la mano. È importante che il/la

<sup>3</sup> Per approfondimenti rispetto alla metodologia cooperativa nonché ai principi fondanti che la sostanziano si rimanda ai testi di Lamberti (2010a; 2010b) e di Petre, Caceffo e Milani (2014).

<sup>4</sup> Il Gruppo studio ricerca formazione cooperative learning, afferente al Centro studi interculturali dell'Università degli studi di Verona dal 2007 e coordinato da Stefania Lamberti, promuove a livello nazionale e internazionale percorsi formativi e progetti di ricerca-azione relativi all'educazione interculturale e alle buone pratiche educative.

<sup>5</sup> Il progetto consiste in un intervento sperimentale di cui fanno parte 12 città riservatarie del fondo della legge 285/1997 (Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia) e muove dall'assunto per cui, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti (ma non solo), un setting scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze e del sistema valoriale degli studenti porta benefici sia cognitivi che relazionali all'intero sistema scuola. L'intento è quello quindi di creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo e all'educazione interculturale. Per maggiori approfondimenti cfr. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2015 (Questioni e documenti, n. 57).

<sup>6</sup> Per una panoramica esaustiva degli strumenti/strategie si rimanda al testo di Lamberti, S. (2010b), *Cooperative learning*, cit.

docente ringrazi subito – “chiamando per nome” – colui/ei che ha risposto celermente al richiamo. In tal modo si attiverà un processo per imitazione per cui in pochi istanti tutta la classe sarà in silenzio;

- *bocca parlante*: la bocca parlante (ma potrebbe essere anche la penna, la bacchetta magica, il microfono parlante...; l'insegnante, infatti, può ideare e costruire in modo creativo l'oggetto assieme ai propri studenti) è uno strumento che gli alunni si passano di mano in mano per imparare a parlare uno alla volta e rispettare il turno di parola; abilità che rendono possibile ed efficace la comunicazione. Solo chi sta reggendo la bocca parlante in quel momento può intervenire nella conversazione;
- *talking chips (gettoni parlanti)*: anch'essi, così come la bocca parlante, sono strumenti di regolazione della comunicazione e si rivelano particolarmente utili nei lavori di gruppo. L'insegnante consegna a ciascun componente alcuni gettoni (il loro numero varierà a seconda degli interventi previsti per ogni alunno) che avranno un colore (o una forma) diverso da quelli del compagno (i differenti colori – o forme – pongono subito in evidenza chi è intervenuto nella discussione e quante volte). Le regole per spendere il *talking chip* possono essere svariate: 1) ogni studente può parlare nuovamente solo dopo che ogni compagno ha parlato e, quindi, speso il suo gettone; 2) ogni alunno può intervenire nella conversazione qualora lo ritenga opportuno, sapendo, però, che quando avrà terminato i propri gettoni non potrà più conversare; 3) ogni alunno può spendere i gettoni quando lo desidera e, solo dopo che tutti i compagni avranno speso i loro, potrà riprendere i propri per continuare la conversazione. Ulteriori regole possono essere decise dal docente in base all'obiettivo del lavoro;
- *t-chart*: una sorta di tabella vuota costruita a forma di “T” da compilare assieme agli studenti, in cui nella parte superiore va scritta (o affiancata da un'immagine, per i bambini più piccoli) l'abilità sociale da insegnare; sotto, sulla sinistra, vanno riportati i comportamenti e gli atteggiamenti afferenti al linguaggio analogico, mentre a destra si completa scrivendo – apponendo le immagini corrispondenti, nel caso degli alunni della

scuola dell'infanzia – le frasi che riguardano il linguaggio verbale che si odono quando l'abilità sociale specifica viene applicata;

- *corners*: struttura finalizzata a far comprendere ai bambini/ragazzi che esistono differenti punti di vista e che la diversità – in tutte le sue forme – è ricchezza e valore. È utile altresì per dividere un grande gruppo rispetto alle preferenze personali. L'insegnante “annuncia” i corners mettendo in ogni angolo una parola, un oggetto, un disegno in riferimento a quanto si andrà ad affrontare; successivamente, chiede agli studenti di posizionarsi nell'angolo che li rappresenta e qui, assieme ai compagni, eseguiranno quanto richiesto;
- *numbered heads (teste numerate)*: l'insegnante attribuisce un numero agli alunni o chiede loro di numerarsi in sequenza all'interno del proprio gruppo. Successivamente, pone un problema o una domanda relativa alla tematica che si desidera affrontare. A questo punto gli studenti devono “mettere insieme le loro teste” per riuscire a trovare la risposta e, infine, il/la docente chiamerà casualmente un numero. Pertanto, tutti dovranno essere pronti e preparati; infatti, i bambini/ragazzi che corrispondono a quel numero dovranno alzare la mano e rispondere al quesito o risolvere il problema. Ciò genera una corresponsabilità che prevede sia l'assunzione di responsabilità individuale sia di gruppo, stimolando all'impegno quei compagni che in talune situazioni possono trovarsi in maggiore difficoltà. Questa struttura può essere utilizzata anche per l'attribuzione casuale dei ruoli.

Un altro strumento utile per agire interventi cooperativi in maniera ben strutturata è la “Scheda di progettazione per un intervento cooperativo” elaborata a seguito dello studio di materiali presenti in letteratura da un gruppo di insegnanti durante una ricerca-azione (Lamberti, 2006), qui compilata con un esempio in tabella.

**La bocca parlante è uno strumento che gli alunni si passano di mano in mano per imparare a parlare uno alla volta e rispettare il turno di parola.**

Tabella 1 - Intervento cooperativo: mensa cooperativa

TITOLO ATTIVITÀ	MENSA COOPERATIVA	
<b>Data</b>	15 ottobre 2015	
<b>Scuola e classe</b>	Classe 3a primaria	
<b>Durata dell'intervento</b>	2h e 20'	
<b>Obiettivi cognitivi</b> (saperi, abilità, traguardo di competenza)	Svolgere il proprio incarico con consapevolezza Saper stabilire incarichi e mansioni per rendere cooperativo il momento del pranzo a scuola	
<b>Obiettivi di cooperazione</b> (abilità sociali)	Comunicare in modo preciso Rispettare i turni di parola Parlare a bassa voce Rispettare e accogliere le idee altrui	
FASI DI LAVORO	TEMPI	ORGANIZZAZIONE ALUNNI
1. L'insegnante forma i gruppi	5'	3 gruppi da 6 studenti 1 gruppo da 7 studenti
2. L'insegnante chiede ai membri dei gruppi di assegnarsi in maniera autonoma i ruoli (portavoce, controllore del tempo, silenziatore, materialista, moderatore, scrittore/disegnatore)	10'	3 gruppi da 6 studenti 1 gruppo da 7 studenti
3. Ogni gruppo dovrà darsi un nome (in base a un tema deciso dall'insegnante: frutto, verdura, ...). Lo scrittore andrà a segnarlo su un foglio di gruppo – ritirato dal materialista – assieme ai nomi dei componenti	10'	3 gruppi da 6 studenti 1 gruppo da 7 studenti
4. Conversazione in plenaria (regolata dalla bocca parlante) in cui si stabiliscono congiuntamente gli incarichi necessari per la mensa: silenziatore, incoraggiatore, cameriere, <i>aquarius</i> , portavoce, porta pane/frutta	20'	Plenaria
5. L'insegnante forma 4 sottogruppi (con la struttura delle "teste numerate"), dopodiché assegna un incarico per la mensa a ogni numero (i numeri 1 sono i silenziosi, i numeri 2 gli incoraggiatori, i numeri 3 i camerieri e così via)	10'	6 gruppi da 4 studenti
6. L'insegnante chiede ai membri dei gruppi appena costituiti di stabilire le mansioni del proprio ruolo in mensa appuntandole poi su un foglio assieme a un logo/disegno	10'	6 gruppi da 4 studenti
7. L'insegnante consegna a ciascun alunno un foglietto quadrato chiedendo di rappresentare con un disegno (con le caratteristiche stabilite in precedenza) l'incarico del gruppo	10'	Individualmente
8. Si ritorna nei gruppi iniziali; ogni membro spiega brevemente cosa si è fatto nel sottogruppo (mansioni e logo/ disegno del proprio incarico)	20'	3 gruppi da 6 studenti 1 gruppo da 7 studenti
9. Ogni gruppo allestisce il proprio cartellone di sintesi con il materiale fornito (cartellone, cartoncino/ruota sul quale devono essere scritti i nomi dei componenti del gruppo, foglietti con disegni dei sottogruppi, fermacampione). Il cartellone dovrà avere il nome del gruppo ben visibile	30'	3 gruppi da 6 studenti 1 gruppo da 7 studenti
10. In plenaria si mostra il lavoro dei vari gruppi e si riepilogano le mansioni dei vari incaricati	20'	Plenaria
<b>Interdipendenza positiva: modalità</b>	Di identità, di finalità, di compito, di materiale, di ruolo	
<b>Criteri per l'organizzazione degli alunni:</b> (quantità/quanti e qualità/come)	"Gruppi mensa" (studenti che mangeranno al medesimo tavolo) formati dall'insegnante: 4 sottogruppi formati con la struttura "teste numerate"	

Organizzazione dello spazio	Banchi a isole
Produzione di materiali per l'intervento cooperativo	30 foglietti quadrati da 6cm di lato 4 cartelloni Bristol colorati 4 cerchi di cartoncino rigido 4 fermacampioni Colla, forbici, matita e matite colorate, pennarelli 8 fogli A4 bianchi Bocca parlante
Verifica di gruppo	Cartellone di sintesi Osservazione delle modalità di cooperazione all'interno dei gruppi nella fase preparatoria e nella fase attuativa in mensa
Verifica Individuale	Disegno individuale Osservazione delle modalità di cooperazione all'interno dei gruppi nella fase preparatoria e nella fase attuativa in mensa

### La generatività formativa

L'uso dell'approccio e delle strutture peculiari di cooperative learning permette agli insegnanti di vivere la differenza come ricchezza sperimentando su di sé il valore del dialogo, dello scambio e dell'integrazione positiva. L'iter formativo contribuisce allo sviluppo di un pensiero consapevole rispetto alla difficoltà di organizzare contesti educativo-scolastici inclusivi ma, al medesimo tempo, mediante un training esperienziale, è possibile far vivere in prima persona il valore dell'incontro, del confronto, del dialogo e, talvolta, anche la difficoltà di "fare rete" in un'ottica di comunità educante. I docenti sperimentano come la formazione guidata nel tempo possa contribuire a sostenere cambiamenti significativi, sia come convinzioni educative che come pratiche didattiche. In tal senso, la formazione-azione costituisce un aspetto rilevante perché consente di vivere in prima persona i principi fondanti del metodo esperendone le difficoltà nell'applicazione ma,

al contempo, le ricchezze che la cooperazione può determinare. A essere incoraggiata, infatti, è la dimensione trasformativa e metacognitiva/autoriflessiva in modo che dalle attività messe in atto in formazione si possano trarre spunti e suggerimenti per quelle future calibrando e calando sulla propria realtà. Gli strumenti, le strategie, i percorsi sperimentati divengono perciò la "materia grezza" su cui il gruppo ha la possibilità di riflettere, di trovarne peculiarità e riproducibilità, individuarne "crepe" e riflettere sui miglioramenti da apportare dando il via a nuove progettazioni. Rispetto agli istituti in formazione, tra le tecniche e proposte operative realizzate (ex novo o come rivisitazioni/ritaramenti di quelle presentate durante il percorso formativo) si annoverano:

- *il giraparola*: uno strumento a metà strada tra la bocca parlante e i *talking chips* (nel caso di utilizzo come gettoni parlanti, i petali possono essere di colori diversi) per educare ed educarsi al dialogo e alla conoscenza di quei

**L'uso dell'approccio e delle strutture peculiari di cooperative learning permette agli insegnanti di vivere la differenza come ricchezza sperimentando su di sé il valore del dialogo, dello scambio e dell'integrazione positiva.**



comportamenti (abilità sociali) che rendono possibile ed efficace la comunicazione;

- *il parlometro*: ovvero un oggetto costituito da un'asticella in cui poter infilare degli "anelli"; ogni dischetto inserito indica il livello di suono consentito (stabilito dall'insegnante) per ciascuna attività da realizzare. È uno strumento utile quando si lavora in piccoli gruppi (ogni formazione grupppale può avere il proprio parlometro) per far sì che gli alunni imparino a parlare sottovoce. Se il livello di rumore viene oltrepassato, gli studenti di ogni gruppo incaricati del ruolo di "controllori del tono di voce" toglieranno mano a mano gli anelli fintanto che l'asticella non rimarrà vuota (segnale che l'attività dovrà essere interrotta);
- *il semaforo*: uno strumento costruito sulla falsariga della lanterna semaforica che può essere usato sia per regolare le conversazioni all'interno dei gruppi ed esercitarsi su abilità sociali quali "parlare uno alla volta" e "rispettare i turni di parola" (rosso: simbolo per ricordare che sta parlando un compagno; arancione: preavviso dell'imminenza di un cambio di stato; verde: possibilità di intervenire nella discussione) sia come ausilio nella gestione

delle entrate e uscite dall'aula in un'ottica di responsabilità (individuale e di gruppo).

Come sostiene Rychen (2004, p. 26-33), «alla luce dei processi di frammentazione e segmentazione e dell'aumento della diversità sociale e individuale, rafforzare la coesione sociale e sviluppare un senso di consapevolezza e responsabilità sono diventati obiettivi sociali e politici importanti». A scuola, per strada, sul posto di lavoro ci mescoliamo quotidianamente con altre persone che, come ricorda l'autore, non parlano necessariamente la medesima lingua (in senso letterale o metaforico) o condividono gli stessi ricordi o la stessa storia. In siffatte circostanze, l'abilità necessaria per consentire alla sfera pubblica di "rianimarsi" è la capacità di interagire con gli altri, di instaurare un dialogo, una negoziazione nonché una migliore comprensione reciproca. Ecco perché l'educazione e l'apprendimento – di una qualche utilità – devono essere continui; anzi, per tutta la vita. Le strategie e le attività cooperative, agendo sulle relazioni sociali e condizionando positivamente il benessere dei gruppi, si palesano pertanto quali modalità privilegiate per favorire un autentico processo di *empowerment* del "capitale sociale".

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2015), *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, Firenze, Istituto degli Innocenti (questioni e documenti, n. 57), disponibile all'indirizzo web: <http://www.minori.it/it/minori/quaderno-57-progetto-nazionale-per-linclusione-e-lintegrazione-dei-bambini-rom-sinti-e>
- Cogan, J.J., Derricot R. (2000), *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education*, London, Kogan Page.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.T. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Lamberti, S. (2006), *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Padova, Cedam.
- (2010a), *Apprendimento cooperativo e educazione in-*

- terculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- (2010b), *Cooperative learning: lineamenti introduttivi*, Verona, QuiEdit.
- Milani, M. (2015), *Competenze interculturali a scuola*, Verona, QuiEdit.
- Ong, A. (1999), *Flexible citizenship: the cultural transnationalism*, Durham (NC), Duke University Press.
- Ongini, V. (2011), *Noi domani: un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Petre, J., Caceffo, S., Milani, M. (2014), *Cooperative learning in CLIL contexts*, Verona, QuiEdit.
- Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Rychen, D.S. (2004), *Lifelong learning: but learning for what?*, in «LLinE», n. 1, p. 26-33.
- Ufficio di statistica - Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2014/2015*, ottobre 2015.

## SCUOLA e CONTESTI di vita: la RETE di BOLOGNA



Stella Enrica Ferretto, Fabiana Forni, Ilaria Ignelzi,  
Simone Pozzato, Paola Prestopino, Marilena Sinno

*Non si incontrano le culture,  
si incontrano le persone*

Marco Aime

Il **Progetto per l'inclusione di bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti** giunge alla terza annualità di sperimentazione, e di strada ne ha fatta tanta. Il primo elemento che salta all'occhio è la mescolanza di culture: quella scolastica, quella sociale, quella educativa, quella sanitaria, che promuovono sul nostro territorio spesso modus operandi settoriali e specialistici. Ebbene, in questo progetto persone e mondi culturali si sono intrecciati per trovare soluzioni a più mani, spesso con grande entusiasmo e disponibilità. E questo valore innovativo del meticciamiento culturale speriamo non vada smarrito.

L'altro elemento che emerge è la crescita: siamo cresciuti tutti tanto, da quando è partito questo progetto; i bambini – alcuni faranno il passaggio alle secondarie di primo grado in settembre – gli operatori, i professionisti che hanno visto realizzarsi “miracoli” di apprendimento e socialità, le insegnanti, che hanno vissuto la gioia e la difficoltà dell'apprendimento di metodi nuovi. Ci commuoviamo sempre quando un bambino raggiunge un risultato inaspettato, personale, conquistato, che sia l'aver terminato un compito o l'aver giocato a casa di amici, perché il sorriso e la felicità sono contagiosi. Articolare progetti complessi in realtà complesse e già molto strutturate è una sfida ancor più grande che partire da zero, poiché vanno individuati i margini di manovra per operare

nella direzione dell'innovazione e dell'efficienza, vanno individuati ruoli strategici e facilitati i processi in essere. Ma, incredibile ma vero, in questa avventura, siamo sempre di più. E non abbiamo ancora ottimizzato tutte le risorse scoperte, in quanto ogni annualità ci lascia con sfide nuove per l'annualità successiva. Segnale che rende necessario il sostegno di azioni di implementazione ancora per qualche tempo.

### I passi compiuti nella nostra esperienza

Vorremmo dare voce a quello che succede qui quotidianamente, alle sfide raccolte e ai successi che spesso sono il culminare di una serie di insuccessi, per testimoniare che non esiste la via ma vie possibili, e che ogni volta è necessario “mettersi in gioco”, come fanno i bambini, per ritrovare il gusto della scoperta, della prova e della riuscita nelle azioni intraprese.

Partiamo dal punto di vista di alcuni insegnanti; negli anni hanno visto cambiare tante cose riguardo ai bambini in generale e ai bambini rom, sinti e caminanti: le politiche messe in atto (integrazione o emarginazione?), l'organizzazione scolastica e i percorsi curricolari, con un crescente interesse verso gli aspetti prestazionali con cui i bambini, anche sinti e rom, devono confrontarsi malamente.

Il progetto RSC è invece parso agli insegnanti coinvolti, un progetto innovativo, che guarda le problematiche di integrazione e successo scolastico in un'ottica globale, che coinvolge tutti i soggetti della scuola e del territorio.

Nei processi creativi si sviluppano alcuni azzardi che non sono registrabili e, proprio per questo, vengono smarriti in ogni rivelazione di

necessario ordine scientifico, classificatorio e amministrativo. Un progetto viene giustamente valutato in questi termini, ma in un progetto artistico (sinonimo di creatore) i giovamenti e azzardi vengono percepiti anche *in itinere*, salvo poi smarrirsi nei rilievi.

I risultati del progetto sono stati, nelle realtà di classe in cui si opera da un po' di tempo con spirito di vera collaborazione, sorprendentemente veloci.

Alcuni insegnanti ritengono che le dinamiche cooperative abbiano una sorta di *liaison* con quelle delle famiglie sinti tali da rendere molto più semplice un insegnamento di ordine cooperativo che uno tradizionale, una spinta all'acceleratore nel raggiungimento degli obiettivi: miglioramento delle prestazioni scolastiche, netto miglioramento delle relazioni interpersonali tra alunni e anche tra i genitori. Questo ha permesso un superamento della naturale diffidenza verso le istituzioni in famiglie storicamente reticenti ad ammettere le difficoltà, si sono creati terreni fertili alla monitoraggio del quadro psicoevolutivo dei figli e di prestazione sull'apprendimento. Laddove era tabù il solo pensiero che un bambino avesse delle difficoltà scolastiche, vi è, ora, una timida richiesta d'aiuto nei confronti delle istituzioni sociosanitarie, l'aiuto in questione è, inoltre, strutturato in termini adeguati: si è passati da richieste dal sapore caritatevole e di baratto, a percorsi burocratici che, per quanto assistiti, guardano a un'integrazione culturale e amministrativa veramente interessante.

Nella maggior parte delle scuole coinvolte si è creato interesse nei confronti del clima di collaborazione creatosi nelle classi target e dell'autonomia che stanno acquisendo i bambini, tale che le colleghe hanno deciso di partecipare anche loro alla formazione sul metodo cooperativo, aspetto vincente di questo progetto. Siamo partiti con una decina di docenti militanti del

metodo e siamo quest'anno una cinquantina. È innegabile che persistano ancora molteplici problemi che necessitano che il progetto prosegua, tre anni di sperimentazione sono pochi per poter pensare di rendere ordinarie delle pratiche che intendono far evolvere una realtà fossilizzata da anni.

Alcune famiglie hanno costruito una fiducia reale, che mutua dalle proprie abitudini un rapporto con insegnanti e operatori quasi parentale e sincero. Sono stati richiesti consigli agli insegnanti coinvolti riguardo ai percorsi scolastici di scuola secondaria di secondo grado per i figli più grandi, si sono scambiati racconti di vita e opinioni sulla città in cui viviamo, si sono festeggiate ricorrenze e successi sportivi dei figli. In una realtà dove gli istituti comprensivi sono simili a golem incapaci di controllare i propri arti, la cura del particolare e il sapore del tempo in mezzo alla propria e ampia società, è un fiore raro.

#### Lenti ma importanti cambiamenti

A tutto ciò si aggiunge una personale distensione professionale, la possibilità di recuperare un colloquio con le famiglie di ordine didattico. L'approccio del progetto RSC si è declinato localmente anche in questo. Il trascorrere del tempo chiarisce a tutti noi cosa sia un'integrazione senza pregiudizi, senza la paura di chiedere con vigore i presupposti minimi per una convivenza multiculturale: si può ora chiedere alle famiglie di mandare il più possibile i propri figli a scuola perché la loro presenza faciliterà il loro impiego nel mondo del lavoro e la loro pacifica integrazione nella società senza timore di interferire con le tradizioni socioculturali del nucleo di appartenenza.

La partecipazione dei bambini alle attività laboratoriali ha fatto acquisire ai bambini maggiore sicurezza e fiducia nelle proprie capacità. Hanno inoltre fatto emergere un bisogno di

**Ci commuoviamo sempre quando un bambino raggiunge un risultato inaspettato, personale, conquistato, che sia l'aver terminato un compito o l'aver giocato a casa di amici, perché il sorriso e la felicità sono contagiosi.**

riconoscimento che prima non avevano mai manifestato e che ha preso il posto dell'insicurezza e della tendenza a nascondersi. Il progetto grazie alle équipes multidisciplinari ha favorito molto l'ingresso dei bambini rom nelle attività extrascolastiche e ha messo in luce quanto queste attività siano importanti. La dimostrazione di questo è proprio il fatto che molte proposte sulle attività extrascolastiche siano venute soprattutto da parte degli insegnanti degli alunni rom. Il fatto che la scuola si occupi e si preoccupi non solo degli aspetti didattici ma anche delle attività extrascolastiche ci sembra un risultato molto positivo.

Il progetto ha inoltre permesso di mettere insieme risorse diverse e di creare un lavoro di rete che è stato molto fruttuoso. Quando la collaborazione tra insegnanti, operatori scuola, assistenti sociali e famiglia ha funzionato si è creata una sinergia tale che si sono raggiunti i risultati più importanti. Proprio la collaborazione tra queste figure aiuta la scuola ad agganciare i genitori dei bambini coinvolti nel progetto. È proprio questa sinergia che ci sta permettendo di lavorare su temi delicati come ad esempio quello dell'igiene.

Anche riguardo il sistema di valutazione, alcuni strumenti (*pre-post assessment* e condizione abitativa in particolare) sono stati sottoposti e compilati da più figure e hanno permesso di ricostruire un quadro dei bambini coinvolti nel progetto molto importante. I test e la formazione al cooperative learning hanno inoltre stimolato una propensione alla riflessione sulle abilità sociali dei bambini che è stata profondamente interiorizzata dagli insegnanti.

Il percorso di certificazione, necessaria per alcuni bambini, è stato un iter possibile grazie alla collaborazione tra i vari servizi e la sinergia di più figure professionali. La collaborazione e il confronto continuo con la scuola ha favorito il coinvolgimento e il raggiungimento della consapevolezza da parte della famiglia della necessità/opportunità di affidarsi ai servizi, al fine di far effettuare delle indagini più approfondite su comportamenti sintomatici messi in atto dai minori. La mediazione e presenza degli operatori del progetto, accanto al servizio sanitario, ha consentito l'avvio del percorso per la certificazione, favorendo il superamento delle difficoltà e delle incomprensioni tra famiglia e servizi. I bambini che presentano difficoltà specifiche e

**[...] il trascorrere del tempo chiarisce a tutti noi cosa sia un'integrazione senza pregiudizi, senza la paura di chiedere con vigore i presupposti minimi per una convivenza multiculturale.**

le loro famiglie hanno spesso, in passato, agito il rifiuto di fronte alle proposte delle insegnanti o pediatre di rivolgersi ai servizi specialistici, probabilmente conseguenti ad aspetti legati alla diffidenza e difficoltà nel capire e accettare che ci fossero dei problemi. La certificazione effettuata nei primi anni di frequenza della primaria consente la possibilità di un intervento di sostegno che crea beneficio a tutto il gruppo classe. L'utilità di una certificazione tempestiva favorisce la frequenza del percorso scolastico in modo più gratificante e agevola gli apprendimenti didattici, con la conseguenza del contenimento della frustrazione derivante dagli insuccessi e l'abbassamento di atteggiamenti di rabbia nei confronti dei compagni.

Grazie alla proficua collaborazione intersettoriale durante il periodo estivo (giugno, luglio, agosto e settembre) si è stabilito di continuare l'attività educativa presso i terreni privati e le biblioteche dove si svolgono gli aiuti compiti integrandoli con delle attività ricreative. Si è stabilito, per esempio, che l'uscita in piscina avrebbe assunto il carattere di premio per l'impegno mostrato nello svolgimento di attività di recupero scolastico. L'attività è stata molto apprezzata e ha avuto una ricaduta positiva sull'impegno nella didattica, creando per i minori occasione di interazione con coetanei. È stato subito manifesto che avessero più voglia di fare qualcosa che li avvicinasse alle situazioni di agio in cui poter interagire con i loro coetanei. Per esempio, nel caso di una ragazza piuttosto disorganizzata con il materiale scolastico, si è costruita la consuetudine di prendere i libri dalla biblioteca e di riportarli insieme dopo averli letti, questo ha permesso di attivare risorse personali che l'hanno portata a porsi con molta attenzione nella scelta e custodia dei libri presi a prestito. La famiglia ha accettato le attività proposte vivendole come attività ricreative.

Segnaliamo, infine, la ricca esperienza dei laboratori di capoeira, dove hanno fatto capolino alcuni alunni rom e sinti, trovando occasioni di amicizia al di fuori delle proprie abitudini. Una manifestazione artistica e sportiva come questa ha permesso a bambini che non prendono solitamente parte ad attività socializzanti, di sperimentarsi in dinamiche positive nel gruppo dei pari.

Molti provano piacere quando un grande sportivo, un personaggio famoso, un intellettuale rivela di provenire da una situazione di emarginazione, ottenendo quella posizione con le proprie forze e contro i pregiudizi, e riuscendo a diventare una persona degna di rispetto e ammirazione. Il piacere diventa invece emozione, quando vediamo che una persona conosciuta, pur senza clamore e successo mediatico, ha fatto la stessa cosa e ha trasformato la propria vita in quello che desiderava. Per questo abbiamo deciso, nella presente annualità del progetto, di organizzare una festa quale momento di testimonianza e racconto, che sia per i bambini messaggio e veicolo di valori e modelli positivi con cui crescere e confrontarsi.

### Le buone prassi

Come conclusione, segnaliamo alcune di quelle che ci paiono buone prassi da implementare:

- **Presenza regolare** (almeno una volta a settimana) dell'operatore di progetto a scuola.
- Monitorare costantemente **l'uso del cooperative** da parte delle insegnanti, in quanto pur frequentando i corsi, non tutte si sono approcciate al metodo in classe.
- Realizzare **progetti individualizzati** per ogni singolo bambino.
- Collaborare con **tutti i professionisti del sociale presenti sul territorio** e che potrebbero migliorare la situazione dei bambini (servizio sociale, servizio educativo, insegnanti, pediatra, neuropsichiatria infantile, educatori).
- **Costruire una modalità di lavoro in rete e farla diventare prassi educativa.** Essere una figura ponte tra i vari professionisti e le varie istituzioni. Diventare mediatore anche tra i colleghi facendo capire i problemi che ogni lavoratore incontra in questo momento di crisi sociale e mancanza di risorse in modo da favorire il nascere di un buon gruppo.
- La rete non vive solamente attraverso le riunioni, ma soprattutto nelle modalità di

lavoro per cui ogni professionista sa a chi rivolgersi per un dato bisogno e lo fa tempestivamente, attraverso il telefono. In un momento di carenza di risorse è importante essere tempestivi nell'intervento in modo da prevenire i problemi il più possibile, **poiché i tempi di lavoro e della burocrazia sono molto lunghi.**

- In caso di necessità lavorare fortemente per la certificazione, senza temere che siccome in generale la cultura rom osteggia tale pratica, allora sia impossibile realizzare un intervento simile. Per ottenere questo risultato è **necessario un forte lavoro di rete e una grande costanza anche di mesi.**
- Per la risoluzione delle varie problematiche indagare prima quali sono le risorse già presenti sul territorio: i bambini rom devono vivere nel contesto sociale cui appartengono, il più possibile a contatto con gli altri bambini. Es. **Inserimento in aiuto compiti o servizi socioeducativi, servizi di educazione domiciliare.**
- Collaborare con le associazioni di volontariato esistenti.
- Realizzare attività di aiuto compiti estivo per i bambini che rimangono in Italia.
- Coinvolgere i bambini in attività che di solito non svolgono e a frequentare luoghi nuovi: sport, gite, uscite pomeridiane di gruppo, andare in biblioteca, ecc.
- Cercare attraverso la scuola e il servizio educativo di entrare in contatto con le famiglie. Adottare lo sguardo dell'osservatore partecipante e **carpire la famiglia come risorsa**, non solo come portatrice di bisogni. È **necessario individuare le passioni dei bambini e delle famiglie per costruire con loro una relazione**, al di là del loro essere rom.
- Non spaventarsi di fronte alla lunghezza temporale dei processi di costruzione di rapporti con le famiglie: **quattro secoli di discriminazione non si buttano giù in pochi anni.**
- Conoscere bene la cultura rom per poi decostruire gli stereotipi che anche noi professionisti del sociale abbiamo. Perché gli altri target sono utenti e invece un bambino rom è percepito prima come rom che come bambino? La conoscenza della cultura rom è necessaria, ma deve servire come guida e non come ostacolo, o peggio, strumento di categorizzazione.



# Il metodo COOPERATIVO: dalla FORMAZIONE degli INSEGNANTI alla pratica in CLASSE



Barbara Hofman

Ormai da diversi anni mi capita di incontrare insegnanti di ogni ordine di scuola e condividere con loro idee ed esperienze. Da 25 anni opero in un piccolo centro interculturale del Comune di Firenze: il Laboratorio permanente per la pace, dove mi occupo prevalentemente di scuola e formazione. Una delle caratteristiche di questo centro è quella di cercare di proporre attività di educazione interculturale e alla pace che emergano direttamente dai bisogni delle persone, declinandoli in azioni di formazione e attività in classe, che promuovano esperienze condivise, permettano di riflettere su questi argomenti e crescere insieme. L'idea, non proprio nuova a dire il vero, è quella di partire dal “fare insieme” per affrontare temi e argomenti su cui poi riflettere e imparare (*learning by doing*). Uno degli elementi su cui si discute da anni in ambito formativo e che viene spesso fuori dal confronto con gli insegnanti, consiste nella difficoltà di immaginare delle esperienze formative che siano in grado di promuovere un cambiamento costante ed efficace nel lavoro in classe e nella scuola. L'idea che nelle nostre classi si debbano utilizzare delle metodologie più attive, che l'insegnamento trasmissivo basato quasi esclusivamente da lezioni frontali, non sia sufficientemente efficace e inclusivo, sono idee alla base delle proposte di formazione per insegnanti ormai da decenni. Si è tutti d'accordo che sia necessario un approccio metodologico più cooperativo, che i nostri bambini e ragazzi abbiano bisogno di un ambiente formativo che li renda più partecipi e protagonisti, che sia importante lavorare sull'imparare a imparare e promuovere delle competenze trasversali neces-

sarie per la vita. L'individuazione delle *life skills*, da parte dell'Oms ha prodotto una riflessione importante nelle scuole su quali siano le competenze e i saperi su cui è necessario lavorare. Ma purtroppo, non è ancora chiaro quale possa essere un modo efficace per formarsi all'utilizzo di questi metodi, che sia diverso da quelli fino a ora sperimentati, in grado di suggerire gli strumenti necessari a promuovere concretamente un cambiamento in tal senso. Si sente il bisogno di cambiare un'idea di formazione fatta prevalentemente di corsi con esperti, perché rimane sempre separata dalla pratica quotidiana. Si manifesta la difficoltà a individuare quell'anello mancante che permetta di fare dell'esperienza formativa un elemento di reale cambiamento del proprio modo di lavorare e di essere insegnante. In realtà, da alcuni anni si è tentato di ottenere questo passaggio proponendo delle esperienze di formazione più attiva, fatta di laboratori a livello adulto, che mettessero in gioco le competenze cooperative o esercitassero alcune competenze relazionali, incontri nei quali sperimentare personalmente tecniche e metodi di educazione attiva e cooperativa. Si sono promossi incontri sulle principali competenze relazionali, pensando che oltre ai saperi disciplinari, la relazione educativa fosse in primo luogo una relazione, si sono promossi molti corsi sui temi dell'ascolto, sulla cooperazione, sull'autobiografia, sull'educazione interculturale, sulla gestione del conflitto, con metodologie attive e laboratoriali, ma anche questi, pur offrendo spunti su cui riflettere ed elementi positivi di disorientamento, che potevano indurre a porsi alcune domande sul

proprio modo di lavorare in classe, alla fine hanno dato vita a esperienze che erano percepite interessanti esercitazioni per un lavoro su se stessi, ma che continuavano a non avere (almeno nella percezione di alcuni partecipanti) un'effettiva ricaduta nel lavoro a scuola.

Sono fermamente convinta che per lavorare in ambito educativo il lavoro su se stessi debba essere permanente, che ci si debba mettere sempre in discussione ed esercitare le proprie competenze anche e soprattutto sul piano comunicativo e relazionale. Penso anche che una bella conferenza, fatta da una persona competente, così come un corso ben articolato che possa dare informazioni e creare dei riferimenti teorici chiari in merito a un argomento, possano essere sempre validi punti di partenza per crescere e informarsi, ma credo anche che si debba continuare a ricercare dei metodi di formazione adulta che creino una stretta relazione tra la formazione e la pratica, non per sostituirsi ad altre proposte formative, ma piuttosto mettersi a disposizione di queste come metodo per agganciare quello che si apprende al proprio modo di lavorare, perché continua a risuonare con forza nei discorsi con le docenti e i docenti la stessa domanda: come posso utilizzare le cose che imparo durante le formazioni con il mio lavoro in classe?

Certamente, ci sono molte insegnanti che da anni si formano e si informano acquisendo un modo di fare l'insegnante che è il risultato della loro capacità di riflettere e interpretare efficacemente le esperienze fatte in ambito formativo. Ma per molti questo scatto non avviene facilmente, deve essere orientato e facilitato. Ci siamo interrogati su quali potessero essere delle pratiche da sperimentare con le scuole per sostenere questo passaggio.

#### Pratiche formative con le scuole: l'approccio del MCE e del Laboratorio permanente per la pace

Le esperienze del MCE (Movimento di cooperazione educativa) e l'approccio del Laboratorio permanente per la pace hanno sperimentato a lungo alcune attività che partono dall'idea che nelle nostre scuole si debbano ritrovare dei momenti in cui la formazione si attiva attraverso il confronto delle esperienze e dei saperi degli insegnanti, proprio per creare quel collegamento tra la teoria e la pratica

che passa attraverso il fare le cose e ripensarle insieme.

Anche semplicemente le riunioni di programmazione o altri momenti già previsti per riunioni e incontri nelle scuole, possono e devono dare nuovo spazio al confronto sulla didattica, su una riflessione che riempie di senso le attività e il lavoro educativo. In ambito formativo si possono sostenere i docenti nell'affrontare argomenti e vissuti con un'ottica nuova, da ricercatore, imparando a osservare e osservarsi, riflettere su quello che accade a scuola e rendersi capaci di attivare cambiamenti e sperimentare innovazione.

Il mio lavoro di questi ultimi anni, si è dedicato principalmente a promuovere attività formative che avessero come obiettivo quello di individuare un modo che potesse mettere in relazione la teoria alla pratica e si è concentrato su due modalità, elencate di seguito.

**Le ricerche azione.** Il termine ricerca-azione, coniato da Kurt Lewin, si riferisce a un modello di ricerca che *collega la ricerca stessa al cambiamento* e al miglioramento di una determinata situazione. Nel momento stesso si indaga su qualcosa e si opera per modificare un contesto. Chi fa ricerca-azione, diviene oltre che ricercatore anche agente di cambiamento e la ricerca stessa, oltre ad avere carattere conoscitivo, promuove un'azione che offre nuovi spunti e approfondimenti e cambia la realtà. La ricerca azione studia in che modo avviene il cambiamento, con che variabili, quali sono i fattori che possono ostacolarlo, quali interventi adottare nel caso il cambiamento non avvenga, quali sono gli effetti dell'intervento nel breve e lungo termine. La ricchezza della ricerca-azione consiste nell'avere una procedura flessibile che prevede riflessioni e verifiche in ogni sua fase. Permette di aggiustare

**Sono fermamente convinta che per lavorare in ambito educativo il lavoro su se stessi debba essere permanente, che ci si debba mettere sempre in discussione ed esercitare le proprie competenze anche e soprattutto sul piano comunicativo e relazionale.**

*in itinere* il disegno di ricerca sulla base dei nuovi elementi e del confronto tra i partecipanti. In pratica produce effetti nel momento stesso in cui la si sviluppa. Quindi, i gruppi di ricerca-azione individuano un tema di partenza, spesso organizzato in una domanda o in un problema, quindi si organizza insieme il lavoro da svolgere per osservare e raccogliere fatti e informazioni in merito, poi si ipotizzano dei progetti di intervento e azioni da sperimentare nei contesti (nel nostro caso nelle classi). Si verificano i risultati delle azioni svolte e si individuano aspetti positivi e criticità mandando avanti la ricerca. Anche i destinatari dell'intervento sono quindi coinvolti direttamente e la metodologie della ricerca, una volta iniziata, diventa un modo di affrontare la realtà che ci aiuta a diventare più attenti, capaci di osservare la realtà e individuare le strategie per migliorarla, trovando nel gruppo dei colleghi uno stimolante ed efficace team di collaboratori.

**I gruppi di studio.** Le strade attraverso le quali si può decidere di dare vita a un gruppo di studio possono essere diverse; un gruppo di persone individua un argomento e decide di promuovere un'esperienza di approfondimento. Come si organizza un gruppo di studio?

Ogni gruppo individua una persona di riferimento che si occupa di organizzare il lavoro. Tiene i contatti con tutti i partecipanti (per comunicazioni, resoconti, materiali, ecc.). Organizza e monitorizza il lavoro *in itinere* sostenendo e facilitando lo sviluppo di idee e il confronto delle esperienze, cura la documentazione e si fa garante riguardo il raggiungimento degli obiettivi che il gruppo ha individuato.

I gruppi di studio coinvolgono le persone partecipanti in un lavoro condiviso nel quale ognuno è protagonista ed è invitato a mettere a disposizione del gruppo le proprie idee, le proprie riflessioni, esperienze e conoscenze. Si individuano degli elementi su cui soffermarci e da approfondire e ognuno lavora per trovare del materiale o documentare delle esperienze per il gruppo. Si possono individuare dei compiti da svolgere (di ricerca materiali o sperimentazione di attività ecc.) che poi possano diventare elementi di discussione e approfondimento negli incontri seguenti.

Periodicamente il gruppo deve prevedere dei momenti di verifica e di elaborazione del lavoro svolto. Sarebbe importante arrivare a produrre del materiale che possa valorizzare e mettere a

disposizione l'esperienza del gruppo ad altri interessati.

Dai momenti di verifica si può ripartire con il lavoro di approfondimento su temi che emergono e incuriosiscono particolarmente, criticità o elementi su cui non si sono raggiunti obiettivi soddisfacenti, sviluppi inattesi sui quali si decide di concentrare l'attenzione, ecc.

Nei gruppi di studio ogni partecipante ha modo di sviluppare conoscenze e competenze, confrontare le proprie esperienze con altri ma, principalmente, un gruppo di studio ha una ricaduta diretta sul modo di lavorare delle persone che vi partecipano e quindi sul loro contesto (scuola, servizio educativo, laboratori).

### Il Progetto di inclusione dei bambini e bambine rom: l'esperienza di Firenze

In questi ultimi due anni, con il Progetto nazionale rom sinti e caminanti, ho seguito la formazione di due gruppi di insegnanti in due istituti comprensivi di Firenze, con i quali si è deciso di attivare dei gruppi di ricerca-azione, nella convinzione che quello che viene proposto nei corsi sulla metodologia attiva e cooperativa, deve poter diventare una competenza del saper essere oltre che del sapere o del saper fare, un atteggiamento in primo luogo degli e delle insegnanti che solo se vissuto in prima persona potrà diventare uno strumento davvero efficace nel lavoro con la classe.

Le scuole coinvolte nel progetto RSC nel primo anno hanno partecipato a un corso teorico-pratico sul cooperative learning molto intenso, tenuto da Stefania Lamberti, che ha posto le basi per il lavoro che poi si è sviluppato il secondo anno, quando abbiamo deciso di cominciare a sperimentare il metodo direttamente nelle classi e utilizzare gli incontri di formazione per condividere le esperienze e confrontarsi su ciò che emergeva. Ogni insegnante ha scelto un argomento e lo ha proposto alla classe utilizzando il cooperative learning o, in qualche caso, utilizzando delle tecniche più semplici di lavoro a coppie, partendo da un'esperienza laboratoriale o altro. L'idea di partenza era quella di valorizzare in primo luogo la volontà di ogni insegnante di mettersi in gioco e iniziare a sperimentare con i propri bambini modi diversi e più inclusivi e partecipativi di svolgere la lezione, prendendo spunto liberamente dalle cose apprese durante la formazione sul coope-

relative learning dell'anno precedente, tenendo presenti gli elementi fondamentali su cui avevamo discusso anche all'inizio del percorso di questo secondo anno e le linee di riferimento del progetto RSC. Quindi, ogni contributo è stato valorizzato ed è stato elemento di confronto e discussione nel gruppo di lavoro. Alcune attività erano prevalentemente orientate alla costruzione del gruppo classe, all'organizzazione degli spazi e delle routine, ma altre hanno documentato l'utilizzo del cooperative learning o altri approcci cooperativi nell'affrontare argomenti disciplinari. Il passo successivo, che cercheremo di fare insieme, è quello di utilizzare queste metodologie nella maggior parte delle attività in classe e osservare se effettivamente si può evidenziare uno sviluppo positivo nei livelli di apprendimento, anche disciplinari, da parte della classe, che sia positivo per tutti i bambini. Le insegnanti sono coinvolte in un lavoro di ricerca-azione, che mentre monitorizza le esperienze nelle classi, sviluppa anche un lavoro di gruppo a livello adulto, di riflessione e confronto sulle esperienze.

Credo che sia importante in questi casi valorizzare anche i piccoli passi e anche le esperienze non riuscite, un atteggiamento di accoglienza e interesse nei confronti di ogni esperienza, anche se piccola e problematica, mette gli insegnanti nella condizione di sentirsi in cammino, sentire che hanno iniziato un percorso di cambiamento, anche se timido e insicuro. Inoltre, confrontarsi sui dettagli e sulle esperienze permette a tutto il gruppo di consolidare e confermare la pratica e osservare le cose da più punti di vista. In effetti, il panorama che mi si presenta ogni volta che inizio a lavorare con gruppi di insegnanti, è sempre un universo molto variegato, anche i gruppi degli istituti comprensivi coinvolti nel progetto RSC raggruppano insegnanti che da sempre lavorano con metodologie cooperative, in classi già organizzate secondo un'ottica inclusiva e partecipativa, che hanno un rapporto positivo con i propri alunni, che non si fanno problemi riguardo il programma seguendo obiettivi e bisogni individuati con cura e autonomia. Ma anche altri che si sentono rassicurati da un modo di fare scuola uguale a se stesso, trasmissivo e omologante, che seguono i libri di testo capitolo per capitolo come programma da svolgere oppure nuovi arrivi di insegnanti giovani, appena usciti dall'università, che spesso hanno una

**Ogni insegnante ha scelto un argomento e lo ha proposto alla classe utilizzando il cooperative learning o, in qualche caso, utilizzando delle tecniche più semplici di lavoro a coppie, partendo da una esperienza laboratoriale o altro.**

buona preparazione teorica ma anche problemi a gestire le classi e a costruire contesti adeguati all'apprendimento. La sfida del lavoro che svolgiamo insieme è quella di ottimizzare le risorse presenti, sia quelle degli insegnanti che hanno già esperienza nelle metodologie cooperative che la presenza delle insegnanti con esperienze diverse, che ci permettono di riguardare e consolidare i saperi, non dare nulla per scontato, osservare altri elementi che non hanno fatto parte del nostro vissuto. Ogni persona coinvolta è portatrice di qualcosa di valore.

I gruppi di insegnanti sono sempre molto eterogenei e a volte rimango ancora sorpresa di come ogni insegnante possa essere espressione di uno stile unico e personale. Ho trovato maestre che non si erano mai sperimentate con metodologie innovative, mai uscite dalla struttura della classe con i banchi fronte cattedra, che seguivano il libro di testo pagina per pagina, ma che avevano delle competenze comunicative, di ascolto ed empatia così spiccate da aver comunque creato spontaneamente un rapporto bellissimo con i ragazzi, un rapporto cooperativo, solidale, responsabile. Così, come insegnanti preparatissime sulle pratiche più innovative che poi non riuscivano a curare la relazione con e tra i ragazzi, con classi competitive, difficili e problematiche.

Ogni insegnante rappresenta una persona a se stante, portatrice di contributi importanti in un gruppo di studio e di approfondimento. L'utilizzo di metodologie cooperative permette di dare vita a un ambiente formativo adatto a individuare i propri punti di forza e le cose sulle quali lavorare, partendo dal proprio vissuto e alimentarlo nel confronto con colleghi e colleghe che hanno esperienze uguali e diverse.

# La DIDATTICA INCLUSIVA nella SCUOLA: un MODELLO di RICERCA azione trasferibile



Simone Natali, Alan Pona, Federico Trentanove

### Il contesto della progettazione: Prato

Secondo i dati dell'Osservatorio scolastico della Provincia di Prato, raccolti nella pubblicazione *La scuola pratese: rapporto 2014*, nelle scuole della provincia di Prato si contano 8.237 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 22,4% dell'intera popolazione scolastica. Secondo gli ultimi dati elaborati dal Miur, risulta ampio il superamento dell'incidenza media nazionale (9%). Prato si conferma, pertanto, la prima provincia italiana come percentuale di stranieri sul totale degli studenti, seguita da Piacenza (20,4%), Mantova (18,5%), Brescia (17,4%).

Fino al 2011, gli interventi in materia scolastica a favore dell'*integrazione* degli studenti parlanti italiano L2 hanno previsto interventi didattici quasi esclusivamente **fuori dal contesto classe**. I laboratori linguistici miravano, attraverso le tecniche della facilitazione linguistica, a una didattica compensativa degli *svantaggi<sup>1</sup> linguistici* dei bambini/e e ragazzi/e, tralasciando un aspetto pedagogico basilare della didattica inclusiva: **le relazioni all'interno del gruppo classe come tessuto socio-relazionale** in cui il bambino/ragazzo vive il suo percorso di sviluppo, non solo scolastico, ma più in generale personale e di inclusione sociale.

### I progetti di didattica inclusiva sul territorio pratese

In tale contesto territoriale, la cooperativa sociale Pane&Rose, dal 1998, progetta ed eroga servizi di ricerca e formazione, socioeducativi e socioassistenziali. Nell'anno scolastico 2012/2013, in collaborazione con il Comune

di Prato, ha condotto una sperimentazione, incentrata sul concetto di *inclusione<sup>2</sup>*, intitolata *Implementazione del portale integrazione e sua gestione sperimentale a livello locale*, finanziata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali tramite Anci. Gli obiettivi di tale sperimentazione sono stati suddivisi in due macro aree. La prima riguardava le azioni di inclusione dell'alunno parlante italiano L2 e l'attività didattica nella classe plurilingue; la seconda un'attività di ricerca del tessuto socio-relazionale delle classi coinvolte. Mediante la saldatura dei due ordini di obiettivi è stato realizzato un percorso di **ricerca azione finalizzato all'introduzione nelle classi plurilingui di attività di personalizzazione dell'apprendimento**.

Le azioni di inclusione rivolte alle classi plurilingui hanno coinvolto anche i docenti attraverso un capillare lavoro di formazione e di supervisione dei percorsi didattici inclusivi. Gli interventi educativo-didattici hanno avuto la durata di 20 ore, suddivise in 10 incontri di attività condotte in ALC (apprendimento linguistico cooperativo) da operatori esperti in collaborazione con i docenti curricolari. La metodologia ALC fonde insieme apprendimento cooperativo (AC) e facilitazione linguistica e degli apprendimenti (FL): da AC derivano l'attenzione ai quattro cardini metodologici (interdipendenza positiva, responsabilità personale, equa partecipazione, interazione simultanea) e un pacchetto di procedure didattiche cooperative; da FL derivano le tecniche di facilitazione e semplificazione testuale, l'attenzione al parlato del docente, l'attenzione ai processi di apprendimento

<sup>1</sup> Parliamo di *svantaggio* in modo provocatorio, riprendendo il termine dalla normativa ministeriale sui BES (bisogni educativi speciali). La ricerca scientifica mostra, in realtà, che il cosiddetto *svantaggio* risulta, se valorizzato, un vantaggio dei parlanti bilingui rispetto ai parlanti monolingui (cfr. Contento, 2010).  
<sup>2</sup> «L'inclusione è un processo di cambiamento che mira a comprendere quali ostacoli siano insiti nei processi pedagogici, valutativi e curricolari attualmente esistenti, e tali da impedire il regolare apprendimento di quegli studenti che si differenziano dalla norma» (D'Alessio, 2009, p. 199).



linguistico, il rispetto del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Qcer); un lavoro incentrato sulle abilità linguistico-comunicative e *sul fare con la lingua*; attenzione agli aspetti della pedagogia interculturale (cfr. Pona, Ruolo, 2012).

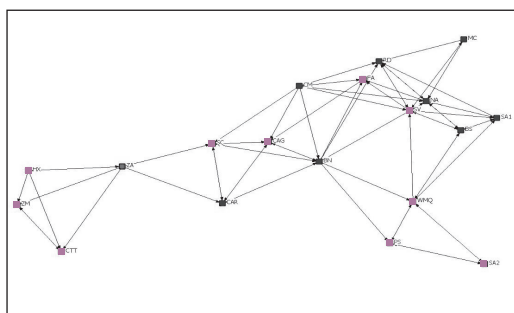
In tale sperimentazione sono stati coinvolti tutti i plessi degli istituti comprensivi del territorio. La ricerca azione realizzata si è svolta all'interno delle classi plurilingue delle scuole primarie e secondarie di I grado del Comune di Prato all'interno delle quali ci fosse una significativa presenza di studenti parlanti italiano L2. La sperimentazione ha impiegato la metodologia ALC con l'obiettivo di intervenire sulle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe allo scopo di promuovere la costruzione o il potenziamento di un clima di lavoro positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra i ragazzi, sposando la tesi secondo la quale questo tipo di comportamenti sociali stimolino e facilitino gli apprendimenti. In tal senso l'intervento si è posto come obiettivo non secondario lo sviluppo di azioni di contrasto all'abbandono precoce dei percorsi formativi da parte degli alunni parlanti italiano L2 (ma non solo)<sup>3</sup>.

Quanto realizzato nelle scuole del territorio pratese richiama una strategia di ricerca intervento, poiché ha coinvolto le scuole in un

percorso di cambiamento delle pratiche pedagogiche e didattiche nella classe plurilingue. La sperimentazione ha interessato 808 alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado, iscritti a 31 scuole. Le classi coinvolte sono state 35. Uno degli obiettivi della ricerca è stato lo studio delle differenze nella struttura dei legami, letta come rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe plurilingue in diverse situazioni relazionali interpersonali, tra prima e dopo l'intervento.

Lo studio delle relazioni interpersonali è stato misurato con un classico sociogramma strutturato in due rilevazioni: prima e dopo l'intervento per raccogliere le preferenze rispetto alle seguenti tre situazioni: "A ricreazione sto insieme a..."; "In classe lavoro e collaboro insieme a..."; "Parliamo di quello che ci piace fare con...".

Il pre test è stato svolto all'inizio del primo incontro, mentre il post test è stato svolto al termine del decimo incontro, a chiusura di tutto il percorso. L'analisi dei cambiamenti nei legami interpersonali è basata su due elementi: i *grafi di relazione* e l'*indice di densità*. Le figure 1a e 1b riportano due rappresentazioni della struttura dei legami, in una delle classi coinvolte nel progetto<sup>4</sup>. È evidente l'incremento del numero di legami reciproci nel passaggio dalla prima alla seconda rilevazione.

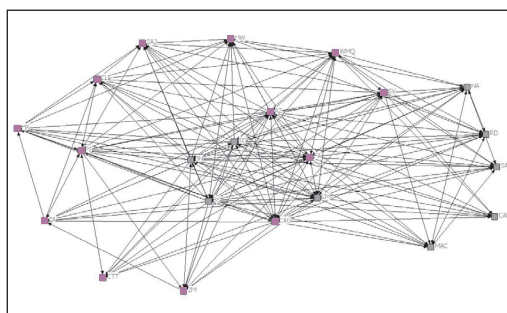


**Figura 1a**

Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a..."

Rilevazione prima dell'intervento e grafo a bassa densità relazionale in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

(in colore = studenti parlanti italiano L2, grigio = studenti parlanti italiano L1) - N = 22



**Figura 1b**

Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a..."

Rilevazione dopo l'intervento e grafo ad alta densità relazionale in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

(in colore = studenti parlanti italiano L2, grigio = studenti parlanti italiano L1) - N = 22

<sup>3</sup> Nel 2014/2015 il 42,4% di alunni stranieri a Prato interrompono precocemente gli studi, a fronte di un valore medio europeo del 22,6%.

<sup>4</sup> Per un'illustrazione dettagliata della ricerca, si rimanda a Gentile *et al.* (2014).

Uno degli obiettivi della ricerca è stato lo studio delle differenze nella struttura dei legami, letta come rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe plurilingue in diverse situazioni relazionali interpersonali, tra prima e dopo l'intervento.

In questo articolo riportiamo solo l'esempio di come sia cambiata la struttura delle relazioni in una delle classi coinvolte. Tale ricerca ha dato forza alla nascita di una metodologia volta a implementare e potenziare prassi didattiche inclusive per alunni di madrelingua italiana e non, attraverso attività a classe intera come sfida per lo sviluppo, per tutti e per ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo sociali e didattiche.

Nell'anno scolastico 2014/2015, la metodologia ALC si è potuta consolidare all'interno degli interventi promossi nel progetto Linc (Linguaggi inclusivi e nuova cittadinanza), finanziati attraverso il fondo europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi terzi - annualità 2013, azione 3, *Integrazione scolastica e inclusione sociale dei giovani stranieri*. All'interno di tale progetto, sono stati realizzati 75 moduli di didattica inclusiva rivolti alle scuole primarie e secondarie di primo grado degli istituti scolastici della provincia di Prato con elevata presenza di studenti con cittadinanza di Paesi terzi. Beneficiari indiretti sono stati i docenti curricolari degli alunni, i facilitatori linguistici, i metodologi, gli operatori di comunità, la rete territoriale, le famiglie degli alunni coinvolti, il gruppo classe, il collegio docenti.

La metodologia di intervento nelle classi si è potuta da una parte, consolidare, dall'altra raffinare. Si è giunti, così, al modello ALC-C3I. Con tale rielaborazione si sono individuati quattro importanti punti di forza nell'impianto metodologico: **clima di classe, interdipendenza positiva, intercultura, inclusione**. Con **clima di classe** si intende la percezione soggettiva che gli studenti hanno dei docenti, delle discipline e dei compiti. Tale percezio-

ne si può connotare in termini di minaccia o risorsa (Gentile, Sitta, 2006). Creiamo **interdipendenza positiva** assegnando agli alunni responsabilità, compiti e ruoli complementari tali da creare tra di loro un rapporto, un legame oggettivo così che il guadagno di uno sia anche il guadagno dell'altro (Gentile, 2003). Con **intercultura** si intende una concezione dinamica della cultura che eviti la chiusura degli alunni in una prigione culturale, costituita da stereotipi o da folklorizzazione. Questa concezione promuove la relazione, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione assumendo «la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze» (Italia. Ministero della pubblica istruzione, 2007, p. 9). **Inclusione** vuol dire, infine, legare i percorsi educativi al rispetto e alla valorizzazione piena delle differenze individuali puntando all'eliminazione di ogni forma di discriminazione (Unesco, 2008).

Il modello operativo costruito e sperimentato all'interno del progetto Linc prevede che ciascun incontro/lezione (I/L) o unità di lavoro/apprendimento (UdLA) (della durata di circa 2 ore) e ciascuna unità didattica (4 incontri) siano articolati in 3 macro fasi: 1) fase relazionale introduttiva di lavoro sul clima di classe, sulla costruzione dei gruppi, sulla contestualizzazione dell'intervento e sul recupero delle preconcoscenze degli allievi; 2) fase centrale di lavoro sulle competenze/abilità/conoscenze riguardanti le microlingue e le discipline curricolari (scoperta/comprendimento dei testi, ricerca sui testi, rielaborazione dei temi e delle strutture dei testi); 3) fase conclusiva di autovalutazione, di feedback e di valutazione.

All'interno del progetto Linc, al lavoro in classe si è affiancato l'importante sforzo di costruzione di percorsi di aggancio, monitoraggio e presa in carico individuale per ragazze e ragazzi con bisogni educativi speciali (BES) e specifici. Tali azioni sono state realizzate attraverso l'attivazione di servizi di supporto e orientamento, mediazione linguistica-culturale, consulenza psicologica (sono stati attivati 30 percorsi di counselling psicologico all'interno delle scuole) e sostegno all'inserimento scolastico attraverso l'attivazione di servizi di accompagnamento a opera di mediatori linguistico-culturali, che hanno affiancato le famiglie offrendo informazioni utili alla comprensione del sistema scolastico italiano e alla conoscenza dell'istituto scolastico assegnato al proprio figlio e facilitando le comunicazioni e il dialogo tra scuola e genitori.

La ricerca azione ha, inoltre, prodotto un modello sperimentale di formazione rivolta a formatori, educatori e insegnanti validato all'interno di altri percorsi finanziati dalla Provincia di Prato attraverso fondi FSE (progetto *Benessere&Scuola*), dalla Regione Toscana (progetto *Kiss: kit di inclusione scolastica e sociale*) e dall'Istituto degli Innocenti di Firenze (*Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC*, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali annualità 2014-2015 sul territorio del Comune di Napoli e Bari). Tali percorsi si propongono di aggiornare le competenze professionali di insegnanti ed educatori professionali che svolgono il ruolo di facilitatori degli apprendimenti nella scuola, con particolare attenzione ai bambini e ai ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e ai parlanti italiano come lingua seconda, ma con una rinnovata e crescente attenzione a tutti i bisogni specifici delle classi plurali. Si propone, in ultima analisi, di **creare figure professionali con competenze integrate, uniche nel sistema scolastico nazionale**: insegnanti/educatori in possesso di solide competenze metodologiche nell'apprendimento cooperativo, che siano capaci di personalizzare i propri interventi educativi e didattici nella classe plurale prevedendo inoltre, come da normativa, misure dispensative e strategie compensative che facilitino gli apprendimenti di tutti gli allievi. Questo nell'ottica della normativa vigente di creare "una scuola di tutti e di ciascuno".

### Nuovi progetti: Napoli e i suoi quartieri

Come si è potuto evincere, l'approccio della cooperativa al mondo scolastico si basa su una continua ricerca della comprensione della complessità che vi si cela, rendendo gli interventi sempre più aderenti ai sistemi, alle pratiche e ai bisogni reali. Il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminant*<sup>5</sup> è stato un'ulteriore sfida che ha permesso di portare l'impianto sopra descritto fuori dal contesto di Prato. Questo progetto è stato attuato, infatti, nelle città riservatarie (ex legge 285/1997) di Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia. La cooperativa Pane&Rose ha iniziato il percorso di formazione intervento nelle città di Bari e di Napoli; in particolare, Napoli è riuscita a coinvolgere otto plessi scolastici raggruppati in quattro aree: Scampia, Secondigliano, Barra/Ponticelli, Poggioreale. In essere dal 2013, il progetto ha come finalità generali «favorire processi di inclusione dei bambini e adolescenti RSC, promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi e costruire una rete di collaborazione tra le città riservatarie che aderiscono alla sperimentazione»<sup>6</sup>. Nello specifico, il progetto si prefigge di lavorare nei due principali ambiti di vita di questi bambini e adolescenti: la scuola e il contesto abitativo (che spesso viene a coincidere con il "campo").

Agendo in un contesto socio-territoriale diverso da quello pratese<sup>7</sup> i formatori di Pane&Rose hanno cercato di ridefinire la struttura d'intervento, consci del fatto che le esperienze e le tecniche non devono essere "esportate" come un pacchetto. Sono state, quindi, individuate modalità nuove per entrare in relazione con le specificità della città e dei particolari contesti d'intervento: non volendo agire in maniera impositiva, si è scelto di avvicinarci seguendo una procedura di intervento liquida, che tenesse conto di alcuni principi fondamentali, ma che avrebbe permesso di "cucire addosso", modellare l'intervento in base al contesto, adattandolo alle diverse circostanze. In particolare, inizialmente, si è agito con le seguenti finalità:

- Capire come attuare formazione specifica sui bisogni degli studenti e della classe, senza ritagliarli su un gruppo "etnico" particolare, ma includendo ciascun bisogno.

<sup>5</sup> Progetto promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

<sup>6</sup> Fonte <http://www.minori.it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc> (link controllato il 13/12/2015).

<sup>7</sup> Forte caratterizzazione nei quartieri di attività criminale (macro e micro criminalità, bande di quartiere, criminalità di tipo camorristico), alta presenza di bambini (italiani e non) con almeno uno dei due genitori in carcere, molte famiglie in situazioni non abbienti e una forte pressione sistemica che ricade sull'operatività degli insegnanti.

- Fare in modo che la formazione fosse efficace e stimolante; fornire una panoramica di metodologie che mirasse a dare tagli trasversali, non solo dal punto di vista didattico e relazionale ma anche dal punto di vista del clima di classe e del vissuto degli alunni.
- Concepire e analizzare la scuola come un sistema aperto e non autoreferenziale, guardando al complesso tessuto sociale in cui è inserita.
- Fare sistema, creare gruppi di lavoro, integrare e rendere efficienti le figure già presenti sul territorio, senza essere un peso ulteriore nella loro quotidiana prassi lavorativa.
- Considerare l'importanza fondamentale nell'apprendimento dei bisogni contingenti e delle problematiche sistemiche che incontrano gli attori che gravitano attorno alla scuola: professionisti dell'educazione (maestri, professori, dirigenti scolastici), famiglie, comunità, operatori.

Nel primo anno scolastico (2014/2015), l'intervento si è basato su metodologie formative esperienziali e riflessive, cercando di attuare una formazione di prossimità (con gli insegnanti e gli operatori) che potesse essere spendibile nelle classi. Sono state attuate una serie di attività volte a facilitare il clima relazionale tra i partecipanti in modo da elicitare un processo di condivisione delle esperienze positive e negative. Partendo dai bisogni specifici delle singole persone, si è fatto leva sulle necessità di un approccio che parta dall'ascolto dei bisogni di tutte le individualità della classe. I formatori hanno lavorato con gli insegnanti e gli educatori del campo coinvolti nel progetto, strutturando la programmazione del percorso su una dettagliata analisi che comprendesse tra i vari fattori anche, obiettivi di gruppo, riflessione sui punti di forza dei singoli all'interno del gruppo classe, analisi delle dinamiche di esclusione e strategie d'inclusione.

Attraverso una riprogettazione *step by step* si è riusciti a modulare *in itinere* interventi che avevano l'obiettivo di conoscere ed entrare in una complessità sistemica. Gli interventi spot sono diventati quindi sia occasione di sensibilizzazione a strumenti di inclusione didattica sia un momento di conoscenza e analisi del contesto (da parte dei formatori e dei partecipanti stessi) sia, infine, occasioni di riflessione sulle singole classi, nell'ottica di una ricalibratura

di tali strumenti sulle stesse e sulle specifiche esigenze delle insegnanti.

L'intervento si pone all'interno di un progetto che ha, tra i suoi punti di forza, operatori che supportano le pratiche scolastiche all'interno della stessa scuola, ma anche nei campi. È stato così pensato di supportare tali figure professionali che, grazie alla loro motivazione e all'ottima progettualità, già stavano dando un contributo nel facilitare i processi di inclusione sociale. A loro è stata dedicata una formazione specifica e la loro presenza è stata richiesta in tutte le formazioni svolte con gli insegnanti.

A conclusione dell'a.s. 2014/2015 l'intervento si è basato su:

- Offrire nuove spunti di metodologie didattiche fornendo la possibilità agli insegnanti di approfondire gli aspetti più significativi, con spunti pratici e apprendendo le modalità di rimodulazione delle attività.

### L'intervento si pone all'interno di un progetto che ha, tra i suoi punti di forza, operatori che supportano le pratiche scolastiche all'interno della stessa scuola, ma anche nei campi.

- Riflettere sulle classi specifiche guardando ai bisogni e ai punti di forza individuali, comuni (di gruppo) e di classe; osservare le dinamiche di esclusione e conflitto a livello individuale e di gruppo; riflettere su eventuali strategie inclusive e di risoluzione dei conflitti.
  - Lavorare sulle relazioni intra ed extrascolastiche; lavorare sui bisogni e punti di forza dei singoli attori.
  - Offrire spunti sull'utilizzo di nuovi materiali nella didattica, sui benefici di un clima positivo, sulla semplificazione testuale e sulla personalizzazione e valutazione degli alunni parlanti italiano L2.
  - Lavorare su valorizzazione ed *empowerment* delle figure che ruotano intorno alla scuola, in particolare degli operatori del progetto.
- Gli obiettivi per l'a.s. 2015/2016, oltre al consolidamento di una forte programmazione di intervento nelle classi attraverso metodologie

didattiche inclusive, sono concentrati sul gruppo di lavoro, accompagnandolo in un percorso formativo di équipe integrata che consideri il contesto di apprendimento in modo trasversale, dando voce e importanza a ciascun aspetto della vita dello studente. Appare opportuno cercare di lavorare per creare un'équipe di lavoro che vada a supportare e intervenire non solo nell'ambito scolastico ma anche al di fuori di esso. Considerando questo "fuori" in modi diversi: sia come un possibile supporto nel campo per i bambini rom ma anche come un'osservazione "altra" dei ragazzi in diversi contesti. Inoltre, le azioni saranno mirate a coinvolgere queste figure all'interno del sistema scolastico tramite una progettazione didattica condivisa e una valutazione che tenga conto di molti

aspetti anche extrascolastici. Insomma, attuare un'operazione sinergica per un approccio complesso e integrato. È quindi immaginabile uno sforzo congiunto che veda da una parte agire, nella scuola, gli operatori e gli insegnanti con metodologie inclusive verso tutti gli alunni della classe, dall'altra un supporto mirato ai singoli bambini RSC ricondotto all'interno della sfera domestica.

Non si esclude, poi, che questa figura possa "estendersi" e diventare un raccordo col mondo esterno per tutti i ragazzi della classe: un ponte, una liaison tra quello che succede dentro e quello che succede fuori, con la finalità di eliminare questa schizofrenia a favore di un recupero di una visione il più possibile aderente e integrale alla vita del bambino.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Contento, S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.
- D'Alessio, S. (2009), *La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva: recenti sviluppi in ambito europeo*, in «Ricercazione» 1 (2), p. 193-208.
- Gentile, M. (2003), *Apprendimento cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive*, in «Psicologia dell'educazione e della formazione», p. 213-240.
- Gentile, M., et al. (a cura di) (2014), *Il metodo ALC: apprendimento linguistico-cooperativo*. Progetto implementazione del portale immigrazione e sua gestione sperimentale a livello locale (Ministero del lavoro e delle politiche sociali)
- Gentile, M., Sitta, E. (2006), *Il clima e la costruzione del gruppo classe*, in «Religione & Scuola», 34, p. 57-62.
- Italia. Ministero della pubblica istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- Osservatorio scolastico provinciale, Prato (2015), *La scuola pratese: rapporto 2014*, Provincia di Prato.
- Pona, A., Ruolo, F. (2012), *Variazioni di voci: facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*. Firenze, Cesvot.
- Unesco (2008), *Inclusive education: the way of the future: conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, Geneva, 25-28 November 2008.



# PERIFERIA e CAMPO: lo stato di eccezione di LUOGHI ABITATI dai BAMBINI (chi ROM e...chi no)



Emma Ferulano

### Il progetto di inclusione dei bambini rom sinti e caminanti a Napoli

Negli anni scolastici 2013/2014 e 2014/2015, l'associazione di promozione sociale Chi rom e...chi no ha realizzato un intervento pedagogico culturale all'interno delle scuole di Scampia nell'ambito del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti, che si è sviluppato su impulso del Ministero del lavoro e delle politiche sociali in sinergia con le città riservatarie. Tra queste, il Comune di Napoli ha deciso, dopo il primo anno in cui il progetto è stato attuato in maniera sperimentale in alcune classi di due scuole con una significativa presenza di minori rom, di estendere l'intervento nei diversi territori della città in cui sono presenti le comunità rom, attuando una sorta di fase di “transizione” per trasformare l'intervento da sperimentale a “ordinario”. Tra i diversi territori della città in cui l'azione progettuale si realizza, c'è Scampia, quartiere della periferia nord di Napoli. Il progetto si rivolge alle comunità rom residenti a Cupa Perillo, dove si concentra da 12 anni l'azione dell'associazione Chi rom e...chi no. Le scuole coinvolte sono l'Istituto comprensivo Alpi-Levi con 12 classi tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, gli insegnanti referenti delle classi, le famiglie degli alunni, la rete di azione cittadina, i servizi sociosanitari locali, in coordinamento con le istituzioni locali e nazionali. Operativamente il progetto si sviluppa con una serie di azioni rivolte ai bambini rom, e sono concentrate principalmente nei seguenti ambiti: la scuola e il contesto abitativo,

il territorio (i campi rom e i rioni), le famiglie e le agenzie territoriali quali presidi educativi e sociali centrali, soggetti imprescindibili nel definire il percorso di inclusione di bambini e adolescenti. In questa dimensione, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e di inclusione principale per i bambini, il lavoro di stretta collaborazione e sinergia con l'Istituto comprensivo Alpi-Levi e le insegnanti coinvolte è considerato fondamentale al fine di rendere l'ambiente scolastico accogliente, superare le difficoltà che lungo il percorso scolastico si possono incontrare e strutturare un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze di tutti i bambini e delle loro famiglie.

Filosofia del progetto è apportare benefici sia cognitivi che relazionali non soltanto al target specifico individuato di bambini rom, ma all'intero sistema scolastico, migliorandone anche l'offerta formativa. Per questo, particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico nelle sue due componenti legate all'interazione fra soggetti diversi e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su strumenti quali il cooperative learning, il learning by doing, le attività laboratoriali, il supporto scolastico. Il lavoro al campo è finalizzato, invece, a integrare gli obiettivi di successo scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Le attività poste in essere mirano pertanto al rafforzamento del lavoro realizzato a scuola, ma anche a favorire l'accesso ai servizi sociosanitari delle famiglie

coinvolte e una loro partecipazione più attiva e di promuovere la tutela della salute. Per questo aspetto, relativo in particolare alla cura della persona e alle questioni sociosanitarie, è fondamentale la costruzione di un *modus operandi* funzionale e proficuo con i servizi sociosanitari dell'Asl Napoli 1 e i servizi sociali territoriali e centrali. Nel percorso relativo alla partecipazione delle famiglie alla crescita consapevole dei propri figli, il presupposto generale è la considerazione della famiglia rom quale interlocutrice privilegiata e risorsa per il bambino, per la comunità di appartenenza e anche per la stessa istituzione scolastica. Le figure previste e impiegate nel progetto sono diverse: operatore scuola, operatore campo e due mediatrici rom, una figura di coordinamento generale. In particolare, alla squadra di lavoro, con cui durante il percorso è stata attivata anche una costante e periodica formazione interna, sono state richieste capacità di osservazione e di critica attiva e propositiva, tenendo conto delle indicate premesse e mettendo in campo le proprie competenze, conoscenze e abilità.

### Il contesto territoriale

Scampia è una periferia metropolitana, caratterizzata da un tasso giovanile tra i più alti d'Italia, dove l'organizzazione del lavoro illecito è favorita anche dalla mancanza di opportunità formative e lavorative, un territorio condiviso tra la comunità italiana e quelle rom. È un territorio eterogeneo e complesso, con ancora addosso i segni di un incompleto sviluppo di un'urbanizzazione iniziata negli anni '60 e incompiuta, in termini di servizi e di strutture che sarebbero essenziali, per una vita armoniosa dei suoi numerosi abitanti – secondo l'ultimo censimento ufficiale nell'VIII Municipalità risultano residenti ca. 92.000 persone, senza considerare tutta quella fascia di "residenti" di fatto che sono sprovvisti di documenti e quindi invisibili, come nel caso di molti rom. Da oltre 25 anni, accanto alle famiglie napoletane emigrate da altri quartieri (sia in seguito al terremoto che alla ricerca di nuove abitazioni nell'espansione del centro città verso la periferia), convive una considerevole comunità rom proveniente dalla ex Jugoslavia, arrivata a Napoli attraverso una migrazione avvenuta in varie fasi a partire dagli anni '70 e diventata più rilevante durante le guerre balcaniche degli anni '90. Dell'arrivo e

della presenza dei rom in zone all'epoca ancora rurali, sono testimoni gli abitanti napoletani del quartiere, che nello stesso periodo arrivavano – bambini – a Scampia, o le cui famiglie si erano trasferite poco tempo prima, occupando le palazzine dei nuovi rioni limitrofi alla campagna. Queste comunità sono stanziali nel territorio e raggiungono una presenza, in assenza di dati pubblici e ufficiali, stimabile tra le 700 e le 800 persone, di cui almeno la metà sotto i 18 anni, allocati in abitazioni autoprodotte – le baracche – con materiali di scarto, prevalentemente legno e lamiera. Il campo non autorizzato di via Cupa Perillo è diviso in cinque gruppi per appartenenza familiare e geografica, sono famiglie rom provenienti in prevalenza dalla Serbia, dalla Macedonia, in maniera residuale dalla Croazia e Kosovo e, in numeri davvero esigui, dalla Romania e Bulgaria. I campi sono collocati all'interno del quartiere in una zona chiusa al traffico, confinante con un'area che presenta ancora reminiscenze del suo passato agricolo che alcune famiglie rom e qualche anziano contadino continuano a tenere in vita.

### Chi rom e...chi no

Chi rom e...chi no nasce come gruppo informale e diventa associazione nel corso del tempo. Ha radicato la sua azione attraverso interventi culturali, pedagogici e sociali, lavorando intorno all'idea della città come luogo di condivisione e crescita collettiva, pensando alla periferia come spazio laboratoriale di pratica politica da portare avanti con i suoi abitanti: bambini, giovani, adulti, famiglie rom e napoletane. Da anni sperimentiamo, con risultati positivi, e sentiamo importante proporre un approccio che crediamo debba diventare ordinario, stabile, in un mondo che è già cambiato, multiculturale, multilingue: parliamo della seconda generazione di bambini rom che sono nati a Napoli, a Scampia, parliamo quindi di bambini e di famiglie che sono già parte essenziale di questo territorio e di questa città. Parlare di integrazione in questo contesto sembra perdere di senso, come una formula burocratica che arriva dall'alto e molto in ritardo di fronte all'evidente, quotidiana, pacifica e anche vantaggiosa convivenza tra "italiani" e "rom" che semplicemente avviene, attraverso spazi, coinvolge persone, mette in moto azioni, e qualche volta piccole rivoluzioni.

**Parlare di integrazione in questo contesto sembra perdere di senso, come una formula burocratica che arriva dall'alto e molto in ritardo di fronte all'evidente, quotidiana, pacifica e anche vantaggiosa convivenza tra "italiani" e "rom" che semplicemente avviene.**

La contaminazione culturale e la convivenza pacifica sono dati di fatto, talvolta sommersi ma molto positivi che devono essere potenziati e orientati, soprattutto in epoche di crisi e isteria mediatica, in cui si annidano e prevalgono paura, isolamento, individualismo. Dal nostro privilegiato osservatorio di Scampia, un territorio all'avanguardia da un punto di vista di una costruttiva "disobbedienza civile" e della spinta continua verso i cambiamenti positivi, grazie alla "rete" di senso probabilmente tra le più solide d'Italia, a partire dal capostipite centro sociale Gridas<sup>1</sup>, abbiamo capito che in contesti fragili ma fortemente resistenti, una chiave per gestire e superare i conflitti, o per evitare che siano latenti, inespresi, con l'inevitabile inerzia che non porta ad alcuna trasformazione, è la creazione o il rafforzamento di relazioni tra le persone a partire da esperienze concrete di condivisione. Attraverso una sollecitazione continua a partecipare ai processi di cittadinanza – ben consapevoli che la partecipazione e l'emancipazione sono sempre reversibili e non vanno mai trascurati e dati per scontato – è possibile che le persone riescano a incidere e determinare le proprie scelte di vita con una ricaduta collettiva inevitabile.

Le attività che realizziamo da un decennio si rivolgono sempre a rom e non rom, rifuggono da intenti assistenziali e salvifici, puntano a ribaltare le prospettive, a dotare le persone di strumenti di autonomia, partendo dalla messa in comune di bisogni concreti ma essendo sempre attenti alle istanze più profonde, ai sogni, alla capacità di tracciare e aprire nuovi immaginari, attingendo alle esperienze, ai patrimoni culturali, al talento e alle potenzialità di ciascuno che devono solo essere riconosciute, riscoperte e riportate in vita.

Il lavoro pedagogico e culturale che Chi rom

e...chi no porta avanti, negli anni si è naturalmente connesso con le scuole del territorio, solidi punti di riferimento del quartiere, sviluppando una relazione dialogica e costruttiva, sebbene non priva di conflittualità e criticità. Seguendo il metodo della ricerca azione, siamo partiti da alcune domande a cui abbiamo provato a rispondere attraverso pratiche educative. Il mondo degli adulti, la crisi, i vari "sistemi" in gioco, quanto pesano sui bambini e sui futuri giovani e adulti, rom e italiani? Cosa significa fare scuola in una società che cambia e quanto è importante nel processo di cambiamento il confronto onesto e radicale tra tutte le parti in causa? Una delle risposte che possiamo dire di aver verificato è che la sostenibilità di interventi che possano incidere realmente e provare a trasformare e migliorare un sistema, può essere garantita solo dalla sinergia tra le istituzioni governative, le amministrazioni pubbliche, l'ente scuola, i servizi territoriali, che possono e devono provare a mettere a sistema un metodo e rendere continuativa una progettualità, estendendola a tutti i contesti metropolitani, spesso disagiati, in cui sempre più si confrontano e convivono comunità multiculturali, per la costruzione di una società attiva, consapevole, pacifica.

In questi termini, il Progetto RSC arriva nella nostra città, e in Italia, in una fase storica in cui è diventata ormai lampante l'inadeguatezza delle politiche educative per i bambini rom sinti e caminanti fino a quel momento incentivate, e in cui si sta ampliando la riflessione sul binomio campo/scuola che porta con sé troppe contraddizioni. Come associazione e come singoli professionisti, del progetto condividiamo approccio, metodo, obiettivi, il fatto che si ispiri e provi ad applicare i principi della strategia nazionale d'inclusione dei rom sinti

<sup>1</sup> Il Gridas è il primo centro sociale occupato a Napoli nel 1981 da Mirella e Felice Pignataro, il muralista che ha portato luce, colori, critica sociale sui grigi muri delle periferie di tutta Italia, inaugurando una stagione di graffitisti e writer che tuttora fa arrivare giovani da tutta la città e dall'Europa a Scampia per proseguire la sua opera, lasciando tracce indelebili, per gli edifici e per gli abitanti che vengono coinvolti, negli ampi meandri del quartiere. Il Gridas è, inoltre, il fondatore del Carnevale di Scampia, giunto al suo 33° anno di età, precursore assoluto del riciclo e del riutilizzo dei materiali con cui vengono costruiti carri e maschere che sfilano per tutto il quartiere, sfidando le intemperie, le piazze di spaccio, l'isolamento e la paura.

e caminanti, ammiriamo lo sforzo progettuale che, forse per la prima volta per quanto riguarda le politiche istituzionali, prova ad andare oltre il mero servizio assistenziale ed esclusivo per rom. Il progetto introduce infatti – tra le altre cose – un elemento fondamentale: l'importanza di lavorare sull'intero gruppo classe e non esclusivamente su una sua parte, in questo caso i rom. Il progetto RSC è anche lodevole perché continua a definirsi “sperimentale”: puoi cambiare strada e puoi tracciarne una nuova, perché la strada non esiste ancora. Nella nostra esperienza la sperimentazione è stata sempre la possibilità di introdurre importanti elementi di trasformazione di sistemi precostituiti che bloccano la vita e la crescita delle persone e delle comunità, rom, italiane, straniere.

In una scuola in cui il percorso formativo appare per molti ragazzi, rom e non rom, frustrato da frequenti insuccessi, che spesso non garantisce alcuna mobilità sociale soprattutto in una società contemporanea in cui si riscontra una carenza di opportunità per un adeguato e dignitoso inserimento dei futuri adulti, una scuola in cui allo stesso tempo sono sempre più garantiti strumenti e tecnologie talvolta sprecati da un utilizzo poco competente e privo di contenuti, un luogo chiuso in cui si esasperano dinamiche e ruoli, proviamo a introdurre elementi di innovazione per rompere le “cornici” e cambiare il corso degli eventi.

Attraverso il progetto RSC, e gli strumenti che offre, anche in termini di possibilità formative rivolte prima di tutto agli adulti – insegnanti, dirigenti scolastici, operatori scolastici, famiglie – con una metodologia di cui ci avvaliamo da tempo, in questi due anni abbiamo lavorato in accordo con tutti i soggetti coinvolti sul rendere la scuola un luogo accogliente e dinamico in un territorio complesso ma affascinante e in continua trasformazione, provando a rendere concreti percorsi didattici di successo mettendo in sinergia le varie parti, secondo il principio per cui «la pedagogia è l'arte di costruire ponti» (Dewey).

### Riflessioni dal campo: le sfide dell'inclusione e il senso del nostro intervento

Partiamo dalla decostruzione di interventi istituzionali settoriali e scollegati tra loro che restano limitati nel tempo, non garantiscono continuità e non riescono a incidere profon-

damente sui sistemi a cui si rivolgono. Partiamo dall'analisi e decostruzione del **sistema campo**: il campo, ovunque, è un simbolo di esclusione sociale, il luogo dove lo stato d'eccezione diventa ordinario<sup>2</sup>, in spregio alla regolare legislazione, alla tutela dei diritti e al rispetto dei doveri di ciascuno, privo di servizi e strutture essenziali. E così come il campo rom, anche Scampia per molto tempo, per tanti, purtroppo ancora ora, rappresenta nell'immaginario collettivo il luogo periferico per eccellenza, il non luogo in cui lo spazio della relazione è assente e difficilmente può esistere, un territorio in cui imperversano criminalità e conflitti sociali, un posto molto pericoloso, da cui è meglio tenersi a debita distanza di sicurezza, da non vedere, non conoscere per non rischiare di farsi contaminare. La vita nei campi, così come la vita in un quartiere periferico, la ghettizzazione, comportano il vero e proprio peso di uno stigma che grava sul bambino e futuro giovane, così come ampiamente analizzato in numerosi studi, nonché a discriminazioni dirette o indirette, a scuola e nella società. Crediamo invece nell'importanza del “movimento”, di esplorare nuovi spazi, della messa in comunicazione: il murales nella villa comunale di Scampia, la partecipazione al mediterraneo antirazzista, i laboratori di carnevale di quartiere, per un'azione pedagogica non coatta e massiva ma piuttosto personalizzata e diffusa. Possiamo racchiudere il nostro intervento di questi due anni in due macro percorsi che abbiamo proposto ai minori e alle insegnanti dei gruppi classe coinvolti nel progetto, con la collaborazione di professionisti, che hanno portato alla realizzazione di due pubblicazioni. I percorsi si sono caratterizzati per l'incentivazione di una migliore capacità di accoglienza della scuola, ribaltare e superare lo stereotipo, uscire dall'isolamento e dalla predestinazione di una vita chiusa in “sistemi” isolati tra di loro, dare a tutti la possibilità di esprimersi e di prendere consapevolezza delle proprie potenzialità e capacità.

Nel 2014 l'associazione Chi rom e...chi no ha realizzato con gli alunni rom e italiani di due classi di seconda elementare di una scuola di Scampia, *L'ABC: piccolo abbecedario italiano-romanes*: il primo esempio di vocabolario della lingua romanes prodotto in Italia all'interno di una scuola. L'abbecedario raccoglie parole, numeri, filastrocche in italiano e in romanes,

<sup>2</sup> Agamben, G., *Stato di eccezione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

attraverso la raccolta di storie e il contributo dei bambini e delle famiglie rom che vivono nei campi non autorizzati di via Cupa Perillo a Scampia, Napoli. L'esperienza che proponiamo può fare riferimento a entrambi i temi indicati: da un lato l'integrazione tra servizi e dall'altro lo sviluppo e lo sviluppo delle identità culturali e del multilinguismo nella prima infanzia. Il libro è un abbecedario illustrato bilingue italiano-romani, che da un lato racconta il percorso annuale e dall'altro raccoglie un vocabolario, le parole dell'accoglienza e significative: le ninnenanne delle mamme, nonne, sorelle, papà, i numeri e la conta-filastrocca. Le traduzioni sono state fatte con l'aiuto delle mamme e dei bambini rom di Cupa Perillo la cui parlata conserva echi dalla Serbia, Macedonia, Croazia. Un libro fatto dai bambini e per i bambini realizzato per essere anche un piccolo strumento didattico per le maestre e per migliorare l'accoglienza dei bambini rom.

I contesti di provenienza dei minori rom, la fatica della vita nel campo che devono sopportare, la difficoltà di relazione con un contesto maggioritario che tende a escludere e respingere le diversità e a rifiutare la povertà, il progressivo invecchiamento della struttura portante della scuola, ci hanno portato all'affermazione di un'idea di inclusione che parta dalla relazione con il singolo individuo e dalla costruzione di contesti adeguati di accoglienza, all'importanza di valorizzare la lingua materna e la ricchezza di un vocabolario che attraversa epoche, Paesi, dialetti, alla creazione di relazioni e collegamenti con tutti i servizi territoriali preposti alla cura del cittadino, di qualunque estrazione e provenienza.

Nel 2015, Chi rom e... chi no realizza *Piccole storie colorate male*, fumetti e illustrazioni da quel di Scampia, con la prefazione di Leonardo Piasere. La grande quantità di disegni, fumetti, aneddoti, macchie di colore realizzata dagli alunni di 12 classi dell'Istituto comprensivo Alpi-Levi durante i laboratori a scuola, nell'ambito del progetto RSC, è un microcosmo dal quale poter ricavare e ricamare infinite storie possibili e inverosimili. Quelle che abbiamo proposto sono solo alcune delle possibili combinazioni. Relazioni, visioni, evocazioni, suggestioni, ricordi, desideri indicibili, paure e ansie che nascono nei luoghi del vivere quotidiano

che travolge, sovrasta, sopisce e spesso comprime la possibilità di esprimersi fuori da schemi e linguaggi convenzionalmente accettati.

In mondi considerati ai margini – la periferia – e ai margini dei margini – l'area di via Cupa Perillo a Scampia – simboli del degrado, che con un gesto e una pianificazione si possono anche spazzare via, in questi mondi in rovina, da analizzare, decostruire, demolire, ricostruire, siamo tutti invitati a fare una passeggiata, portati per mano dai bambini, i loro principali e più numerosi abitanti. Scampia, lo dicono le statistiche, è il quartiere più giovane d'Europa. Nel quartiere/città/mondo che i piccoli autori presentano, c'è spazio per tutti e tutto, anche per la fantasia e gli sberleffi. Non è possibile censurare profondamente immaginario e sogni, e il compito più difficile è quello di trovare e portare strumenti e linguaggi giusti per rispolverare la capacità di vederli e raccontarli.

I laboratori sono stati momenti in cui a partire dalla sospensione di schemi e ruoli – insegnante/alunno, adulto/bambino-a, scudi protettivi dietro i quali gli adulti si trincerano – riprende ad aver senso il fare insieme. Tutti si sono messi in gioco nel cerchio laboratoriale e lo scenario che si apre è una sorta di teatro senza spalti né palcoscenico, in cui i piccoli liberano gesti e parole, il colore assume valenza evocativa quasi esorcizzante, con cui celebrare la vita nella sua complessità, senza timore di sussultare se non per le troppe emozioni. Le strade, gli spazi pubblici sono finalmente riconosciuti come luogo di apprendimento, non ci si vergogna più degli scarabocchi ma si impara a osservare in profondità per scoprire se c'è qualche significato – qualche volta sì e qualche volta anche no – le esperienze dei bambini e dei ragazzini diventano patrimonio da ascoltare e curare.

Un libro illustrato, che nasce come fumetto e si è arricchito nei mesi di molti altri pezzi e sguardi sul quartiere/città/mondo dove tutto è possibile, che accompagna nel sottoscala della vela per scoprire che le leggende si annidano pure lì sotto, fa attraversare i campi, le discariche, le automobili in corsa, il buio di quando tagliano senza preavviso la corrente, e permette di giocare con le parole, giocare con le immagini, giocare senza neppure accorgersene, mischiare i linguaggi e trovare lo spazio in cui far uscire voce e risate.



# CONDIVIDERE il sapere e SVILUPPARE abilità sociali con gli adulti: una riflessione sul PREGIUDIZIO ANTIZIGANISTA



Claudio Berretta

**La pratica dell'inclusione: cooperazione, costruzione attiva del sapere e abilità sociali**

Occorre un equilibrio tra argomentazioni razionali e capacità di creare emozioni positive, che riesca a coinvolgere le persone nella loro complessità, ma soprattutto occorre una pratica che riesca a proporre, facendoli vivere concretamente, valori diversi da quelli di conflitto, divisione, avversione. Occorre favorire la pratica di valori di condivisione, inclusione, accettazione e valorizzazione della diversità. Lavorare concretamente per l'inclusione nella scuola, così come nella società nel suo complesso, è probabilmente il modo migliore per prevenire situazioni di violenza.

Lo vediamo nel microsistema classe così come, a volte, lo vediamo nel macrosistema della comunità internazionale: l'Unione Europea, nei suoi primi passi, è stata un'esperienza di pacificazione di Paesi da secoli in guerra tra loro, basata sull'idea di non punire ed escludere gli sconfitti, ma, anzi, creare condizioni di cooperazione tra Stati prima nemici.

Agire per l'inclusione a scuola significa però pensare a una pedagogia che non preveda la logica delle menti (degli allievi) da riempire o, come scriveva Paulo Freire (2011), il depositare, da parte dell'insegnante, nozioni nelle menti dei discenti. Agire per l'inclusione a scuola significa adottare una pratica pedagogica che permetta agli allievi di costruire in modo attivo il proprio sapere, aprendo la possibilità di contribuire con

le proprie diverse abilità alla costruzione di un sapere comune, grazie alla cooperazione, sviluppando pensiero critico, abilità sociali, life skills. Tutto ciò non può evidentemente essere realizzato nell'ambito di lezioni condotte secondo lo schema spiegazione-studio-a-casa-verifica. Occorre pensare a una didattica nella quale vengano poste domande sfidanti, alle quali gli allievi provino a rispondere attingendo alle proprie conoscenze e alle proprie abilità, per accedere poi a «zone di sviluppo prossimale» (Vygotskij, 1992), confrontandosi in piccoli gruppi cooperativi nei quali si sviluppino capacità di collaborazione, solidarietà, aiuto reciproco, che possano favorire la crescita di ognuno grazie al confronto e all'aiuto degli altri. Una didattica che possa favorire la costruzione di una scuola inclusiva in grado di promuovere la cittadinanza attraverso la partecipazione attiva e critica al processo di apprendimento e la capacità di interagire socialmente (per indicazioni pratiche di lavoro in tal senso cfr. Berretta, 2011; 2013).

Le competenze chiave di cittadinanza identificate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo (2006), quelle indicate nel DM 22 agosto 2007, n. 139 e le Indicazioni nazionali per il curricolo del Miur (2012), fanno peraltro tutte riferimento all'importanza di quelle abilità sociali che afferiscono ai principi di collaborazione, responsabilità, inclusione e solidarietà, a cui è particolarmente attento l'apprendimento cooperativo.

Occorre però precisare che quando parliamo di apprendimento cooperativo non identifichiamo un metodo perfettamente codificato ed elaborato da un unico autore, ma facciamo riferimento a studi ed esperienze realizzate da diversi autori in varie parti del mondo (per una panoramica sui diversi studi relativi al cooperative learning cfr. Comoglio, Cardoso 1996; 1998) accomunati da alcune caratteristiche considerate indispensabili per distinguere un semplice lavoro di gruppo da un lavoro in gruppi cooperativi<sup>1</sup>. Tutto ciò viene realizzato attraverso un'organizzazione del lavoro che apre agli studenti degli spazi di partecipazione e di espressione, ma all'interno di una rigorosa strutturazione del lavoro in grado di evitare che la classe degeneri in una situazione caotica e dispersiva.

#### Approccio epistemologico ecologico e sviluppo delle competenze

Cooperazione e inclusione hanno un valore intrinseco dal punto di vista etico e un effetto positivo sugli apprendimenti, ma non solo.

La Comunicazione della Commissione europea del 3 marzo 2010, intitolata *Europa 2020* riporta come sottotitolo: *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. In una situazione di crisi economica e ambientale come quella attuale, quindi, il rispetto per l'ambiente e l'inclusione sociale vengono considerati indispensabili per un futuro economico solido. Quello che Vito Mancuso (2009, p. 19) definisce: «saggezza solidale» ha quindi forse delle conseguenze non solo dal punto di vista della convivenza civile e della qualità delle relazioni umane, ma anche dal punto di vista economico. La raccomandazione europea citata riporta peraltro alla mente il lavoro di Gregory Bateson quando, nel suo *Verso un'ecologia della mente* (Bateson, 1976, p. 504), cerca di spiegare che «quando si commette l'errore epistemologico di scegliere l'unità sbagliata» sorgono molti problemi: «se il sistema ecomentale lago Erie viene spinto alla follia, la sua follia viene incorporata nel sistema del nostro pensiero e della nostra esperienza».

Interessante può essere anche il riferimento a Bronfenbrenner, che nel suo *Ecologia dello sviluppo umano* chiarisce come il lavoro educativo non può limitarsi alla situazione della classe

quindi al microsistema ma viene influenzato anche da ambienti esterni: mesosistemi, esosistemi, macrosistema.

Tutto questo ci conduce a un approccio epistemologico in grado di aprirci a una visione più ampia della semplice lezione che si svolge in classe su un argomento estratto dal libro di testo e richiama l'importanza del lavoro per lo sviluppo delle competenze come modalità didattica inclusiva in grado di connettere le attività svolte a scuola con il mondo esterno, evitando il concentrarsi della scuola esclusivamente su elementi nozionistici. Un lavoro che consente quindi di aprire lo sguardo verso le relazioni che la scuola può avere con gli ambienti fisici e sociali che la circondano e può mettere in gioco non solo le forme di intelligenza (Gardner, 1987) linguistica e logico-matematica, ma diverse intelligenze e diverse abilità, consentendo così a tutti gli allievi di partecipare a un processo di costruzione attiva della conoscenza, in un contesto che contempli attività di tipo molto diverse svolte insieme ai compagni e agli insegnanti e con riflessi sulla vita quotidiana degli allievi.

L'unità epistemologica di riferimento potrà essere così più ampia del proprio ristretto gruppo di riferimento; potrà estendersi all'ambiente naturale e ad altri gruppi, assumendo questi altri elementi come parte di sé, in una visione unitaria dell'umanità e dell'ambiente in cui vive.

#### Abilità sociali ed esosistema insegnanti-educatori

«Si apprende di più da un insegnante con cui si abbia un buon rapporto» sostiene Bronfenbrenner (1986, p. 106) e si apprende di più in un clima positivo, come spiega John Hattie (2012, p. 77), supportato da quello che è attualmente il più ampio lavoro di raccolta di ricerche nell'ambito delle scienze dell'educazione.

Quindi è indispensabile un lavoro di promozione delle abilità sociali, anche per evitare di far crescere dei mostri ben istruiti: individui esclusivamente preparati su questioni tecniche relative alle singole discipline, senza essere educati alla relazione sociale e umana, basata sul rispetto reciproco, la considerazione della dignità di ognuno e l'attribuzione di un valore fondamentale ai diritti umani.

In questo caso l'approccio ecologico all'educa-

<sup>1</sup> Si veda in questo numero gli articoli di Stefania Lamberti e Marta Milani.

zione è ancora più pregnante: non possiamo immaginare un'educazione che contempi lo sviluppo delle abilità sociali senza un'interrelazione con gli ambienti sociali esterni e tra questi con l'ecosistema composto dal gruppo di adulti che lavora per gli allievi di una classe: gli insegnanti e, se ben sviluppato il lavoro di rete, gli educatori e altri operatori che collaborano con gli insegnanti.

Il lavoro degli insegnanti e degli educatori non può quindi limitarsi a un tentativo di insegnare argomenti disciplinari, e tanto meno abilità sociali, da un punto di vista puramente teorico. È indispensabile lo sviluppo di una pratica vissuta delle abilità sociali e non solo creando contesti in cui il lavoro in comune degli allievi abbia ampi spazi per sviluppare la capacità di relazionarsi con gli altri, ma anche creando le condizioni affinché gli stessi insegnanti ed educatori possano fare esperienza pratica di un lavoro condiviso in cui si sviluppi una progettazione comune e un continuo processo formativo, anche attraverso lo scambio reciproco di esperienze. Solo il confronto e la riflessione comune possono infatti condurre a un lavoro di ricerca azione in grado di cambiare la pratica, in funzione dei bisogni educativi dei ragazzi e, nello stesso tempo, cambiare gli adulti, al fine di poter essere un modello di corrette relazioni umane e di capacità cooperative.

Come ci spiegano infatti il filosofo e psicoanalista Miguel Benasayag e lo psichiatra Gérard Schmit:

«La grande sfida lanciata alla nostra civiltà è quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio, pratiche concrete che riescano ad avere la meglio sugli appetiti individualistici e sulle minacce che ne derivano». Ma «Perché il legame appaia ai giovani più desiderabile della lotta per il dominio, dobbiamo impegnarci fino in fondo a pensare, guarire ed educare. Ma, innanzitutto, il nostro impegno sarà volto a trasformare noi stessi» (2004, p. 99).

#### La formazione cooperativa: l'esperienza di Torino

Per questo nell'anno scolastico 2014/2015, nell'ambito del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* si è svolta a Torino un'attività di formazione dal titolo *Attraversare pregiudizi – conoscere e conoscerci – intervenire. Un percorso di formazione attraverso il cooperative learning*, che contemplava l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo non solo per sollecitare una didattica più inclusiva nelle classi, ma anche per condurre il percorso di formazione degli operatori (insegnanti ed educatori), affinché si potessero vivere personalmente le difficoltà e le opportunità offerte da una modalità di apprendimento basata non solo sul lavoro individuale e sull'ascolto dell'esperto che trasmette il proprio sapere, ma soprattutto sulla condivisione delle conoscenze, delle esperienze, delle idee, in un'ottica di costruzione attiva del proprio sapere e in una dimensione sociale dell'apprendimento, perché, come spiega L. S. Vygotskij (1966-1992, p.38): «La vera direzione dello sviluppo del pensiero non è dall'individuale al socializzato, ma dal sociale all'individuale». Nel corso del primo incontro, dopo la visione del documentario *Container 158*, è stata realizzata un'attività che aveva lo scopo di favorire la conoscenza tra i partecipanti e di formare gruppi eterogenei in cui fossero presenti insegnanti ed educatori che operassero in contesti diversi. Successivamente è stata utilizzata una delle strutture di lavoro di Spencer Kagan (2007), denominata *Round Table*, per la rilevazione delle aspettative.

La sintesi in plenaria dei lavori dei vari gruppi ha prodotto la formulazione dei seguenti obiettivi: conoscere meglio la cultura e il mondo vissuto di rom, sinti, caminanti, evitando miti e pregiudizi, per interagire meglio e migliorare l'integrazione degli allievi provenienti da queste etnie; conoscere nuovi metodi e strategie

**non possiamo immaginare un'educazione che contempi lo sviluppo delle abilità sociali senza un'interrelazione con gli ambienti sociali esterni e tra questi con l'ecosistema composto dal gruppo di adulti che lavora per gli allievi di una classe.**

per facilitare lo scambio di conoscenze, creare un clima cooperativo e raggiungere obiettivi comuni.

Sempre utilizzando la stessa struttura di lavoro sono state proposte le seguenti domande:

Quali opinioni o pregiudizi potrebbero essere modificati dalla visione del filmato?

Quali elementi di diversità emersi nel filmato potrebbero costituire una risorsa?

Quali spunti per una didattica inclusiva ha fatto emergere la visione del filmato?

Quali ulteriori riflessioni ha suscitato la visione del filmato?

Nell'incontro successivo, dopo la conferenza di Carlo Stasolla, è stata utilizzata la struttura *Corners* per formare dei gruppi di interesse relativi alle quattro domande formulate nell'incontro precedente. Il lavoro è stato organizzato secondo la struttura Jigsaw, che prevede la costituzione di *gruppi casa* iniziali, poi di *gruppi esperti*, quindi il ritorno ai *gruppi casa*. Nei *gruppi casa* si sono confrontate le opinioni emerse nel lavoro dei gruppi nel precedente incontro e quelle relative a quanto emerso nel corso dell'intervento di Carlo Stasolla. Poi si sono raccolte le domande dei vari componenti del gruppo agli altri operatori, relative a quello che succede nelle rispettive sedi di lavoro e a cosa si sta facendo. I *gruppi esperti*, suddivisi secondo le professionalità: insegnanti, educatori nei campi, educatori nelle abitazioni, hanno poi provato a rispondere alle domande emerse. Il ritorno nei *gruppi casa* ha consentito di riportare le risposte formulate insieme ai colleghi dei *gruppi esperti*.

L'ultimo incontro, con la presenza di un'esperta dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, è stato condotto in plenaria per condividere informazioni relative alla realizzazione del progetto a livello nazionale e locale, nonché per rispondere alla necessità di confronto fra tutti gli operatori presenti.

In questo confronto sono emerse le criticità del lavoro sia per la scuola, in particolare la difficoltà a ottenere una frequenza regolare degli allievi rom, sia per gli educatori, i quali incontrano la diffidenza di molte famiglie e trovano molto difficile realizzare esperienze di integrazione nelle quali i bambini rom possano svolgere attività insieme agli altri. Dalle loro relazioni emergeva infatti che le attività si erano svolte prevalentemente all'interno dei

campi oppure all'esterno ma con gruppi di soli bambini rom. L'obiettivo successivo sarebbe quindi quello di favorire l'incontro anche extrascolastico in gruppi eterogenei.

In questa direzione probabilmente l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo in classe e nelle attività esterne costituirebbe una strategia importante, così come potrebbe essere interessante l'utilizzo di strategie che tendano alla creazione di relazioni positive tra genitori e tra genitori e scuola, come l'apprendimento cooperativo applicato nelle riunioni tra genitori e insegnanti o la pedagogia dei genitori (Moletto, Zucchi, 2013), basata sul riconoscimento delle competenze di ognuno nel proprio ruolo e su gruppi di narrazione che permettono di conoscere e riconoscere il terreno comune anche tra culture apparentemente molto distanti.

#### L'apprendimento cooperativo richiede lavoro di rete

Il lavoro dei gruppi cooperativi interprofessionali, sollecitato dagli stimoli derivanti dalla visione del documentario *Container 158*, dall'intervento di Carlo Stasolla e dalle domande proposte ha consentito di far emergere alcuni pregiudizi presenti, in parte, anche nei partecipanti, nonché confrontarsi sulle possibilità di trovare il modo di superarli e di farli superare agli allievi nelle classi e alle loro famiglie, a partire dalle risorse presenti nelle diverse culture. L'attività è risultata utile in particolare a scoprire che: non è vero che si sceglie di vivere nei campi (molti desidererebbero vivere in abitazioni) non è vero che tutti i rom non hanno voglia di lavorare (molti lavorano in nero perché non riescono ad avere documenti regolari pur essendo nati in Italia).

Sono stati inoltre evidenziati elementi di diversità che possono rappresentare delle risorse: la capacità di adattamento, il senso della comunità, il fatto di essere portatori di una lingua e di una cultura diversa.

In merito alla ricerca di spunti per una didattica inclusiva riporto quanto scritto da alcuni gruppi: «Abituare alla narrazione collettiva per trovare lo spazio del racconto della propria storia». Inoltre: «Occorre lavorare su didattica per competenze con compiti di realtà, cooperative learning, peer education. Includere significa anche aumentare il senso di autostima e autoefficacia».

Le riflessioni ulteriori si sono rivolte all'inaccettabilità della vita nei campi e alla necessità di trovare soluzioni abitative più dignitose per tutti, anche perché il benessere delle persone è un requisito fondamentale per la legalità, la convivenza e la sicurezza sociale.

Al termine di ogni incontro è stato realizzato un momento di confronto e di riflessione metacognitiva in plenaria sul percorso formativo, per condividere i frutti del lavoro dei gruppi e per realizzare una valutazione comune dell'attività svolta. Da queste riflessioni comuni emergono criticità quali stanchezza, divagazioni di alcuni interventi, scarso tempo a disposizione, ma fortemente condivisa è la soddisfazione per i momenti di confronto che hanno consentito di conoscersi meglio, scoprire cosa fanno gli altri operatori e riflettere insieme.

Emerge quindi un bisogno di confronto e di condivisione forte, sia tra gli educatori che tra gli insegnanti. Due professioni di aiuto alla persona che spesso non prevedono momenti di supervisione, se non quella realizzabile nella revisione reciproca in gruppi di lavoro. Per quanto riguarda gli insegnanti peraltro, soprattutto per quelli di scuola secondaria, a causa

dell'organizzazione del loro lavoro, piuttosto rara. Condizione che conduce a un lavoro svolto in isolamento, probabilmente una delle cause dell'alto rischio di burnout presente in questa professione (Lodolo D'Oria, 2005).

Da queste considerazioni appare ancora più evidente la rilevanza di quanto affermato poc'anzi: è fondamentale vivere esperienze di cooperazione sia con i ragazzi che tra adulti, perché l'ecosistema costituito dagli insegnanti e dalle figure educative che agiscono in un lavoro di rete è determinante per il successo del lavoro con i minori. Quanto più sarà possibile lavorare davvero in rete con un alto livello di collaborazione e cooperazione, senza lasciare solo nessuno, tanto più sarà facile creare a scuola una comunità di apprendimento inclusiva, in grado di accogliere tutti, nel rispetto e nella valorizzazione delle diverse abilità di ciascuno. Una scuola che potrebbe anche contribuire a prevenire discriminazioni e istinti distruttivi, sostituendo il senso del dominio con la costruzione di legami solidali in grado di «sviluppare, di fronte al dilagare delle passioni tristi, una prassi governata dalle passioni gioiose» (Benasayag, Schmit, 2004 p. 15).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Benasayag, M. Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Berretta, C. (2011), *Professore... lei è felice?*, Roma, Aracne.
- (2013), *BES e inclusione. Bisogni educativi “normalmente speciali”*, Catania, La tecnica della scuola.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il mulino.
- Comoglio, M. (1998), *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Comoglio, M. Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Kagan, S. (2007), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Ed. Lavoro.
- Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers*, New York, Routledge.
- Lodolo D'Oria, V. (2005), *Scuola di follia*, Roma, Armando.

- Mancuso, V. (2009), *L'anima e il suo destino*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moletto, A. Zucchi, R., (2013), *La metodologia pedagogia dei genitori*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli.
- Vygotskij, L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.

## NORMATIVA

- Commissione europea, Comunicazione 3 marzo 2010, *Europa 2020*, Bruxelles, 3.3.2010, COM(2010) 2020.
- DM 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, GU Serie generale n. 202 del 31-8-2007.
- Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DM 16-11-2012, n. 254, pubblicato in Annali della pubblica istruzione, Numero speciale, 2012.
- Parlamento e Consiglio europeo, *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE.



# LAVORARE cooperativamente in RETE per una governance circolare: la realtà VENEZIANA



Beatrice Ferraboschi

*dedicato all'attivissimo gruppo di lavoro locale RSC<sup>1</sup>*

### I rom e i sinti a Venezia

A Venezia si stima che siano presenti circa 500 cittadini di origine rom e sinti su un totale di 269.810 abitanti, pari al 0,18%, di cui un centinaio circa sono minori fra i 3 e i 14 anni. Sono presenti sinti, rom istriani/croati (harvati), rom kalderash e rom di origine serba e kosovara, questi ultimi arrivati più recentemente, a seguito della guerra in Kosovo e stabilitisi in città dopo la chiusura dei campi dell'emergenza Jugoslavia avvenuta nel 2001 e nel 2003.

Si tratta di una stima perché i rom e sinti non sono distinguibili dagli altri abitanti del Comune, avendo tutti la residenza e la cittadinanza italiana, oltre al fatto che la maggior parte risiede nel territorio comunale da oltre 50 anni. «Ai 500 rom e sinti si devono aggiungere circa (e qui la stima è molto approssimativa) un centinaio (numero variabile da 40 a 150 a seconda dei periodi dell'anno) di rom rumeni, che non vivono in un luogo preciso, si spostano e si riparano in fabbriche abbandonate e sotto i cavalcavia. Si muovono in piccoli gruppi e clan familiari e a oggi non è mai stata rilevata la presenza di minori. Il numero è difficile da quantificare anche perché solo alcuni dormono in città, mentre la maggioranza proviene da fuori e sosta a Venezia solo durante il giorno. Si tratta di un fenomeno presente a Venezia dal 2010 che viene quotidianamente affrontato dai colleghi del Servizio senza dimora»<sup>2</sup>.

**Il Villaggio di via del Granoturco 5 e gli altri insediamenti abitativi in città**

Il Villaggio di via del Granoturco, 5 a Mestre è l'unico insediamento attrezzato e autorizzato

presente nel Comune di Venezia. Anche se forse il termine "insediamento autorizzato" non è il più pertinente per descrivere il Villaggio, in quanto la sua realizzazione è stata l'esito di un percorso di partecipazione attiva dei futuri abitanti, attraverso l'interfacciarsi di una loro rappresentanza con il tavolo tecnico preposto alla realizzazione, mediata dai colleghi del Servizio inclusione sociale - UOC Etam - Animazione di comunità.

«Esso è composto da 38 prefabbricati di cemento armato di 38 mq ciascuno, composti da zona giorno con angolo cottura, camera da letto, bagno; le spese, comprese le utenze (luce, acqua, ecc.), unitamente a un canone di locazione, sono a carico degli affittuari. Ogni unità ha un numero civico e una cassetta postale, e accanto uno spazio per tenere un'unità mobile. Ogni manufatto ospita un nucleo familiare. Oggi il Villaggio ospita un centinaio di persone»<sup>3</sup>. Gli altri 400 rom e sinti della città abitano prevalentemente in appartamenti di edilizia popolare, alcuni in appartamenti di proprietà, altri ancora in terreni di proprietà dove hanno insediato le loro roulotte con annesso delle dependance prefabbricate. Le famiglie rom che vivono negli appartamenti o in piccoli nuclei in roulotte hanno raggiunto un buon grado di convivenza con le comunità locali e comunque la loro presenza non desta particolari preoccupazioni.

**L'impegno dell'amministrazione comunale negli anni**

Negli ultimi vent'anni il Comune di Venezia ha sviluppato pensiero, tradotto sistematicamente

<sup>1</sup> Gruppo di lavoro locale: Lucielli Aloè, Caterina Angotzi, Anna Barbiero, Monica Batelli, Tiziano Battaglia, Eliana Bedetti, Martina Bettio, Gabriella Biscaro, Enrica Bordignon, Domenico Canciani, Davide Carnemolla, Marianeve Carotenuto, Mara Castellaro, Lucia Cerino, Laura Ceron, Anna Cipolato, Paola Consoli, Luca Da Zanche, Donatella De Cal, Alice Farnea, Silvia Favaretto, Beatrice Ferraboschi, Alice Figlia, Giorgia Formentin, Alessandra Greco, Paolo Giupponi, Annalibera Guazzieri, Michela Malusa, Giorgio Mangini, Uberto Massaro, Luana Mura, Maria Musto, Marzia Nogherotto, Monica Pomo, Vittorio Pompei, Elisabetta Pustetto, Rosanna Rosada, Paola Sartori, Marina Scarpa, Luigi Sequenzia, Lucia Silvestri, Mariagrazia Silvestri, Angelo Sopelsa, Laura Tegon, Katia Torriani, Fausta Verzegnassi, Laura Virzi, Elisabetta Volpato, Alessandro Zanetti, Emilio Zen, Daniele Zuccato.

<sup>2</sup> Mappatura RSC Venezia 05-06-2014, a cura di Emanuela Tamborini.

<sup>3</sup> Ibidem.

in progetti e azioni, rispetto all'integrazione e all'inclusione della comunità RSC. L'assunto di base è che queste comunità sono portatrici di una cittadinanza: la stessa di cui sono portatori tutti i veneziani. La logica politica seguita nei confronti di cittadini di cultura rom e sinti è quella dei diritti del cittadino rispetto ai servizi che la città offre, da quelli obbligatori e fondamentali a quelli non obbligatori e non fondamentali. Servizi offerti attraverso un lavoro interdirezionale e multidisciplinare, così come avviene per tutti gli altri cittadini.

I servizi in questi anni hanno lavorato in particolare per creare una sinergia fra le stesse famiglie sinti, le scuole, gli insegnanti e le famiglie vicine o dei compagni di scuola dei bambini. Una particolare attenzione è stata posta alla condizione dei bambini ai quali si è applicato lo stesso principio di tutela e protezione che si applica a tutti i bambini che vivono nel Comune di Venezia, puntando soprattutto alla frequenza scolastica, almeno fino alla terza media.

Rispetto all'ex-campo di via Vallenari dove rom e sinti vivevano prima del trasferimento nel Villaggio di via del Granoturco 5, negli anni si è sviluppato un progetto di inclusione specifico, attivo dal 1999 al 2013, visto che in questo contesto sembravano concentrarsi le situazioni più deprivate, consistente in un lavoro di comunità e supporto alla genitorialità con gli adulti, accompagnamenti mirati a scuola e attività laboratoriali extrascolastiche per tutti i bambini, che avevano lo scopo di lavorare sia sul recupero delle competenze di base che sulla sfera della socializzazione tra pari e dell'apertura alle altre realtà territoriali. Negli ultimi due anni di attività il progetto è entrato a operare direttamente nella scuola con attività laboratoriali e individuali di supporto parallele, ma intrecciate con le attività in classe. Questo è stato possibile grazie al costante lavoro di raccordo e condivisione con gli insegnanti attivato fin dall'inizio del progetto con un coordinamento costante tra servizi e scuola.

I risultati non sono mancati: è aumentata in maniera significativa la presenza dei bambini a scuola almeno fino alle scuole medie e i risultati scolastici si sono fatti apprezzabili. Un altro risultato da annoverare nell'ottica della cittadinanza per tutti, è che le famiglie del Villaggio e quelle che da anni abitano nelle case di edilizia residenziale popolare mandano

quasi sistematicamente i bambini al nido e alla scuola materna.

Un altro intervento che ha portato a dei buoni risultati in termini di integrazione è stato il processo di mediazione per l'inserimento delle famiglie rom e sinti nelle case di edilizia popolare. L'aver mediato l'inserimento abitativo ha ridotto di molto i conflitti proprio per la delicatezza del contesto socio-abitativo e ha anche consentito l'avviamento dei cittadini rom e sinti ai servizi sociosanitari diffusi: dalle visite specialistiche, alla prevenzione e alla consapevolezza sull'uso e sul consumo di sostanze stupefacenti, laddove necessario.

### L'avvento del progetto RSC a Venezia

#### Le peculiarità del progetto locale veneziano

L'avvento del Progetto RSC a Venezia ha significato ampliare la prospettiva ovvero estendere le attività dedicate ai bambini rom e sinti del Villaggio ai bambini rom e sinti di tutta la città, superando l'ottica dell'intervento specifico mirato alla comunità dell'ex campo di via Vallenari, storicamente destinataria dell'intervento di inclusione sociale.

Si è quindi affiancato al lavoro di supporto scolastico svolto presso gli insediamenti abitativi un più diffuso e approfondito lavoro a scuola. «Si è in particolar modo sancita l'importanza del lavoro all'interno della classe e con l'intero gruppo classe, cavalcando quel concetto di prevenzione a noi caro per cui il gruppo è strumento per il singolo e viceversa e in questo caso più che mai, perché un progetto dedicato ai bambini rom e sinti, si occupa potenzialmente di tutti i bambini della città»<sup>4</sup>.

A differenza di quanto riportato dalle linee guida nazionali del Progetto RSC, a Venezia si è scelto di utilizzare un unico operatore per l'esercizio delle funzioni scuola/campo.

Questa scelta, a mio avviso, ha costituito un valore aggiunto. Infatti: «La possibilità data agli operatori di osservare e affiancare lo stesso bambino nei due contesti (scuola-casa), potendone carpire le modalità relazionali, le reazioni, i sentimenti, ha incrementato sensibilmente il margine di incisività degli interventi educativi stessi»<sup>5</sup>.

Giusto per sottolineare il trend di implementazione del Progetto RSC a Venezia, da 126 bambini e ragazzi coinvolti di cui 9 RSC al

<sup>4</sup> Scorsi locali... orizzonti allargati, il progetto tra livello cittadino e piano nazionale, esperienza veneziana 2013-2014.

<sup>5</sup> Ibidem.

primo anno, si è arrivati a 355 bambini e ragazzi coinvolti, di cui 31 RSC al terzo anno, triplicando il numero dei bambini e ragazzi direttamente coinvolti in soli tre anni.

#### La traduzione locale del Progetto RSC

Il Progetto RSC è generalmente strutturato come segue.

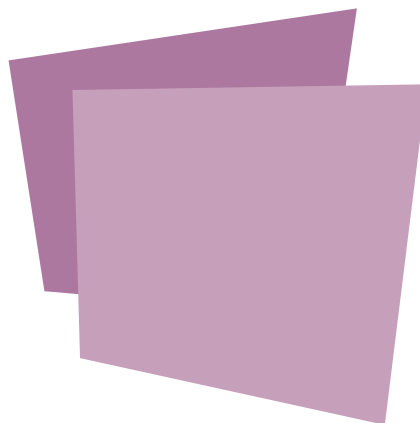
Le **attività a scuola** consistono in laboratori che vanno dai 10 ai 16 incontri circa, a seconda dell'anno in cui la classe è stata coinvolta nel progetto, di due ore con il gruppo classe co-progettati e co-condotti da operatore e insegnanti, con l'utilizzo di tecniche provenienti in buona parte dalla metodologia cooperative learning. L'obiettivo è quello di lavorare sull'inclusione dei bambini e di migliorare il clima di classe, tenendo al centro la materia, gli obiettivi didattici, le abilità cognitive, la valutazione e rinforzando al contempo le abilità sociali di ciascun alunno. Si sottolinea che questa modalità di lavoro attivata a partire dalla presenza dei bambini RSC, si è dimostrata utilissima per favorire l'integrazione di tutti i bambini della classe portatori delle "loro" normali differenze. Lucia Cerino, insegnante dell'Istituto comprensivo Da Vinci, e veterana del gruppo locale RSC, scrive a proposito delle attività cooperative in classe: «Ancora una volta ci siamo messi alla prova, insegnanti, operatore e soprattutto alunni, senza copioni prestabiliti ma con la voglia di fare scuola in un modo attivo e concreto... integrare e includere non sono parole che vestono la particolarità di alcuni, ma sono obiettivi fondamentali da raggiungere per ognuno di noi, per stare bene in classe, in famiglia, nella società. Dai sorrisi che accompagnano sempre genitori e alunni quando vengono a scuola per confrontarsi con noi insegnanti... istituzione... penso di essere sulla strada giusta per condividere un progetto di crescita personale e non solo di mera istruzione»<sup>6</sup>.

Per gestire l'impianto complessivo, oltre agli incontri di formazione e di équipe multidisciplinare sono necessari ulteriori momenti di coordinamento e programmazione tra operatori e insegnanti. In più, per riuscire al meglio a mettere a punto il filone tematico e le pratiche cooperative più congruenti rispetto agli emergenti delle dinamiche di classe, sono previsti dei momenti di **Supporto team laboratori** a cura di un consulente esperto di conduzione

di gruppi e di attività laboratoriali gestite con metodo cooperativo.

Gli **interventi presso gli insediamenti abitativi** consistono in interventi a domicilio (a cura dell'operatore cosiddetto di campo) o in contesto consono dedicati in particolar modo ai bambini RSC, appartenenti al gruppo classe coinvolto nei laboratori, ma non solo. L'intervento di due ore la settimana, viene effettuato a partire dall'inizio del laboratorio, o non appena possibile, fino alla fine dell'anno scolastico. A seconda delle esigenze rilevate, spazia dal recupero delle competenze scolastiche di base, al rinforzo delle competenze genitoriali, alla mediazione tra famiglia e scuola, all'aggancio della famiglia ai Servizi del territorio, ad attività di socializzazione in piccoli gruppi. Il tutto si realizza per 2 ore la settimana per 23 settimane circa.

L'operatore scuola/campo Alessandro Zanetti racconta: «Si è creato un laboratorio ad hoc, in un luogo altro, non troppo distante dal Villaggio ma quanto basta a rigenerare uno spirito "prigioniero", con un appuntamento settimanale fisso. Ogni lunedì pomeriggio i ragazzi del Villaggio inseriti nel Progetto venivano accompagnati da me e Davide con un furgoncino tanto atteso quanto adorato, da loro, che sembravano non aspettare altro, alla stanza della Caritas, struttura dotata di svariate stanze e anche un grande cortile dove prendevano avvio le attività. Solitamente il laboratorio si divideva in due turni, prima i grandi (12-15 anni) e poi i piccoli. Questi ultimi si incontravano con gli altri piccoli (dai 6 agli 8 anni) provenienti dalle altre abitazioni e da contesti differenti rispetto al Villaggio, e a me e Davide si aggiungeva Laura a completare il gruppo di lavoro. Le attività svolte sono state molteplici e



<sup>6</sup> *Born to be included, il progetto tra IO e NOI, esperienza veneziana 2014-2015.*

di diversa natura; non solo compiti e recupero meramente scolastico, ma anche giochi cooperativi e attività ludico-ricreative applicate alla didattica. Si è fatto uso della musica applicata a compiti di italiano e inglese, del movimento per apprendere l'alfabeto e le sequenze logiche, giochi con la palla abbinati al calcolo numerico, utilizzo di carte e illusioni ottiche per affinare le abilità percettive»<sup>7</sup>.

La **formazione per insegnanti e operatori** si articola in svariate occasioni collettive dove mettersi in relazione, creare pensiero e soprattutto fare gruppo, sperimentando su di sé tecniche di: cooperative learning, laboratorio creativo, metodo narrativo e derivazioni della pedagogia interculturale... «arrivando a imparare qualcosa... spesso giocando come i nostri bambini». Il risultato più utile al Progetto e maggiormente appagante per tutti è quello per cui le competenze acquisite dagli insegnanti nel tempo vengono, in queste occasioni, trasferite ai colleghi insieme ai formatori presenti. Un sorta di tutoraggio che continua poi a scuola, in classe, in corridoio, in aula insegnanti.

Gli **Eventi cittadini** sono momenti seminari nel corso dell'anno o eventi finali, dove, a partire dall'esperienza si portano contributi e si fanno degli zoom per approfondire modalità, metodi e stili diversi utilizzati e utilizzabili con lo scopo poi di continuare nelle proprie azioni educative arricchiti.

### Cooperare per fare governance

Per sviluppare un progetto come questo è indispensabile creare una rete di adulti e di soggetti istituzionali che lavorano in rete tra loro, cooperando, riuscendo così non solo a sostenere la progettazione, ma soprattutto, facendone direttamente esperienza, a favorire scambio e cooperazione tra i destinatari del progetto.

### L'esordio progettuale

L'entità del lavoro ipotizzato al primo anno di sperimentazione ha portato a una strutturazione gestionale basic ovvero oltre al Tavolo locale dedicato alle figure apicali dei servizi/enti coinvolti, si è strutturata un'unica équipe multidisciplinare a cadenza mensile, con un taglio tecnico-operativo-decisionale e di raccordo, a cui prendevano parte tutti i referenti scuola, i referenti di municipalità, i referenti

Progetto, gli operatori scuola-campo. L'esperienza fatta ha evidenziato che non trovavano spazio direttamente (venivano rappresentati dai propri referenti scuola) se non occasionalmente (ad esempio nella verifica finale) gli insegnanti coinvolti nei laboratori.

### “Praticarsi quanto basta”... l'unico metodo ammissibile

Durante il primo anno di sperimentazione ci siamo frequentati molto ed è stato l'unico modo per creare una sana appartenenza al Progetto. Come si evince dalle pagine del primo documento conclusivo: «L'intreccio tra piano nazionale e realtà locale e l'incontro tra singoli punti di vista rappresentati dai componenti dell'équipe multidisciplinare ha generato quanto meno inizialmente incertezze, incomprensioni... un vero e proprio conflitto fondante.

Ci siamo misurati con la necessità di “praticarci” ovvero conoscersi, affermare il proprio sé, trovare il proprio personale modo di stare in questa situazione, entrare in relazione, in empatia, parlarsi, ascoltarsi e provare a capirsi, fino a funzionare come gruppo. Ci siamo misurati con la necessità di stare dentro a determinati standard richiesti dalla cabina di regia, tenendo insieme la proposta del Servizio politiche cittadine per l'infanzia e l'adolescenza, che ha la funzione di coordinamento, e l'identità, le esigenze e le proposte di ogni altra realtà rappresentata in équipe: le tre scuole (Istituto comprensivo Da Vinci, Istituto comprensivo Volpi, Istituto comprensivo Gramsci) e le due municipalità: Mestre-Carpenedo e Favaro Veneto, oltre che i due operatori della cooperativa sociale Gea. Ci si è frequentati molto, si è data particolare cura alle relazioni tra noi, convinti che ciò si sia propagato positivamente anche nella relazione tra insegnanti, famiglie, bambini e ragazzi...»<sup>8</sup>.

### Un supporto rielaborativo dedicato all'équipe multidisciplinare

Un supporto rielaborativo sull'esperienza in corso con bambini rom e sinti, dedicato ai componenti dell'équipe multidisciplinare, è stato la risposta creata dal nostro staff e sperimentata per rispondere alla necessità di accompagnare un progetto tanto complesso. È stato fondamentale tutelare un tempo e uno spazio di pensiero di gruppo dove star “comodi”, portare le proprie esperienze, i propri

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> *Scorci locali... orizzonti allargati, il progetto tra livello cittadino e piano nazionale, esperienza veneziana 2013-2014.*

pensieri, rinforzando connessioni, convergenze, creando sicuramente prospettive, con "leggerezza", senza schiacciarsi troppo, almeno negli incontri dedicati alla rielaborazione, su operatività e fasi decisionali, demandate puntualmente agli incontri di équipe.

#### Il perfezionamento della governance

Sedimentata l'esperienza del primo anno e rielaborati i punti critici e quelli di forza, si è cercato di rendere la governance più funzionale alle attività da realizzare, più equilibrata e più rispettosa delle funzioni e dei ruoli di tutti i componenti, maggiormente in grado di dare voce equamente a ogni attore. Soprattutto si è cercato di rispettare, anche nel pensare agli intrecci tra operatori, insegnanti e volontari, il principio del «per non uno di meno»<sup>9</sup>. Durante il primo anno, infatti, con un'unica équipe "centralizzata", non si era riusciti a dar voce a tutti. Se gli operatori erano sempre presenti, gli insegnanti coinvolti nei laboratori venivano rappresentati dai propri referenti scuola, ma non partecipavano direttamente agli incontri; questa scelta motivata da questioni organizzative, problemi di tempo, orari e quant'altro, aveva involontariamente alimentato una disparità di trattamento. Per cui, dal secondo anno in poi le équipes multidisciplinari sono state organizzate in ciascun istituto comprensivo, garantendo tre incontri per istituto e facendo convergere al loro interno oltre che il referente scuola, il referente municipalità, il referente progetto RSC, tutti gli insegnanti coinvolti direttamente nella conduzione dei laboratori in classe, gli operatori scuola/campo della cooperativa Gea attivi nei plessi ed eventualmente i volontari presenti. Eliana Bedetti, referente scuola dell'Istituto comprensivo Gramsci descrive l'incontro e l'intreccio tra insegnanti e operatori:

«È affascinante lavorare in un gruppo di persone con professionalità molto diverse le une dalle altre, ma con l'intento tutti di raggiungere obiettivi comuni. Questo percorso svolto insieme ci ha portati a confronti spesso difficili, per la differenza di vedute e di pensiero, di organizzazione scolastica nelle varie scuole, di modalità nel percepire la diversità dei nostri alunni, ma i toni accesi che qualche volta sono emersi, hanno rivelato, secondo me, un sentito interesse e coinvolgimento emotivo per questo progetto... ovvero un'altra possibilità per

noi docenti e operatori di metterci alla prova, in gioco, con le nostre conoscenze, le nostre capacità di relazionarci con gli altri, di aver voglia di sperimentarci ancora una volta, di riprendere in mano qualche lettura nuova e di rifarne qualcuna di vecchia»<sup>10</sup>.

Per tenere la regia delle équipes multidisciplinari dislocate nel territorio si è costituita la **cabina di regia locale** che si riunisce tre volte l'anno. Essa coinvolge i referenti scuola, i referenti di municipalità, la referente operatori, la referente volontari, la referente consulenti, la referente operativa Progetto RSC e ha l'obiettivo di: raccordare il lavoro delle équipes multidisciplinari, programmare a livello macro, accompagnare alla realizzazione delle attività, condividere criticità e risorse, raccogliere i dati e monitorare il processo di valutazione *in itinere* e finale. Per facilitare gli scambi di pensiero, attribuire significati a quanto emerge nei dibattiti e dare letture più a livello metacognitivo ci si avvale di una figura facilitatrice. Funzione che da due anni viene svolta da Paola Sartori.

Il **Tavolo locale** ha il compito di costruire e mantenere un dialogo tra i vertici dei servizi e le scuole coinvolti nel Progetto RSC, immaginando e determinando prassi e modalità di scambio e soprattutto di legittimare il lavoro di operatori, insegnanti e volontari. Il Tavolo locale a Venezia, che all'inizio evidenziava delle assenze importanti, ha visto gradualmente un coinvolgimento di alcune figure chiave grazie a un preciso lavoro di tessitura relazionale, sostenuto in particolar modo dalla sottoscritta referente locale operativa.

«A Venezia, se al primo anno vi hanno partecipato dirigenti scolastici, responsabili P.O. di municipalità, la direttrice della cooperativa sociale Gea e la referente della Fondazione Elena Trevisanato, nel tempo vi hanno fatto il loro ingresso anche nuovi attori. Ad esempio, al secondo anno sono stati coinvolti i presidenti dei Consigli di istituto per cominciare gradualmente un percorso di sensibilizzazione di genitori e famiglie rispetto al progetto RSC. Al terzo anno, nel momento in cui il progetto si è allargato anche alla zona sud della città, interessando scuole frequentate da bambini e famiglie rom kalderash, è stato coinvolto il presidente dell'Associazione rom Kalderash,

<sup>9</sup> Lamberti, S., *Cooperative learning: lineamenti introduttivi*, QuiEdit, 2010.

<sup>10</sup> *Born to be included, il progetto tra IO e NOI, esperienza veneziana 2014-2015.*



si è poi concretizzata una presenza stabile del referente dell'Ufficio scolastico provinciale, dell'Azienda Ulss 12 veneziana e dell'Ufficio inadempienze scolastiche... quest'ultimo ingresso al Tavolo ha garantito la messa a punto di prassi preventive relativamente alla frequenza scolastica irregolare»<sup>11</sup>.

#### Un approccio pluralista per una governance circolare

Questa organizzazione a tre livelli non è da intendersi a conformazione piramidale, bensì ha una conformazione circolare. Ogni livello sviluppa il proprio pezzo in interconnessione con gli altri. A tutti i livelli e in ogni incontro si affrontano gli aspetti contenutistici, organizzativi e tecnici delle varie fasi del progetto e al contempo si accolgono gli aspetti empatici ed emotivi dei singoli, quindi del gruppo. Qualora uno dei livelli venisse meno nei propri compiti e nelle proprie responsabilità, la disfunzionalità graverebbe anche sugli altri livelli ovvero su tutto il sistema, provocando incidenti di percorso e mettendo a rischio la vitalità del Progetto stesso.

L'approccio pluralista che vede il cooperative learning in preminenza, ben intrecciato alla pedagogia interculturale, al metodo narrativo e a quello del laboratorio creativo è il costrutto fondante non solo degli interventi in classe

e nei contesti abitativi, ma anche nell'intrecciarsi delle relazioni tra tutti i componenti della governance e nella gestione di tutti gli incontri.

Bambini, ragazzi e adulti portatori di mille normali differenze crescono insieme nella cornice del Progetto, raggiungendo obiettivi correlati alla sfera cognitiva logico-razionale a pari passo con traguardi nelle abilità sociali. E come i bambini, in tutte le esperienze laboratoriali, attraversano le fasi dell'affermazione del sé individuale, dei primi scambi in diadi, triadi, mini-gruppi fino ad arrivare al termine del percorso alla costruzione di un prodotto collettivo grupppale simbolico, così gli adulti educatori, coinvolti nel progetto, attraversano le stesse fasi fino ad arrivare al proprio prodotto collettivo finale. Nei primi due anni ciò è consistito in un documento conclusivo sull'esperienza del progetto composto da brani scritti da tutti i colleghi insegnanti, operatori e volontari che se la sentissero. Quel che appare chiaro a tutti è che lo scrivere dell'anno progettuale, malgrado costi un ulteriore "sprint" quando si stanno quasi per assaporare l'estate e le ferie, è un metodo tradizionale infallibile per "svuotare la mente", depositare, sedimentare quanto si è vissuto e scoprire, al rientro dalle vacanze, che rileggendo il documento alcuni vissuti sono stati concettualizzati e tradotti in metodo.

<sup>11</sup> Dal diario della referente locale operativa.

#### AP-PUNTI INELUDIBILI

Ecco di seguito degli appunti di cui mi sembra utile far tesoro, raccolti durante i vari incontri, relativi al ruolo e al modo di essere adulti educatori nel Progetto e non solo.

- Essere creativi, "multitasking"
- Proporre "cooperative" ai bambini significa "fare e essere cooperative" anche noi adulti
- Curare le relazioni tra le parti, scambiandosi cortesemente le visite, ad esempio: "Andare noi a scuola, far venire la scuola da noi"
- Dare a tutti lo spazio per affermarsi singolarmente, praticarsi reciprocamente nel pensiero e nei modi, arrivare a costruire prodotti collettivi...articoli, libri, seminari, video, canzoni per poi essere, al bisogno, rappresentativi gli uni degli altri, consapevoli delle nostre pluriappartenenze
- Essere bravi trasformisti, sapendosi cambiare velocemente d'abito... ma non identità: dai tavoli istituzionali alle pizze... con continuità.
- Ascoltare in modo attivo, spostarsi in silenzio. Sostare lì dove abitano le emozioni. Passare dall'idea di difendersi all'idea di frequentarsi, dal difendersi dal diverso al conoscere e incontrare il diverso. Il gruppo è un mezzo per potenziare il singolo.

# CHERI: l'esperienza educativa di un collegio internazionale prestata ai bambini rom



a cura di **Valentina Ferrucci e Cristina Mattiuzzo**

In alcune città del Montenegro si sta realizzando da qualche anno un progetto sui generis: rivolto all'integrazione scolastica e sociale dei bambini e ragazzi delle comunità rom lì presenti, l'intervento viene promosso da una scuola altrettanto particolare, lo United World College (UWC) Adriatic che ha sede a Duino (Trieste). Sull'esperienza, che apre una finestra sul mondo dei rom del Montenegro e sulle metodologie educative di cui il Collegio del Mondo Unito si fa portatore, abbiamo condiviso alcune riflessioni con Valentina Bach, ideatrice e responsabile del progetto, Maria Canfora, responsabile delle attività educative e Ognjen Dedagic, coordinatore del progetto.

Potete descrivere brevemente il contesto in cui è stato sviluppato il progetto Cheri (Challenging Education for Roma Inclusion), in particolare: la comunità rom in Montenegro, il sistema di istruzione montenegrino, le principali forme di esclusione della comunità rom affrontate nel progetto?

La comunità rom in Montenegro è presente in molti dei Comuni di questo piccolo Stato. La maggior parte si trova nella capitale, Podgorica. Durante il progetto, una grossa parte della popolazione rom viveva in due grandi campi molto vicini al centro di Podgorica. I bambini frequentavano la scuola elementare del quartiere e componevano circa il 60% del corpo studentesco. Nelle altre scuole della città di Podgorica e nelle scuole elementari/medie nelle città di Bar, Berane e Niksic la percentuale di studenti rom è molto più bassa. La problematica principale che il progetto Cheri ha cercato di affrontare è l'evasione scolastica dei bambini rom, poco coinvolti nelle attività didattiche a scuola e poco seguiti dalle famiglie a casa. Alla base del progetto verteva l'osservazione che la maggior parte dei metodi di insegnamento delle scuole montenegrine erano di carattere fron-

tale, con prove di natura nozionistica. Questo rendeva l'apprendimento più difficile per gli allievi con un basso livello di scolarizzazione e non dava loro la possibilità di esprimere le proprie potenzialità.

Da chi è stato voluto il progetto, o da dove nasce l'idea di fare un progetto in Montenegro?

L'idea progettuale è stata frutto dell'esperienza del Collegio del Mondo Unito nell'ambito dell'istruzione e metodologie di insegnamento inclusive e del lavoro svolto localmente dal Centro pedagogico montenegrino (Pccg). Gli insegnanti e lo staff del Collegio si confrontano ogni anno con studenti provenienti da molti Paesi del mondo con vari livelli di scolarizzazione. Inoltre, le lezioni si svolgono in lingua inglese e al loro arrivo gli studenti hanno diversi livelli di comprensione della lingua.

Uno degli elementi chiave del modello educativo dei Collegi è il servizio di volontariato. Queste attività spingono gli studenti a rendersi utili e a collaborare per uno scopo che va oltre il benessere dell'individuo. Oltre alle attività didattiche, il progetto riproponeva attività di volontariato in Montenegro dove studenti del

Liceo della capitale, quindi coetanei degli studenti del Collegio del Mondo Unito, si impegnavano a cercare di aiutare i bambini rom a essere più integrati nel sistema scolastico.

**Potete descrivere brevemente il progetto, ovvero i destinatari, gli attori, gli obiettivi, le azioni?**

Il progetto Cheri aveva come obiettivo primario l'integrazione dei bambini rom nei sistemi scolastici montenegrini tramite lo sviluppo di moduli di insegnamento incentrati sulla collaborazione tra gli studenti e di attività fuori dall'ambito scolastico. Il progetto si proponeva di lavorare con gli insegnanti delle scuole elementari e medie nelle quali c'era la più alta percentuale di bambini rom. Un gruppo di insegnanti di ognuno degli istituti partecipanti ha seguito un percorso di formazione guidato da un insegnante del Collegio del Mondo Unito affiancato da membri del Centro pedagogico. Alla fine del percorso ogni scuola ha preparato un modulo che utilizzava le nuove metodologie apprese mirando a creare delle lezioni più dinamiche, più inclusive e con dei parametri di giudizio incentrati sul percorso svolto dagli studenti piuttosto che solo sulle nozioni apprese.

**Ci sembra interessante approfondire su quali processi di apprendimento ha agito l'intervento e quali metodologie sono state utilizzate: nella vostra esperienza, come il clima cooperativo ha facilitato la partecipazione e la capacità di apprendere della classe nel suo insieme e degli studenti?**

Il progetto ha utilizzato principalmente la metodologia del peer learning, dove gli insegnanti delle scuole elementari e medie, i loro allievi e gli studenti del Ginnasio di Podgorica sono stati messi a confronto con persone che affrontano problematiche simili con metodologie diverse. La cooperazione e l'interesse sono stati fondamentali per lo sviluppo e il successo delle attività, sia per la fase dell'aggiornamento che per la fase dello sviluppo delle attività. I docenti hanno confermato che un metodo di insegnamento più inclusivo portava gli stessi studenti a valorizzare e non più a giudicare diversi punti di vista e diverse esperienze di vita.

**Interventi di questo tipo, che mettono in discussione l'insegnamento "tradizionale", devono certamente lavorare sulla motivazione di insegnanti**

**e studenti, così come sulle relazioni nella classe (tra studenti, tra insegnanti e studenti, e tra insegnanti): potete illustrare se nella vostra esperienza si sono valorizzati questi aspetti e come?**

Il progetto Cheri ha soprattutto lavorato sulla motivazione degli insegnanti a produrre e poi utilizzare in classe del materiale didattico alternativo che potesse facilitare l'apprendimento per i bambini rom rispetto alle lezioni del curriculum nazionale. Gli insegnanti hanno poi notato che relazioni tra studenti come anche le dinamiche tra la classe e loro stessi sono cambiate per via del *lesson plan* che prevedeva delle attività diverse e migliorava la partecipazione in classe di tutti gli alunni.

**Ci sembra che venga data una certa rilevanza al "linguaggio" come fattore di inclusione o esclusione: potete riflettere insieme a noi su questa questione e portare degli esempi di casi in cui la lingua è una barriera e in cui può diventare invece elemento che avvicina e facilita?**

Pensiamo soprattutto all'utilizzo di moduli plurilingue, che possono "destabilizzare" chi ha la padronanza di un linguaggio "maggioritario" e far sperimentare il senso di spaesamento provato da chi, in quanto minoranza, vive quotidianamente l'esclusione anche linguistica. In un certo senso era proprio il "linguaggio" il concetto che abbiamo cercato di esplorare nel percorso di formazione degli insegnanti. Nella prima fase si è cercato di enfatizzare metodi e aspetti pratici tramite cui si potesse arginare la barriera

Cheri (Challenging Education for Roma Inclusion) è un progetto di inclusione scolastica avviato in Montenegro alla fine del 2009, e conclusosi nel 2011. L'intervento ha previsto una parte di formazione a educatori e insegnanti di scuole elementari e medie, provenienti dalle città di Podgorica, Bar, Berane e Nikšić, ovvero territori con la più alta presenza di rom. Contemporaneamente, gli alunni rom sono stati coinvolti in attività extrascolastiche co-dirette da un gruppo di studenti del liceo di Podgorica. I contenuti e i metodi di lavoro sono stati sviluppati con gli strumenti forniti dall'ente promotore del progetto, il Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico, e in particolare le metodologie delle Arti e Culture del mondo, elaborate da Henry Thomas, un insegnante del collegio.

**I bambini rispondono con interesse ai giovani poco più grandi perché vedono in loro un modello, un obiettivo più vicino al loro rispetto a quello che può essere un insegnante o un genitore.**

linguistica. Secondo l'esperienza degli insegnanti del Collegio del Mondo Unito, la chiave di volta consiste nell'incentrare alcune attività sull'esperienza degli studenti, cercando di trattare temi pratici e agganciare contenuti tecnici all'interno di questi. Il beneficio di questo approccio sta nell'immediato coinvolgimento dei partecipanti che cercano di esprimere al meglio le loro idee. La conversazione con gli altri dà a tutti la possibilità di apprendere modi diversi di esprimere un concetto e, soprattutto, dà all'insegnante l'opportunità di notare ed eventualmente correggere le espressioni poco corrette degli studenti.

**Tra sperimentazione e messa a regime: da quanto abbiamo letto, il progetto è stato un intervento sperimentale, confinato nel tempo. Avete delineato i suoi principali elementi di forza e eventuali criticità o debolezze? E pensate che sia possibile immaginare uno sviluppo più vasto, e se sì, come?**

Lavorare sulla formazione degli insegnanti è di per sé un investimento a lungo periodo. Gli insegnanti coinvolti hanno appreso nuovi metodi di insegnamento che hanno avuto impatto sulla generazione di bambini e ragazzi coinvolti ma anche su quelle successive. Il progetto ha inoltre avuto un impatto sulla "cultura organizzativa" delle scuole coinvolte: durante lo spettacolo finale organizzato all'interno della scuola, i ragazzi rom hanno potuto dimostrare i propri punti di forza (le loro vivaci capacità e attitudini musicali e di recitazione, la profonda conoscenza della propria cultura ecc.); la cultura predominante ha per la prima volta apprezzato quella di minoranza, astenendosi dal giudizio. Il fatto che gli insegnanti avevano degli obiettivi curricolari molto ambiziosi ha limitato il tempo dedicato alle lezioni "alternative". Una maggiore autonomia scolastica renderebbe più facile introdurre questi metodi di insegnamento innovativi nelle scuole del Paese.

**In collegamento a questo, potete condividere alcune considerazioni generali che derivano dall'esperienza del progetto e che credete possano essere utili o replicabili in altri Paesi (vedi Italia)?** La prima osservazione riguarda la formazione degli insegnanti. Per quanto le attività sono state moderate da un docente proveniente da un programma di studio molto diverso da quello montenegrino, i moduli sviluppati dagli inse-

gnanti dimostrano che le metodologie inclusive sono possibili in qualsiasi Paese. Un insegnante motivato, indipendentemente dal contesto in cui lavora, può pensare e sviluppare simili attività mantenendosi in linea con gli obiettivi del curriculum nazionale.

Inoltre, il coinvolgimento di studenti delle scuole superiori ci pare un aspetto fondamentale per lo sviluppo dell'integrazione. I bambini rispondono con interesse ai giovani poco più grandi perché vedono in loro un modello più vicino al loro, rispetto a quello che può essere un insegnante o un genitore. La collaborazione tra gli insegnanti dei bambini rom e i giovani liceali che hanno dato vita a un doposcuola pomeridiano destinato a rafforzare l'impatto delle attività scolastiche, rappresenta un aspetto innovativo che può portare dei risultati concreti quali la diminuzione dell'evasione scolastica degli studenti rom.

**Sempre per "tirare le fila": come hanno reagito insegnanti e alunni nelle prime fasi del progetto e successivamente? Ci sono informazioni sull'impatto sulle famiglie degli studenti (rom e non)?** Gli insegnanti sono stati selezionati anche in base alla propria propensione a provare nuovi approcci, quindi erano entusiasti dall'inizio. Gli studenti hanno da subito apprezzato la nuova metodologia. Con il passare del tempo entrambi i gruppi hanno compreso le potenzialità e l'impatto del lavoro svolto in classe. A ciò si è aggiunto l'impatto affettivo sui bambini e sui liceali, "rafforzato" dalla presenza, durante un'intera settimana progettuale, degli studenti del Collegio che hanno fatto da collante tra le due realtà.

**Il progetto si inserisce o si è relazionato con il programma europeo Decade Roma Inclusion 2005-2015, che ha coinvolto anche il Montenegro?** Il progetto Cheri era in linea con gli obiettivi del *Decade of Roma Inclusion 2005-15*. La situazione della popolazione rom in Montenegro, e in particolar modo nei campi a Podgorica, ci ha spinti ad affrontare la questione dell'evasione scolastica, una delle radici delle disuguaglianze. Dal nostro punto di vista l'inclusione partiva dall'assistenza data a insegnanti e studenti a modellare attività scolastiche pronte ad affrontare e accogliere le difficoltà dei bambini rom. Il coinvolgimento dei liceali nelle attività di volontariato con la comunità rom è stata anche una cosa nuova per il panorama montenegrino.

# Le POLITICHE EUROPEE che interessano i BAMBINI e gli ADOLESCENTI ROM



Cristina Mattiuzzo

## Essere bambini in Europa e appartenere a una minoranza rom

La questione dei bambini e adolescenti rom è fortemente connessa con la situazione generale della comunità alla quale appartengono, una “comunità” che anche nei documenti ufficiali europei viene ricompresa nella dizione “rom” – nome di una delle etnie più numerose, che parla diversi dialetti della lingua romani – ma che comprende in realtà un insieme di gruppi etnici, tra i quali ritroviamo: rom, sinti, kalé, ashkali, boyash, così come popoli “viaggiatori” e “gitani”.

Il riferimento a questi gruppi etnici è funzionale alla discussione di alcune problematiche che essi hanno in comune in quanto minoranze: prima fra tutte, vi è il fatto di essere “popoli senza terra”, perché da tempi lontani, abitano in diversi Stati e nazioni, mantenendo le loro lingue, le loro culture, sfuggendo a ogni assimilazione, ma senza la possibilità di rivendicare l'appartenenza a un luogo fisico, e di conseguenza, in alcuni casi, come quello italiano, privati del diritto di essere formalmente riconosciuti come minoranza.

Essere bambini ed essere rom significa trovarsi in posizioni spesso scomode, per questo, al di là delle provvisorie normative e progettuali rivolte a livello europeo a tutta l'infanzia in generale, uno sguardo più da vicino è posto proprio sui bambini rom: ai loro diritti il Consiglio d'Europa dedica una pagina speciale<sup>1</sup>, motivandola proprio col fatto che questi soggetti appartengono a comunità che vivono quotidianamente la discriminazione e la violazione dei propri diritti. Anche gli organi dell'Unione Europea

sono impegnati a sostenere in modo specifico i bambini e adolescenti dei popoli rom, finanziando progetti a loro rivolti con fondi messi a disposizione per favorire l'inclusione e l'integrazione<sup>2</sup>: è soprattutto la Direzione Giustizia della Commissione europea il luogo in cui si realizza la maggior parte delle iniziative che sostengono l'infanzia e l'adolescenza rom<sup>3</sup>.

Nel contesto europeo troviamo una grande produzione a livello giuridico e di ricerca e studio, rispetto a queste minoranze etniche. È utile presentare brevemente il panorama generale di sfondo, insieme a un quadro sintetico delle informazioni disponibili sulle condizioni di vita di questi popoli, per poi andare a descrivere le attività e le iniziative che hanno direttamente per target l'infanzia e l'adolescenza.

Gli studi sui popoli rom mostrano come vi siano diversi approcci con i quali si è cercato di “interagire” con questi gruppi, a loro volta legati alla visione che i fautori dell'intervento hanno della questione rom. Emerge da un'indagine quadriennale sulla migrazione del popolo rom dall'Europa orientale, diretta da Yaron Matras (Università di Manchester)<sup>4</sup> che uno degli aspetti più distintivi dei rom è la percezione che hanno di essi le istituzioni, la gente comune e i mass media: si tratta di una percezione forte, che pone barriere e ostacoli nella relazione con loro. Il progetto di studio evidenzia per esempio che i rom non migrano molto spesso, ma quando lo fanno, vengono notati più di altri, poiché si spostano in gruppi di famiglie, e vivono e lavorano in condizioni che molti altri non accetterebbero mai. Una delle problematiche più gravi per i rom è la

<sup>1</sup> Council of Europe, Children's Rights, Roma children: <http://www.coe.int/en/web/children/roma-children>

<sup>2</sup> *Fighting marginalization*, messo a disposizione dal Fondo sociale europeo, raccoglie progetti in campo sanitario, scolastico e lavorativo che hanno per target individui delle minoranze etniche rom: <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=63&langId=en>

<sup>3</sup> Cfr. per una raccolta dei documenti e delle iniziative: [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/document/index\\_en.htm#European\\_Union\\_Roma](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/document/index_en.htm#European_Union_Roma)

<sup>4</sup> Matras, Y., *The myths and facts about Roma migration* <http://www.humanrightseurope.org/2014/11/podcast-yaron-matras-the-myths-and-facts-about-roma-migration/>



**I problemi e i bisogni dei bambini rom sono dunque correlati ai problemi e ai bisogni delle comunità rom, e questi, sono interdipendenti dalle politiche discriminatorie messe in atto da sempre nei loro confronti: a quanto pare, è la comunità maggioritaria, ad aver creato, nel tempo, grandi disagi al popolo rom.**

carezza abitativa, sofferta soprattutto in Paesi come la Francia e l'Italia, nei quali questo popolo è ripetutamente soggetto a sfratti ed espulsioni. La questione della casa emerge in tutta la sua portata quando viene affrontata: infatti, l'evidenza empirica dimostra che laddove ai rom venga data stabilità abitativa, immediatamente cresce la partecipazione sociale, tramite occupazione lavorativa, scolarizzazione e relazioni coi vicini.

Al lato opposto, vi può essere invece la negazione di ogni differenza, già di per sé poco valorizzante come approccio e che può degenerare nell'assimilazione forzata, fino alla pulizia etnica vera e propria: si tratta di un rischio allarmante, soprattutto se si considera che è piuttosto diffuso e passa facilmente inosservato. Alcune analisi condotte da accademici britannici hanno messo insieme i pochi dati nazionali ed europei disponibili sull'accoglienza dei bambini rom allontanati dalla famiglia di origine, evidenziando la sovradimensione di queste etnie negli allontanamenti, rispetto alla loro proporzione nella popolazione minorile complessiva<sup>5</sup>. Se sul fronte delle reali motivazioni che portano agli allontanamenti restano ancora forti perplessità (ma sembrano comunque molto influenzate dal pregiudizio etnico), non ci sono invece dubbi sul fatto che l'accoglienza fuori dalla famiglia ha comportato, per questi giovani, una separazione anche dalla propria comunità, e quindi una rescissione di ogni legame culturale, creando seri problemi di adattamento sociale anche da adulti, con gravi ripercussioni sulla formazione

di una propria identità personale e culturale<sup>6</sup>. I problemi e i bisogni dei bambini rom sono dunque correlati ai problemi e ai bisogni delle comunità rom e questi sono interdipendenti dalle politiche discriminatorie messe in atto da sempre nei loro confronti: a quanto pare, è la comunità maggioritaria, ad aver creato, nel tempo, grandi disagi al popolo rom. Le istituzioni europee sembrano aver preso consapevolezza di questo, e perciò richiamano da tempo i singoli Stati a promuovere delle azioni che favoriscano l'integrazione dei gruppi etnici rom nella società, con particolare attenzione alle categorie più esposte all'emarginazione, ovvero bambini e donne.

#### La situazione dei bambini e dei popoli rom: progetti di studi e dati<sup>7</sup>

Una delle prime necessità riconosciute è quella di dare una base scientifica alle politiche connesse ai popoli rom: con questo pensiero è stata creata nel 2013 la European Academic Network on Romani Studies (Rete accademica europea sugli studi sui rom)<sup>8</sup> che ha lo scopo di «facilitare il dialogo interculturale ed espandere la visibilità delle ricerche esistenti, al di fuori dello spazio accademico». Gli interlocutori principali del progetto sono i responsabili politici, ai quali si vuole provare, con l'evidenza empirica, l'efficacia di iniziative che promuovono i diritti.

Un altro importante organismo è il Comitato di esperti Cahrom (Ad hoc Committee of Experts on Roma Issues), che risponde al Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa e dal 2011 effettua missioni nei Paesi richiedenti, al fine di costituire comitati ristretti su temi di particolare interesse, producendo poi i relativi rapporti: questi forniscono dati aggiornati sul panorama nazionale dello Stato interessato, nonché nuove visioni e prospettive su argomenti che possono essere utili e di beneficio anche per altri contesti territoriali<sup>9</sup>.

Dati specifici sui singoli Paesi sono elaborati anche dal forum European Roma and Travellers Forum, che nei "fact sheet reports", restituisce informazioni sul livello di vita e sulle principali problematiche legate alle comunità nei singoli Stati e fa, inoltre, il punto sul quadro normativo di ciascun Paese e la corrispondenza con quello europeo<sup>10</sup>.

Le analisi comparate effettuate ci presentano

<sup>5</sup> Allen, D., *Protecting the cultural identity of Gipsy, Roma and Traveller children living in the public care system*, in «Today's children are tomorrow's parents», n. 40 (May 2015).

<sup>6</sup> Di questo tema si è recentemente parlato al convegno *Safeguarding Roma children: is it a cultural problem?*, tenutosi a Manchester (cfr. sezione Eventi di questo fascicolo).

<sup>7</sup> Per un approfondimento specifico sui dati esistenti, cfr. sezione Statistiche e indagini di questo numero.

<sup>8</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/romastudies/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/romastudies/Default_en.asp)

<sup>9</sup> <http://www.coe.int/it/web/portal/cahrom>; sull'Italia cfr. Ad Hoc Committee of Experts On Roma Issues (Cahrom), *Summary Conclusions Of The Thematic Report On Solving The Legal Status Of Roma From Ex-Yugoslavia And Their Lack Of Personal Identity Documents* (further to the Cahrom thematic visit to Rome, Italy, from 28 to 30 April 2014).

<sup>10</sup> <http://www.ertf.org/index.php/documents/reports-position-papers>

una popolazione europea complessiva che vai dai 10 ai 12 milioni di rom, mentre sarebbero circa 6 milioni quelli stanziati all'interno dei confini dell'Unione Europea: di essi, almeno un terzo vive in una situazione di povertà persistente e intergenerazionale. Se da una parte questo gruppo è diventato oggetto di politiche per l'integrazione, allo stesso tempo, soprattutto in alcuni Stati, tra cui l'Italia e l'Ungheria, risulta essere ancora il target di campagne populiste che incitano all'odio e all'esclusione<sup>11</sup>.

### Le principali iniziative europee a favore delle comunità rom

Sono numerosi i programmi volti a favorire l'inclusione del popolo rom nella società, a diffondere una cultura della non discriminazione, a promuovere politiche di confronto locale, per trovare soluzioni calate sulle realtà territoriali e rompere lo stigma che le istituzioni e le persone comuni hanno rispetto a queste minoranze.

La produzione normativa degli organi dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa ha fornito il quadro legislativo di sostegno di questi programmi, che si riassume brevemente nel box seguente.

Le novità più recenti e importanti ruotano tutte attorno al piano di strategie nazionali per l'integrazione dei rom (*EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*), rispetto al quale è in corso l'impegno dei singoli Paesi membri e quello centrale europeo per monitorare i processi. Il quadro comunitario fissato nel 2011 dalla Commissione europea pone grande attenzione sulla necessità di combattere innanzi tutto la discriminazione e l'antiziganismo, con il coinvolgimento di tutti gli attori, a partire dalle autorità locali (cfr. Rapporto della Commissione europea del 2015).

Supporto al monitoraggio degli impegni presi dai Paesi membri per implementare il piano europeo di integrazione viene dato anche dall'Agencia europea per i diritti umani (European Union Agency for Fundamental Rights, FRA), che ha sviluppato un programma specifico, per il coinvolgimento di più stakeholders nell'inclusione dei rom a livello locale (*Local Engagement for Roma Inclusion, Leri - Multi-Annual Roma Programme*). Questo progetto si rivolge alle autorità locali di diverse città (22 località) in 11 diversi Stati dell'Unione, e vuole sollecitare il confronto con i residenti, soprattutto di etnie rom, per individuare insieme delle azioni spe-

<sup>11</sup> 2012 - *The Roma in Europe - Debates on Comparative Analysis / Policy Strategy* <http://www.summer.ceu.hu/roma-2012>

## PRINCIPALE NORMATIVA INTERNAZIONALE 2010-2015 CON OGGETTO LA COMUNITÀ ROM IN EUROPA

### Unione Europea

Unione Europea. Commissione europea, COM(2015) 299 final: *Comunicazione della Commissione al Parlamento, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni: Relazione sull'attuazione del Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom - 2015.*

Unione Europea. Commissione europea, COM(2014) 209 final: *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni: Relazione sull'attuazione del Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom.*

Unione Europea. Commissione europea, COM(2013) 454 final: *Comunicazione della Commissione al Parlamento e al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni: Progressi.*

Unione Europea. Parlamento europeo, Ris P7\_TA-PROV(2013)0545: *Risoluzione del Parlamento europeo del 10 dicembre 2013 sugli aspetti di genere del quadro europeo per le strategie nazionali di integrazione dei Rom.*

Commissione EU. Comunicazione della Commissione al Parlamento

Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, COM(2011) 173 del 5 aprile 2011. *Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020.*

Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea, Rac 2013/C 378/01: *Raccomandazione del Consiglio del 9 dicembre 2013 su misure efficaci per l'integrazione dei Rom negli Stati membri.*

Unione europea. Parlamento europeo, Ris P7\_TA-PROV(2011)0092 (2011): *Risoluzione del Parlamento europeo del 9 marzo 2011 sulla strategia dell'UE per l'inclusione dei rom (2010/2276(INI)).*

### Consiglio d'Europa

Consiglio d'Europa. European Commission against Racism and Intolerance, Rec (2011)37: *General policy recommendation n. 13 on combating anti-Gypsyism and discrimination against Roma.*

Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri, Decl CM(2010)133 final (2010): *The Strasbourg Declaration on Roma.*

Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri, Decl. 1 febbraio 2012: *Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe.*

cifiche di integrazione, al fine di identificare quelle che funzionano e quelle che non sono efficaci, e comprendere le ragioni che sottostanno entrambi i casi.

Altri progetti che lavorano a livello territoriale per avvicinare i punti di vista dei politici e delle popolazioni rom sono *Romed - Democratic governance and community participation through mediation*, nell'ambito del quale sono stati formati dei mediatori rom al fine di accrescere la partecipazione dei cittadini di queste minoranze etniche nel processo decisionale municipale. Accanto a questo intervento lavora il progetto *Romact*, volto a fornire alle stesse autorità locali strumenti per rispondere in modo appropriato alle esigenze delle comunità rom più marginalizzate, tenendo conto di quanto elaborato dai gruppi sviluppati nel contesto di *Romed*. I progetti sono attivi anche a livello di inclusione scolastica, quindi vanno a toccare direttamente i bambini e adolescenti rom.

Nel corso degli anni, il Consiglio e la Commissione europea si sono fatti promotori e finanziatori di convegni europei volti a far incontrare i rappresentanti delle autorità e portare davanti a loro i risultati degli studi preparati dagli esperti che collaborano nei vari panel: un esempio è il meeting di sindaci europei tenutosi a Strasburgo nell'autunno del 2011, che ha avuto per tema la questione delle minoranze rom<sup>12</sup>. Le autorità locali, come i sindaci, sono particolarmente investite, sul "caso rom", di forti responsabilità<sup>13</sup>, soprattutto per la capacità delle politiche locali di influenzare i sentimenti popolari e di innescare conseguenti circoli viziosi o virtuosi<sup>14</sup> nella relazione con l'altro da sé. Gli stessi popoli appartenenti ai vari gruppi della comunità rom cercano da tempo di far sentire la propria voce: a partire dalla fine degli anni Novanta, quando i processi migratori che hanno interessato anche queste etnie si sono intensificati, si è lavorato insieme a organismi istituzionali e non, per dare una rappresentanza alle minoranze etniche rom, sinti, caminanti, kalé, ecc.

Una delle iniziative scaturite dalla volontà rom è lo European Roma and Travellers Forum (Ertf) <http://www.ertf.org/> che, costituitosi come associazione in Francia nel 2004, ha oggi sede a Strasburgo dentro il palazzo del Consiglio europeo e, tramite accordi siglati con quest'ultimo, ha la possibilità di relazionarsi con tutti gli organi europei che si occupano di tematiche

che riguardano le comunità rom e ha accesso a risorse europee per finanziare le proprie attività. I suoi delegati vengono eletti in 40 Paesi e lavorano per sollecitare il miglioramento delle condizioni di vita dei rom e combattere la discriminazione razziale, anche attraverso denunce e rapporti sulle violazioni dei diritti umani e gli abusi che i singoli individui sperimentano. A svolgere un ruolo importante a livello internazionale nell'attività di denuncia delle violazioni dei diritti dei rom è lo European Roma Rights Centre, impegnata dal 1996 soprattutto sul fronte della consulenza legale. Questo organismo gode di *status* consultativo presso il Consiglio d'Europa e il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite.

Un progetto che coinvolge alcuni Paesi (Balceni, Norvegia e Spagna) è la *Decade Roma Inclusion 2005-2015*<sup>15</sup>, un vasto insieme di interventi che si sono chiusi nel 2015, nel corso dell'incontro del comitato direttivo che si è riunito a settembre a Sarajevo e ha fatto anche il punto dei risultati raggiunti. Il programma ha lavorato in diverse aree: occupazione, educazione, salute e abitazione, con l'obiettivo di ridurre le discriminazioni e le povertà vissute dalle minoranze rom, e ha consentito, tra le altre cose, la produzione del *Roma Inclusion Index 2015*, una raccolta di indicatori significativi riferiti al periodo 2005-2014, e di modelli per verificare l'adeguatezza dei dati esistenti nel misurare i progressi sul fronte dell'inclusione. I dati, raccolti per lo più da organizzazioni non governative, mettono a confronto la comunità rom con il resto della popolazione, al fine di valutare il gap tra i due gruppi. Si tratta di una base di partenza che mira a mettere in evidenza la scarsità di dati disponibili, così come la difficoltà di compararli, al fine di costruire un sistema efficiente e standardizzato di indicatori in questo ambito.

### Le politiche e le iniziative europee che riguardano i bambini e i giovani rom

L'Unione Europea e il Consiglio d'Europa hanno mostrato negli anni una crescente attenzione ai temi dell'infanzia e dell'adolescenza, e hanno saputo aprire anche dei focus sui minori di età che appartengono a minoranze etniche. Sul piano legislativo, sono state prodotte raccomandazioni e comunicazioni ad hoc, che hanno avuto per tema soprattutto l'educazione.

<sup>12</sup> *Sommet des Maires sur les Roms: Promouvoir la confiance mutuelle sur le terrain*, 22 septembre 2011, Strasbourg, France.

<sup>13</sup> Oakley, R., *The situation of Roma in Europe: a challenge for local and regional authorities*, (documento preparato in qualità di consulente esperto), United Kingdom - <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1858595>

<sup>14</sup> Sui sindaci di stampo razzista, vedi Stewart, M., *Challenges for scholarship in the field of Romany studies*, in *Multi-disciplinary approaches to Romany studies. Selected papers from participants of Central European University's Summer Courses 2007-2009* (Stewart, M., Rövid, M., edited by).

<sup>15</sup> [http://www.romadecade.org/egy-cikk.php?hir\\_id=9808](http://www.romadecade.org/egy-cikk.php?hir_id=9808)

## PRINCIPALE NORMATIVA INTERNAZIONALE SUI BAMBINI E I GIOVANI ROM

**Consiglio d'Europa**

*Inclusive education vital for social cohesion in diverse societies.*  
Human Rights Comment by the Council of Europe Commissioner for Human Rights (2015).

Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri. CM(2014)75: Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2012-2015).

Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri. TC-ENF(2013)2 final: The Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2012-2015): Progress Review Report.

Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare. Res 1927 (2013): Resolution 1927 (2013) [on] Ending discrimination against Roma children.

*Congress of local and regional authorities.* Resolution 366 (2014) and Recommendation 354 (2014): *Empowering Roma youth through participation: effective policy design at local and regional levels.*

CG(26)8FINAL 26 March 2014.

Recommendation CM/Rec(2009)4 of the Committee of Ministers to Member States *on the education of Roma and Travellers in Europe.*  
Recommendation No R (2000) 4 of the Committee of Ministers to Member States *on the education of Roma/Gypsy children in Europe Rec R4 (2000).*

**Unione Europea**

Comitato economico e sociale europeo. Parere (2011/C 248/10) *Il dialogo interculturale e i Rom: i ruoli fondamentali delle donne e dell'educazione dei minori* (supplemento di parere).

Consiglio europeo e ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio. *Risoluzione del 22 maggio 1989, concernente la scolarizzazione dei figli di genitori che esercitano professioni itineranti* GU C 153 del 21/06/1989.

Uno dei nodi più problematici per i bambini e adolescenti appartenenti alle diverse etnie rom è infatti quello della scolarizzazione: come si è già detto, è un tema che non si può disgiungere da altri fattori di disagio ed emarginazione, ma rappresenta una sorta di punta dell'iceberg, ovvero ciò che appare in modo più evidente da un insieme complesso di situazioni di esclusione. Un programma attualmente in corso, e attivo fino al 2016, è promosso dalla Commissione europea. *For Roma, with Roma*<sup>16</sup> è parte del più ampio *Progress (Antidiscrimination and diversity, gender equality)*, e comprende diverse attività miranti a combattere la discriminazione e gli stereotipi sulla popolazione rom partendo dallo scambio tra le autorità locali e regionali dei diversi Paesi (gemellaggi tra città). Alcune iniziative sono rivolte ai ragazzi, come *Give me 5!*, un concorso europeo di disegno (cinque modi di essere "uguali" seppure diversi) e attività culturali, educative e sportive per i ragazzi più grandi: queste prevedono eventi realizzati nei singoli Paesi, che vanno dal torneo di calcio che mette insieme ragazzi/e rom e non, all'organizzazione di eventi culturali che coinvolgono i giovani di diverse etnie, così come la partecipazione a incontri con adulti che rappresentano diverse professionalità, per stimolare ogni ragazzo a confrontarsi e ragionare su cosa desidera diventare "da grande"<sup>17</sup>.

Il Fondo sociale europeo finanzia diversi interventi che hanno per focus le minoranze svantaggiate e che sono oggetto di discriminazioni

e pregiudizi<sup>18</sup>. Le risorse messe a disposizione offrono opportunità educative e di formazione, al fine di superare le barriere incontrate dagli individui appartenenti a gruppi etnici emarginati, nel trovare un lavoro e nell'essere parte della società europea. Alcuni progetti hanno per scopo la formazione degli insegnanti, così come il supporto di mediatori e assistenti, scelti all'interno delle stesse comunità. Altri riguardano la formazione di giovani rom su aspetti medici e di protezione sociale, così che essi possano poi riportare quanto appreso tra le loro comunità e contribuire al miglioramento dei loro standard di vita. Infine, vi è il sostegno alla formazione professionale e all'avvio di imprese tra le donne rom, anche nel settore sanitario. La Commissione europea ha inoltre sostenuto la realizzazione nel 2015 di un'ampia ricerca sull'inclusione scolastica dei bambini rom, che analizza la situazione drammatica di alcuni Paesi europei, rispetto alle politiche e agli interventi messi in atto per favorire l'istruzione dei cittadini di etnia rom e trovare soluzioni alternative alla segregazione scolastica. L'indagine viene presentata in questo numero della rivista, nel contributo che segue, da Lilla Farkas, ricercatrice dello European Network of Legal Experts in the non-discrimination field che ha condotto lo studio.

In precedenza, il rapporto *Opre Roma*, sostenuto da Cordis, il Community Research and Development Information Service della Commissione europea, aveva analizzato – nel

<sup>16</sup> [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/for-roma-with-roma/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/for-roma-with-roma/index_en.htm)

<sup>17</sup> [http://ec.europa.eu/justice/newsroom/discrimination/events/160101\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/newsroom/discrimination/events/160101_en.htm)

<sup>18</sup> <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=63&langId=en>



corso di una ricerca svoltasi dal 2000 al 2003 che ha utilizzato un approccio interdisciplinare e l'integrazione di diverse metodologie – le dinamiche sociali, politiche, economiche ed educative nell'interazione dei bambini rom con la scuola, in tre Paesi, Spagna, Francia e Italia. Il rapporto evidenziò come le rappresentazioni sociali negative sulle comunità e i bambini che a esse appartengono, influenzino le relazioni sociali ed educative dei bambini e, in ultima analisi, il loro rendimento scolastico.

Altri rapporti sull'educazione dei bambini rom sono stati prodotti nel corso del tempo: nel 2007, in occasione anche dell'uscita del rapporto sul programma mondiale *Education for All* e nel quadro del programma del Consiglio d'Europa *Educazione dei bambini rom in Europa* (2002)<sup>19</sup>, Unesco e Consiglio d'Europa hanno organizzato a Parigi un incontro di esperti che ha poi messo a punto un rapporto sull'educazione dei bambini rom nella prima infanzia e il passaggio alla scuola primaria<sup>20</sup>. A seguito della conclusione del progetto nel 2009, nel 2010 è stata avviata una task force internazionale alla quale hanno aderito diversi organismi tra i quali anche il Roma Education Fund<sup>21</sup>, Unicef, la Commissione europea, ecc. Oltre al rapporto, è stato messo a punto un toolkit rivolto ai bambini che per diverse ragioni non hanno frequentato nessuna scuola prima del ciclo della primaria e risultano in svantaggio nel fare il loro primo ingresso nella scuola. Con l'ottica che l'integrazione scolastica risulti facilitata per bambini che hanno frequentato anche le scuole materne e dell'infanzia, il cofanetto offre ai bambini la possibilità di acquisire alcune abilità ritenute di base, attraverso attività di tipo scientifico, letterario e artistico da svolgere sia in autonomia che con il supporto dell'insegnante e/o dei genitori.

Dal 1995 il Consiglio d'Europa sta sostenendo e portando avanti il *Roma Youth Action Plan*<sup>22</sup>, un piano pluriennale dedicato ai giovani rom, in cooperazione con organizzazioni governative e non. Il Consiglio si è così impegnato a dare voce ai giovani rom, organizzando da subito corsi di formazione e occasioni di incontro per accrescere la consapevolezza dei giovani appartenenti a queste minoranze etniche sui loro diritti, le loro opportunità, le loro identità, ma anche per metterli in grado di costituirsi come movimento. Ruolo centrale nello sviluppo del piano viene dal Dipartimento giovani del Con-

siglio d'Europa, così come dalle attività svolte dalle organizzazioni che vi hanno aderito, e che sono focalizzate attorno ai temi del dialogo interculturale e dei diritti umani, quali risposte a ogni forma di discriminazione.

Il coinvolgimento a cui mira il programma di azioni è duplice: si vogliono infatti favorire sia il protagonismo dei giovani rom nell'ambito della partecipazione giovanile, che la presa di parola e decisionale dei giovani rom nelle politiche rivolte alle loro comunità.

Il Piano è stato rinvigorito anche dalla Dichiarazione di Strasburgo del 2010, che ha fissato come priorità la lotta alla discriminazione, la promozione della cittadinanza e dei diritti di bambini e donne, inclusione sociale che coinvolga le politiche scolastiche, abitative, sanitarie, il rafforzamento delle capacità individuali e di gruppo anche al fine di migliorare l'accesso alla giustizia,

Nel 2015, il Consiglio ha fatto una prima valutazione di questi dieci anni di esistenza del piano.

Oltre a realizzare rapporti sulle condizioni di vita e le esperienze di discriminazione vissute dalla gioventù rom<sup>23</sup>, le attività hanno riguardato incontri di scambio e confronto a livello nazionale e internazionale<sup>24</sup>, frequenti corsi di formazione e capacitazione sulla partecipazione e seminari di studio. Sono state anche condotte diverse ricerche sulla partecipazione dei giovani rom. Una delle questioni emergenti riguarda il mantenere questo popolo rom giovane in relazione con i vari organismi che a livello europeo supportano i popoli rom, al fine di mantenere alta l'attenzione sul tema delle politiche rivolte ai giovani.

Il Consiglio d'Europa è anche impegnato nella prospettiva culturale di trasmissione della storia dei popoli rom nei curricula scolastici: nel 2003 è stato realizzato dall'esperto Pascal Faure un ricco modulo: *Training modules for teachers, culture and language of the Roma*<sup>25</sup>. Il Consiglio mette inoltre a disposizione numerosi materiali didattici che hanno lo scopo di favorire la conoscenza delle culture altre, in questo caso sui rom, partendo proprio dalla loro storia: un esempio sono i fogli informativi sulla storia dei rom (*Information fact sheets on Roma history*), tutti scaricabili on line. Nell'ambito culturale e storico rientra anche la celebrazione in memoria del *porrajmos*, la strage nazista perpetrata anche

<sup>19</sup> *Education of Roma children* [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp)

<sup>20</sup> *Education of Roma children in Europe. Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education*, Report Unesco and Council of Europe, Expert Meeting, 2007.

<sup>21</sup> Roma Education Fund <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches>

<sup>22</sup> *Roma Youth Action Plan, Terne Romengo Akciono Plan*, <http://enter.coe.int/roma>

<sup>23</sup> Vedi il rapporto *Barabaripen - Young Roma speak about discrimination*.

<sup>24</sup> Uno dei più recenti, tenutosi a Budapest nell'ottobre 2015 è stata la *Roma youth conference* [https://europa.eu/youth/sites/eac-eyj/files/call\\_roma\\_youth\\_conference\\_2015\\_eng.pdf](https://europa.eu/youth/sites/eac-eyj/files/call_roma_youth_conference_2015_eng.pdf)

<sup>25</sup> Pascal Faure [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Dijon2003\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Dijon2003_EN.pdf)



nei confronti degli “zingari”, quale opportunità per dare un riconoscimento a questo popolo e contribuire alla corretta informazione storica, stimolando, nel presente, solidarietà e vicinanza umana ai suoi appartenenti. Il Consiglio d'Europa ha promosso perciò lo sviluppo di iniziative pedagogiche volte alla realizzazione di incontri e seminari nelle scuole, con testimoni sopravvissuti al periodo storico della Seconda guerra mondiale, nonché studi sulle rappresentazioni cinematografiche del popolo rom (*Roma on the screen: how to teach Roma history and culture through cinema*), che aiutano insegnanti e studenti a riflettere insieme su come il cinema abbia influenzato il ritratto storico che viene dipinto delle minoranze etniche. Il fine educativo è quindi quello di sviluppare il pensiero critico e riflessivo, che stimola a porsi delle domande, anziché trovare risposte accomodanti e veloci, pre-confezionate.

Un ultimo fronte che trova l'appoggio del Consiglio d'Europa è quello dell'attenzione alle questioni di genere, e in particolare, ai matrimoni precoci. Un tema delicato, che pone interrogativi reciproci nelle due comunità (rom e gagé), e non è esente da rischi di generalizzazioni e visioni stereotipate. Le differenze tra i generi all'interno delle comunità rom hanno effetti anche sulla frequenza scolastica: tuttavia, è difficile disporre di dati e indagini che evidenzino nitidamente quale ruolo abbia la componente di genere, perché troppi altri fattori, che accomunano entrambi i sessi, prevalgono nel determinare i disagi vissuti dai membri delle comunità rom, che come molte altre minoranze etniche, si sforzano di preservare la loro identità nei confronti di una scuola maggioritaria che ancora troppo diffusamente tende ad avere per scopo, palesato o meno, l'assimilazione<sup>26</sup>.

Alcuni studiosi spingono a leggere in maniera meno stereotipata tutta la “problematica” dei matrimoni precoci e forzati, osservando da vicino le comunità, il background sociale, economico e culturale delle famiglie, il contesto sociale e nazionale di riferimento: risulta infatti che alcune tradizioni di matrimoni precoci nascono lontano nel tempo, quali strategie di difesa dagli stupri dei padroni bianchi ai quali gli schiavi rom appartenevano. Anche in questo senso, appare evidente la necessità di rimettere la questione nelle mani dei rom stessi – delle donne rom – riconoscendo l'esistenza di comunità nelle quali queste tradizioni non sono diffuse, e riconoscendo la presenza di un movimento di resistenza alla violazione dei diritti umani, nelle comunità stesse, per costruire dei percorsi da fare insieme, in una prospettiva tuttavia integrale, onnicomprensiva della situazione dei popoli rom<sup>27</sup>.

Il Consiglio d'Europa si è fatto promotore insieme al governo macedone, dell'ultima conferenza internazionale sulla donna rom tenutasi a Skopje nell'ottobre 2015: tra i partecipanti, donne rom provenienti da 20 diversi Paesi, rappresentanti politici ed esperti. L'incontro ha riguardato la revisione di quanto fatto sul piano dell'empowerment e della partecipazione femminili, così come nella lotta alla violenza contro la donna. Nonostante questi sforzi, l'esperta romané di origine rumena Alexandra Oprea mette in evidenza la mancanza di un'adeguata trattazione della questione della stratificazione di genere nelle comunità rom, nei piani internazionali ed europei: così, la stessa *Decade for Roma* viene criticata per aver tralasciato alcuni nodi “culturali” problematici e aver contribuito a una rappresentazione dei rom come un unico gruppo monolitico<sup>28</sup>.

Le medesime difficoltà evidenziate dalla valutazione dei programmi europei, di incidere davvero nelle problematiche strutturali della questione rom, sembrerebbero quindi collegate alle lacune sul piano teorico: se da una parte vi è una diffusa percezione negativa dei popoli rom, che li rende oggetto da secoli di discriminazioni, dall'altra, secondo la stessa Oprea, ci si è spinti troppo oltre, nel condannare “solo” il razzismo quale ostacolo all'inclusione dei rom, lasciando nell'ombra altre dinamiche concorrenti. Gli interrogativi che restano sono perciò particolarmente suggestivi: se pare lodevole il tentativo di integrare i curricoli scolastici per contribuire a una “riscrittura” virtuale della Storia, ci si chiede, giustamente, secondo quali principi della “par condicio”, verranno presentate questioni come il test di verginità e il matrimonio precoce? E ancora, si parlerà della resistenza di donne e uomini rom a tali pratiche?

Infanzia rom nel futuro dell'agenda europea

Le analisi più recenti sulle politiche che negli ultimi anni stanno impegnando le istituzioni europee nella lotta all'esclusione sociale<sup>29</sup> mostrano come i progetti per l'inclusione

26 Oprea, A. *Child Marriage a Cultural Problem, Educational Access a Race Issue? Deconstructing Uni-Dimensional Understanding of Romani Oppression*, 2005, European Roma Rights Centre.

27 Ibidem.

28 Ibidem.

29 Cfr. gli articoli di Klaus, S., Marsh, A., *A special challenge for Europe: the inclusion of Roma children in early years education and care*, in «European Early Childhood Education Research Journal», vol. 22, issue 3, 2014, Special Issue: *Disadvantage and Social Justice*, DOI: 10.1080/1350293X.2014.912896 e O'Nions, H., *Narratives of social inclusion in the context of Roma school segregation*, in «Social Inclusion», 2015, vol. 3, issue 5, p. 103-114.

scolastica dell'infanzia rom possano servire da banco di prova degli sforzi che si stanno facendo a livello comunitario per implementare le direttive che puntano il dito contro la discriminazione razziale e promuovono l'integrazione. L'esclusione vissuta dai bambini rom sembra a "effetto boomerang": essi non hanno accesso ai servizi scolastici (per varie ragioni, dalla difficoltà a raggiungere fisicamente i centri educativi, alla disaffezione che si produce in bambini e famiglie a causa del disagio vissuto in classe), oppure, per effetto della segregazione abitativa, finiscono col frequentare istituti che per la loro localizzazione, diventano "solo per rom", con peggioramenti sull'offerta qualitativa e quindi bassi standard anche in termini di performance scolastica degli alunni.

L'anno 2015 ha segnato il termine di diverse progettualità e programmi, come il *Millennium Development Goals* e la *Decade for Roma Inclusion*: quest'ultimo, come si è detto, ha mostrato alcune debolezze, tra cui la mancanza di risorse adeguate, l'esistenza di programmi paralleli (creando così sovrapposizione tra gli stessi) e la difficoltà a colpire la discriminazione strutturale. La mancanza di una supervisione esterna ha fatto sì che le iniziative siano rimaste confinate nei luoghi e limitate nel tempo. Una delle lacune principali del progetto si è rivelata, comunque, la non inclusione della prospettiva dei rom nel progetto stesso: è rimasta così intoccata la diffidenza con cui le comunità si pongono di fronte agli interventi che vengono da fuori<sup>30</sup>. In ambito educativo, la *Decade for Roma Inclusion* aveva fissato l'obiettivo di garantire due anni di frequentazione di scuole dell'infanzia per tutti i bambini rom. Sebbene incoraggiante, questa meta aveva però bisogno di essere accompagnata da altre misure, tra le quali il rafforzamento dell'identità delle comunità rom, e quindi del senso di appartenenza dei bambini alla propria famiglia e cultura. Questo, lungi dal perpetrare l'emarginazione, servirebbe a rendere i soggetti più sicuri di sé, delle proprie origini, e quindi più pronti ad aprirsi anche all'integrazione con la comunità "altra" dei gagé. In questo senso, sembrano maggiormente vincenti gli interventi che mirano a creare dei servizi basati sulla comunità, ai quali partecipano membri della stessa etnia, non per fomentare ulteriori diversità e discriminazioni, ma nella direzione di valorizzare il background del bambino/a: uno

scenario comunitario e familiare che rischia invece di essere sempre più screditato, disprezzato, guardato dall'alto verso il basso da parte addirittura dei suoi stessi membri<sup>31</sup>. Inoltre, qualsiasi obiettivo ci si prefigga, esso rimane vano se non prevede la costruzione della fiducia tra istituzioni e comunità/famiglie, aspetto particolarmente debole nella "questione rom". Non è quindi di assimilazione che c'è bisogno, ma tutt'altro, di riconoscimento del valore di culture diverse, che necessita a sua volta di un lavoro di scardinamento dei pregiudizi che nel corso di secoli hanno alimentato l'immaginario collettivo europeo sui popoli rom. Nessun esperto e studioso si stanca di ripetere come l'educazione e l'inclusione dei bambini, adolescenti e ragazzi rom sia indissociabile dalle difficoltà vissute a livello collettivo dai loro gruppi etnici di appartenenza, che negli ultimi vent'anni si sono spostati in massa verso Paesi dell'Europa occidentale, ricevendo nella maggioranza dei casi, un'accoglienza poco calorosa, sia da parte dei governi, che dei cittadini. Per questo, se lavorare sulle comunità rom è essenziale, altrettanto lo è il lavorare sulla popolazione maggioritaria. La nuova Strategia Europa 2020 può beneficiare dell'esperienza della *Decade* per l'inclusione dei rom, che mostra come, al di là delle necessità nazionali richiamate dal "metodo aperto di coordinamento", sia necessario prendere nota delle pratiche "trasversali" buone e cattive, che possono essere di insegnamento anche in contesti diversi. I programmi che hanno dimostrato maggiore efficacia sono quindi stati quelli che hanno saputo accrescere la fiducia di entrambe le parti: per fare un esempio sull'accesso alle scuole dell'infanzia, risultano buoni i progetti che hanno saputo ingaggiare personale rom affiancandolo allo staff educativo non rom, formando quest'ultimo per renderlo capace di lavorare con bambini di etnie diverse. Ancora una volta, la questione centrale sembra restare l'ostilità verso i rom dei non rom, tenendo sempre le antenne alzate, comunque, sulle contraddizioni interne anche alle stesse comunità. Senza un'azione comune reale, effettiva, che combatta gli atteggiamenti discriminatori e apra a una visione serenamente critica su ogni "etnia" (maggioritaria e minoritaria) le iniziative di inclusione sociale sono destinate a non avere impatto sulla marginalizzazione dei bambini e adolescenti rom.

<sup>30</sup> O'Nions, H. cit., nota 25.

<sup>31</sup> Vedi l'analisi del rapporto dell'Associazione 21 luglio, *So Dukhalma. Quello che mi fa soffrire. Il disagio interiore dei giovani e delle famiglie rom residenti negli insediamenti istituzionali* (dicembre 2015), che offre una descrizione dell'immagine che hanno di sé i ragazzi e gli adulti delle comunità rom in un campo sosta italiano, un'immagine altamente veicolata e condizionata dagli stessi stereotipi del mondo "esterno", non rom.

# Lezioni dalla LOTTA europea CONTRO L'EDUCAZIONE SEGREGAZIONISTA dei bambini ROM



Lilla Farkas

Nel 2000, il Comitato delle Nazioni Unite per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale descrisse «la situazione delle comunità rom tra le più svantaggiate e soggette a discriminazione nel mondo contemporaneo»<sup>1</sup>. Come ricordato nel Rapporto sulla discriminazione dei bambini rom nell'educazione, pubblicato dalla Commissione europea nell'ottobre 2014<sup>2</sup>, nell'ultima decade le organizzazioni internazionali – inclusi il Parlamento europeo e la Commissione europea – hanno dimostrato un forte impegno per l'inclusione sociale dei rom come minoranza etnica. La discriminazione contro milioni di bambini rom nelle scuole è una questione grave, dal punto di vista economico, politico e sociale, come hanno recentemente puntualizzato la Banca mondiale e il Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo<sup>3</sup>. Il Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa sottolinea come ci sia una «mancanza vergognosa di implementazione dei diritti umani dei rom, la minoranza etnica più grande in Europa, in tutto il continente. La popolazione rom [...] è trattata peggio di ogni altro gruppo in Europa, quando si tratta di educazione, salute, impiego, alloggio e partecipazione politica. I rom continuano a soffrire di una discriminazione pervasiva in tutti i campi della vita».

## Segregazione volontaria e involontaria, istituzionale e individuale

L'educazione è sia un diritto umano di per sé che uno strumento indispensabile di realizzazione di altri diritti umani. Essendo un diritto di capacitazione, l'educazione è il ve-

icolo primario grazie al quale adulti e bambini economicamente e socialmente marginalizzati possono uscire dalla povertà e raggiungere i mezzi per una piena partecipazione all'interno delle loro comunità<sup>4</sup>. Per i sociologi e i decisori politici «la segregazione consiste nella *involontaria separazione fisica* tra rom e non rom che si manifesta nella sproporzionata sovrarappresentazione di rom nelle unità abitative o educative (corsivo aggiunto). La segregazione ostacola l'integrazione sociale, rinforza gli stereotipi e il razzismo tra la comunità maggioritaria e minoritaria. Perciò, la segregazione in sé e di per sé è dannosa – sia per la comunità maggioritaria che per la minoritaria»<sup>5</sup>.

I bambini rom sono spesso concentrati in scuole o classi sotto gli standard che seguono curricula sotto gli standard, il che chiaramente comporta una discriminazione diretta. Benché, come regola generale, la maggioranza di Stati membri prenda misure nella forma di azioni positive per promuovere l'educazione dei bambini rom, l'educazione nelle lingue minoritarie parlate dai rom viene offerta raramente, a causa della carenza di materiale didattico e di insegnanti competenti in queste lingue. Misure di facilitazione a livello di pre scuola che potrebbero con successo colmare le lacune linguistiche, o non esistono, o non sono disponibili per i bambini rom che più necessitano di questi aiuti. In alcuni Paesi membri le ragazze rom lasciano la scuola prima dei ragazzi.

Nel corso della loro educazione, una grande proporzione di bambini rom affronta molestie da parte dei loro pari, degli insegnanti, così come da parte dei genitori non rom, un fatto

<sup>1</sup> General Recommendation No. 27: Discrimination against Roma, 2000.08.16., Gen. Rec. No. 27. (General Comments), disponibile su [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=%2F55%2F18&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=%2F55%2F18&Lang=en).

<sup>2</sup> Farkas, L. (per la Rete European Network of Legal Experts in the non-discrimination field), *Report on discrimination of Roma children in education*, European Commission, Directorate-General for Justice, European Union, 2014 - [http://www.non-discrimination.net/content/media/Segregation%20of%20Roma%20Children%20in%20Education%20\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/index_en.htm)

<sup>3</sup> Il rapporto è scaricabile al seguente indirizzo web: [http://www.equalitylaw.eu/index.php?option=com\\_edocman&task=document.viewdoc&cid=1338&Itemid=295](http://www.equalitylaw.eu/index.php?option=com_edocman&task=document.viewdoc&cid=1338&Itemid=295).

Si veda, ad esempio la raccomandazione: Council Recommendation of 9 December 2013 on effective Roma integration measures in the Member States, OJ C 378, 24.12.2013, p. 1, Preamble indent (8). The Situation of Roma in 11 EU Member States: Survey Results at a Glance, UNDP 2012, European Union Agency for Fundamental Rights 2012, p. 12.

<sup>4</sup> United Nations Economic and Social Council, *The right to education* (Art.13), 08/12/99, E/C.12/1999/10. (General Comments) (hereinafter: ECOSOC Right to Education GC), p. 1.

<sup>5</sup> La presentazione che segue, sull'interpretazione sociologica della segregazione, è un estratto del documento di Orsolya Szendrey, *Brief summary of the education policy measures promoting equal opportunities for multiple disadvantaged children, especially Roma in Hungary*.

questo che frena molte famiglie rom dall'iscrivere i loro figli nelle scuole "integrate". La mancata frequenza è molto alta in Grecia, con più del 35% di bambini rom che non frequenta la scuola.

Mentre forme evidenti di segregazione nei nuovi Paesi membri possono essere il risultato di politiche esclusioniste, nei vecchi Paesi membri sono indicatori di discriminazione istituzionale le problematiche dell'abbandono precoce e risultati sotto la media. All'interno del sistema scolastico, il fallimento di parecchi attori nell'offrire un'educazione inclusiva e le più basse aspettative verso i bambini rom in comparazione con la maggioranza degli studenti, rappresentano un tipo di discriminazione istituzionale. Questa si converte poi in assenteismo e abbandono precoce, ovvero in esclusione effettiva dei rom dalla scuola. Se anche un singolo insegnante, operatore sociale o politico locale non assume una condotta intenzionalmente discriminatoria, il risultato finale può comunque essere ancora esclusione. Questo, naturalmente, non implica che i bambini o i genitori rom non siano responsabili dell'assenteismo, ecc., tuttavia la loro responsabilità individuale necessita sempre di essere esaminata nel contesto istituzionale.

### Le azioni legali della Corte europea per i diritti umani

A livello di Unione Europea, gli strumenti legali principali per agire sulla discriminazione razziale sono la Direttiva sull'uguaglianza razziale (RED)<sup>6</sup> e la Carta UE sui diritti fondamentali. Gli Stati membri sono anche legati alla Convenzione europea sui diritti umani e sulle libertà fondamentali (ECHR), la Convenzione internazionale sulla eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale (ICERD) e la Convenzione sui diritti del fanciullo (CRC): tutte proibiscono la discriminazione nell'educazione, mentre la Convenzione ICERD proibisce specificatamente la segregazione. Per poter fare riferimento alla segregazione secondo la Direttiva sull'uguaglianza razziale, è necessario poter mostrare la separazione fisica dei bambini rom dai non rom all'interno o tra le scuole. Chiaramente, non è necessario che tutti i bambini in un gruppo siano rom e tutti quelli che si trovano nel gruppo comparato siano non rom, affinché

la situazione sia considerata segregazione. È sufficiente mostrare che una proporzione significativa di bambini segregati sia rom rispetto a una proporzione significativa di non rom nel gruppo di comparazione. Dato che la segregazione descrive un certo status quo, è irrilevante se la condotta che ha portato a essa sia stata attiva o intenzionale, o addirittura dovuta interamente a una circostanza di omissione. Per dimostrare che si tratta di segregazione, non è necessario provare che è associata a un livello inferiore di educazione<sup>7</sup>. La seconda domanda è: come distinguere tra segregazione volontaria e involontaria? La scelta parentale della scuola non sempre porta alla segregazione volontaria. La verità di questo approccio concettuale è stata confermata dai "casi sull'educazione rom" decisi dalla Corte europea dei diritti umani negli ultimi dieci anni<sup>8</sup>.

In questo arco di tempo, la Corte ha esaminato il linguaggio usato dai vari enti di monitoraggio, dall'ECRI all'Agenzia dei diritti fondamentali, nel trattare i "casi sull'educazione rom", notando quanto segue.

La Corte ha trovato due casi che hanno a che fare con la segregazione dei bambini rom nelle scuole speciali (i casi di errata diagnosi: D.H. sulla Repubblica Ceca e Horváth e Kiss sull'Ungheria), due casi che rappresentano segregazione a livello di classe – uno dentro lo stesso stabile della scuola (Orsus sulla Croazia) e uno in diversi edifici (Sampanis sul caso Grecia), e due altri casi nei quali la segregazione è avvenuta a livello di scuola, ovvero tra scuole solo rom e scuole "miste" (Sampani e Lavida, sul caso Grecia).

Nell'esaminare questi casi, la Corte ha riflettuto sulla segregazione spontanea o di "bandiera bianca" (Sampani), sulla resistenza di genitori non rom rispetto all'educazione integrata (tutti eccetto i casi di errata diagnosi) e sull'insieme di misure che si rendono necessarie per attuare l'integrazione (Orsus, Horváth e Kiss, Sampani e Lavida). A parte D.H. e Orsus, tutti i casi sono stati decisi con voto di unanimità e sono diventati definitivi senza appello. Nel caso Horváth e Kiss la Corte europea per i diritti dell'uomo ha unanimamente considerato ciò che solo con la maggioranza più vasta aveva affermato in Orsus, in un unico aspetto del caso: «Nel contesto del diritto all'educazione di membri di gruppi che hanno sofferto in passato

<sup>6</sup> Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000, che implementa il principio del trattamento equo tra le persone, indipendentemente dall'origine etnica o razziale, disponibile all'indirizzo web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:en:HTML>.

<sup>7</sup> *Cases, Materials and Text on National, Supranational and International Discrimination Law*, Dagmar Schiek, Lisa Waddington and Mark Bell (eds), Hart Publishing, 2007, p. 257-259.

<sup>8</sup> D.H. and Others v the Czech Republic, Grand Chamber judgment of 13 November 2007, Sampanis and Others v Greece, judgment of 5 June 2008, Orsus and Others v Croatia, Grand Chamber judgment of 16 March 2010, Sampani and Others v Greece, judgment of 11 December 2012, Horváth and Kiss v. Hungary, judgment of 29 January 2013, Lavida and Others v Greece, 30 May 2013.



di discriminazione nell'educazione con effetti continuativi, le mancanze strutturali richiedono l'implementazione di misure positive, al fine di, tra le altre cose, assistere i richiedenti su ogni difficoltà che essi possano incontrare nel seguire il curriculum della scuola. Questi obblighi sono particolarmente stringenti laddove vi sia di fatto una storia di discriminazione diretta». Il riferimento della Corte all'articolo 46 può essere visto come una svolta. La Corte ha riconosciuto che il Comitato dei Ministri aveva chiuso l'esame di Sampanis e ha riconosciuto la competenza dello Stato rispondente a trovare misure adeguate per adempiere ai suoi obblighi in accordo al giudizio espresso. La Corte ha indicato tuttavia che «Certe misure specifiche – che sono state raccomandate non solo dai richiedenti ma anche dal Governo nelle loro osservazioni in risposta – sono in grado di metter fine alla violazione riscontrata dalla Corte. Per esempio, quei richiedenti che erano già fuori dall'età scolastica potevano venire iscritti in un'altra scuola statale da parte del Dipartimento per l'istruzione primaria dell'Attica Occidentale e coloro che avevano già raggiunto la maggiore età potevano venire iscritti a scuole della seconda opportunità o in istituti di istruzione per gli adulti previsti dal Ministero dell'istruzione nell'ambito del Programma per l'apprendimento in tutto l'arco di vita».

#### Casi concreti: le difese ritenute inammissibili dalla Corte europea

Le seguenti difese giustificatorie sono state avanzate dagli Stati, ma nessuna di esse è stata ritenuta ammissibile dalla Corte: criteri neutrali, nessuna intenzione di discriminare (disabilità mentale in D.H. e disabilità familiare in Horváth e Kiss); la collocazione permanente in istruzione aggiuntiva come necessaria per migliorare la conoscenza dei bambini del linguaggio maggioritario (croato in Orsus e il greco in Sampanis); classi preparatorie come necessarie

per mettere i bambini in grado di seguire il curriculum della scuola/classe integrata (Sampanis); “bandiera bianca” (Sampani); i genitori rom avevano acconsentito alla disposizione segregata (D.H. e Sampani). Da un'attenta analisi dei trattati internazionali più rilevanti, appare probabile che ogni tipo di segregazione che non sia transitoria, o che duri lungo l'intera durata dell'istruzione primaria, sarebbe palesemente illegale. Nella pratica nazionale, le seguenti situazioni sono state viste come segregazione permessa, ma per legge sarebbero inammissibili: 1. offerta di educazione sulla cultura e identità rom (inclusa la lingua)<sup>9</sup>; offerta di istruzione per lo sviluppo di competenze o il recupero, istruzione a fini terapeutici, per colmare le lacune; offerta di istruzione che permette ai bambini rom di padroneggiare la lingua maggioritaria; scelta parentale (incluso il timore di offese nelle scuole integrate); educazione religiosa; segregazione casuale derivante da bandiera bianca, etc.; segregazione residenziale.

L'articolo 3 della Convenzione internazionale ICERD afferma che «Gli Stati parte condannano in modo particolare la segregazione razziale e l'apartheid e si impegnano a prevenire, proibire e sradicare ogni pratica di questo tipo nei territori sotto la loro giurisdizione». Nella sua Raccomandazione generale XIX (1995), il Comitato per l'eliminazione della discriminazione razziale ha stipulato che «l'obbligo di sradicare tutte le pratiche di questo tipo include l'obbligo di sradicare le conseguenze delle pratiche seguite o tollerate da governi precedenti negli stessi Stati e imposte con la forza fuori dallo Stato». Il Comitato ha inoltre osservato che «mentre condizioni di completa o parziale segregazione razziale possono essere state create in alcuni Paesi dalla polizia governativa, una condizione di parziale segregazione può anche emergere quale prodotto non intenzionale dell'azione di persone private». Il caso della segregazione raz-

#### IL FENOMENO DELLA “BANDIERA BIANCA”

Il fenomeno della bandiera bianca riguarda un atteggiamento sviluppato dai genitori non rom (o non poveri) che decidono di iscrivere i loro figli in scuole situate anche lontano dalla loro residenza, al fine di evitare che frequentino istituti scolastici nei quali la proporzione di bambini rom è più alta di quanto da loro ritenuto opportuno o gestibile. Il nome è stato coniato negli Stati Uniti per indicare la negoziazione sulle scuole operata da genitori benestanti.

<sup>9</sup> L'offerta di educazione sulla minoranza etnica rom ha per obiettivo la preservazione della identità e della cultura rom, inclusa la lingua. Tuttavia, appare evidente che in molti Stati della UE tale tipo di educazione viene usato per scopi diversi da questo, anche perché nessun Paese membro ha finora sviluppato un curriculum completo sulla lingua romani – o su altri dialetti parlati dai rom – e gli insegnanti che si occupano di questo curriculum non sono stati adeguatamente formati. Per tutto questo, la Corte ha rilevato che sotto la dicitura «offerta di curricula sulla minoranza etnica rom» spesso si nascondono situazioni che creano piuttosto separazione e segregazione.



ziale dei rom in Europa ricade nella sfera della discriminazione proibita come interpretato dal Comitato: «In molte città i modelli residenziali sono influenzati dalle differenze di reddito dei gruppi, che a volte si combinano con differenze di razza, colore, discendenza e origini etniche o nazionali, così che i residenti possono essere stigmatizzati e gli individui soffrono una forma di discriminazione in cui motivazioni razziali sono mescolate ad altre ragioni».

Offrire effettiva protezione contro le offese e le molestie è un obiettivo primario poiché i casi sull'educazione dei rom hanno costantemente provato che queste azioni illegali funzionano come serio deterrente verso i genitori rom, che risultano frenati dal mandare i loro figli alle scuole maggioritarie, ovvero portano a segregazione involontaria. Inoltre, nel contesto del recente intensificarsi dell'incitamento all'odio contro i rom nella UE, appare imperativo che le scuole continuino ad alimentare società plurali e diverse e che a questo scopo usino materiali che non rinforzano stereotipi contro i rom.

#### La situazione nei Paesi membri

Mentre gli organismi internazionali e sovranazionali abbracciano completamente l'integrazione e l'inclusione sociale dei rom e condannano regolarmente i sentimenti anti rom e le pratiche esclusioniste, le politiche e le pratiche degli Stati membri, così come risulta dalle indagini e dai rapporti, hanno in molti casi fortemente deviato da questo approccio. L'Unione Europea ora richiede a tutti gli Stati membri di adottare e implementare una Strategia nazionale per l'integrazione dei rom (NRIS). Nel dicembre 2013 il Consiglio europeo ha adottato una Raccomandazione sulle misure per l'effettiva integrazione dei rom negli Stati membri<sup>10</sup>. La Raccomandazione dettaglia le misure politiche concrete che il Consiglio vorrebbe vedere implementate in relazione all'accesso all'educazione. Essa sottolinea la necessità di «implementare, laddove opportuno, le misure di de-segregazione che riguardano i rom sia regionalmente che localmente».

«Almeno il 10% dei bambini rom tra i 7 e i 15 anni in Grecia, Romania, Bulgaria, Italia e Francia è stato identificato in un'inchiesta del 2012 dell'Agenzia per i diritti fondamentali, come non frequentante la scuola: questi bam-

bini erano o ancora nel sistema prescolare, non ancora nel ciclo dell'istruzione obbligatoria [pur essendo già nell'età, ndt] o avevano saltato degli anni, oppure avevano interrotto completamente la scuola o stavano già lavorando. Questa proporzione è la più alta in Grecia, con più del 35% dei bambini rom che non frequentano la scuola»<sup>11</sup>.

Nelle loro Strategie nazionali (NRIS) gli Stati membri selezionati hanno preso vari impegni, ma l'Italia – all'opposto di, per esempio, Grecia, Spagna, Ungheria e Repubblica Ceca – non ha garantito l'introduzione di misure volte a prevenire la segregazione<sup>12</sup>. Anche il fatto che i genitori non rom portino via i loro figli dalle scuole frequentate da rom (fenomeno della “bandiera bianca”) porta alla segregazione di fatto di intere scuole. Persino in scuole tradizionali, gli alunni rom sono spesso separati dalla maggioranza delle classi, ovvero posti in aree specifiche della classe, oppure in classi interamente separate. Le classi di recupero, classi separate e la segregazione in classe sono situazioni riportate in molti Paesi europei. I bambini rom sono anche sproporzionatamente fatti fluire in scuole speciali, in particolare scuole per bambini con disabilità intellettive.

In Italia, la discriminazione su base etnica non è centrale nel dibattito legale o politico. «L'inclusione di bambini rom nelle classi ha causato qualche volta la reazione della maggior parte dei genitori, e la corrente ostilità anti-rom può causare ulteriori problemi, ma non ci sono basi al momento per dire che esistono modelli di discriminazione strutturale, poiché il livello limitato di scolarizzazione dei rom deriva da fattori diversi dagli ostacoli legati alla loro ammissione nelle scuole. Un problema pratico che impatta sulla frequenza scolastica di bambini possono essere gli sgomberi frequenti degli insediamenti abitativi illegali. Poiché alcuni bambini che vivono negli insediamenti frequentano la scuola, lo sgombero del loro campo senza attenzione alla loro situazione può compromettere un percorso educativo altrimenti relativamente funzionante».

In risposta alla non ottemperanza degli Stati con i giudizi della Corte europea sui diritti umani (ECtHR), l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (Ocse)

<sup>10</sup> Council Recommendation of 9 December 2013 on effective Roma integration measures in the Member States, OJ C 378, 24.12.2013, p.1, Recital (8).

<sup>11</sup> *The situation of Roma in 11 EU Member States: Survey results at a glance*. Fundamental Rights Agency, World Bank, United Nations Development Programme, 2012, [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf).

<sup>12</sup> Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions National Roma Integration Strategies: *A first step in the implementation of the EU Framework*, COM(2012) 226 final, Brussels, 21.5.2012, p. 5: [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/com2012\\_226\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/com2012_226_en.pdf).

**Offrire effettiva protezione contro le offese e le molestie è un obiettivo primario poiché i casi sull'educazione dei rom hanno costantemente provato che queste azioni illegali funzionano come serio deterrente verso i genitori rom, che risultano frenati dal mandare i loro figli alle scuole maggioritarie, ovvero portano a segregazione involontaria.**

ha assemblato una lista di misure che i governi nazionali dovrebbero prendere per porre fine alla segregazione scolastica, la più preminente delle quali è stata l'imposizione di un impegno a integrare i bambini rom nelle scuole tradizionali e l'offerta di educazione per la prima infanzia<sup>13</sup>. L'Unicef ha pubblicato un vademecum per l'integrazione dei bambini rom nel sistema pubblico dell'istruzione che include i doveri della pubblica amministrazione, e anche il Roma Education Fund ha prodotto una serie di rapporti, documenti di ricerca e descrizioni di progetti disponibili, tutti relativi all'integrazione dei bambini rom a partire dai servizi per la prima infanzia, attraverso l'iscrizione ad attività extracurricolari<sup>14</sup>.

#### L'importanza delle misure legali e delle politiche

Alcuni sostengono che oltre o anche in alternativa alle sfide legali, la segregazione dei bambini rom nella scuola dovrebbe essere smantellata prima di tutto attraverso «misure non centrate sul tribunale», compresi strumenti di politica forti e azioni positive che possano assicurare che la giustizia sia trasformativa, deliberativa e riflessiva. Anche gli stessi avvocati dei diritti umani si domandano se sia utile il contenzioso giuridico, laddove i cambiamenti nella realtà restano minimali.

Le misure di politica sociali e legali non sono escludenti l'una dell'altra. Inoltre, le sfide giuridiche possono essere necessarie per dare impeto all'adozione di azioni di politica sociale ed evidenziare il bisogno di un impegno politico, che è precondizione necessaria per misure che permettono il coinvolgimento dei gruppi tutelati e di rappresentare i loro bisogni. In generale, l'insegnamento che vie-

ne dai casi sull'educazione dei rom è che essi hanno generato e mantenuto il bisogno di un cambiamento nell'agenda politica. Tuttavia, come emerso in modo eminente dalla lotta infruttuosa di diverse organizzazioni non governative, del Consiglio d'Europa e di altri enti regionali, nell'assicurare che le sentenze siano implementate, senza l'impegno governativo i cambiamenti resteranno minimi e dipendenti dalla buona volontà individuale. Uno potrebbe anche chiedersi se senza questi casi giudiziari sarebbe stata prodotta o sostenuta la stessa pressione all'interno degli organismi politici.

#### Scuola come luogo di incontro delle pluralità

Il tratto più preoccupante che emerge da questi casi giudiziari relativi all'educazione dei rom è l'immagine della pressione, da parte della comunità maggioritaria non rom, a far rimanere i rom in scuole e insediamenti residenziali segregati. In aggiunta alle affermazioni anti-rom dei politici, una tale spinta all'esclusione sociale fa apparire la lotta a questa pressione un'impresa insormontabile. L'inclusione sociale dei rom non può essere raggiunta senza un'istruzione integrata. Le scuole sono le arterie nelle quali i bambini imparano a coesistere in società plurali e acquisire competenze e conoscenze che servono ad avere successo nel mercato del lavoro. È in questo contesto che le parti interessate a livello locale, europeo e internazionale devono unire le loro forze e tra i tanti altri strumenti disponibili, usare, laddove necessario, le sfide giuridiche per dare forma al discorso pubblico, e costruire la strada per l'adozione di misure di azione positive, così come riforme educative urgenti, e ultimo ma non da meno, facilitare lo scambio di esempi di buone prassi.

<sup>13</sup> OSCE Review Conference Warsaw, 6 October 2010, Implementation of Judgments of the European Court of Human Rights in Discrimination of Romani Children in Education (Croatia, Greece, Czech Republic): <http://www.osce.org/home/71928>.  
<sup>14</sup> The Right of Roma Children to Education: position Paper, UNICEF, 2011: [http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF\\_ROE\\_Roma\\_Position\\_Paper\\_Web.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_ROE_Roma_Position_Paper_Web.pdf). Le pubblicazioni del REF sono disponibili in : <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches>, incluso *Pitfalls and Bias: Entry testing and the overrepresentation of Roma children in special education that covers the Czech Republic, Hungary, Serbia and Slovakia, Early Childhood Roma Inclusion 2012; Disbursement of EU Funds for Projects - Increasing the Educational Level of Members of Marginalized Romani Communities from the Standpoint of (De-) Segregation of Romani Children in Education 2012 e Roma Inclusion in Italy: National education and employment strategies and actions 2012.*

## SAFEGUARDING ROMA CHILDREN: IS IT A CULTURAL PROBLEM?

Manchester  
February 25, 2015

Cristina Mattiuzzo

Si è svolto a Manchester, nel febbraio 2015 il convegno dal titolo *Safeguarding Roma children: is it a cultural problem?*<sup>1</sup>. Sostenuto dal programma *European Academic Network on Romani Studies*, l'incontro ha riunito accademici ed esperti, che come postulato dalla cornice europea di riferimento, hanno tentato di aprire una finestra di dialogo con le autorità.

Tema centrale della conferenza è stato il "mito" della incuria dei genitori rom verso i propri figli. Dati alla mano, gli studiosi hanno ripreso la raffigurazione che viene data delle famiglie di cultura rom non solo nella stampa, ma anche nel cinema, amplificata da molte politiche, e che a sua volta condiziona gli interventi sociali diretti alle comunità rom: il risultato è che in molti casi, i bambini rom vengono tolti dalla cura della propria famiglia, con argomentazioni e motivazioni che per altre famiglie e bambini sarebbero palesemente troppo "deboli", ma ritenuti sufficienti, nel caso dei rom.

Vi è quindi il pericolo che dietro la salvaguardia del benessere dei bambini, vi sia invece una stigmatizzazione, anche politica, di un gruppo etnico.

L'incontro di Manchester ha quindi offerto l'opportunità per rappresentanti politici e altre parti coinvolte, di conoscere meglio i risultati di indagini attualmente in corso in diversi Paesi europei, che mirano a osservare e valutare gli interventi sulle comunità rom.

Hanno partecipato oltre a professori universitari, ricercatori di diversi organismi, tra i

quali rappresentanti del European Roma and Travellers Forum.

La questione su cui si è focalizzato l'evento è all'attenzione a livello accademico, soprattutto nel Regno Unito. Ne ha parlato anche Dan Allen in un recente articolo della rivista *Today's children are tomorrow's parents*<sup>2</sup>, di cui è co-direttore insieme a Margaret Greenfields, intervenuta al dibattito. Nella sua analisi Dan Allen prova a mettere insieme i (pochi) dati disponibili su bambini accolti nel sistema residenziale di accoglienza del Regno Unito e dell'Irlanda, per verificare quanto vi sia di reale e opportuno nell'allarmante preoccupazione che i servizi sociali possano "usare" il sistema di cura pubblico per portare avanti un'ideologia populista assimilazionista. Anziché proteggere i bambini e adolescenti, si creerebbe un circolo vizioso volto a sradicare ogni appartenenza al loro gruppo etnico familiare. I diversi gruppi che appartengono ai rom (gipsy, rom, caminanti, ecc.) hanno in comune il fatto di sperimentare povertà, razzismo, discriminazioni in tutti i Paesi europei, e anche il fatto di vedere i propri figli sistematicamente venir tolti dai genitori per essere inseriti nel sistema pubblico di protezione. Tuttavia, quest'ultima affermazione non è quasi mai supportata da dati empirici, che è quasi impossibile produrre, soprattutto per il divieto generale (a fini antidiscriminatori) di raccogliere informazioni "etiche" sui minorenni accolti nel sistema pubblico. Ciononostante, alcuni dati sono disponibili, e in Inghilterra mostrano una crescita esponenziale, dal 2009 a oggi, dei bambini gitani accolti nel sistema di accoglienza, una crescita che non corrisponde ai dati sulla popolazione generale. Dati simili emergono da altri Paesi, nei quali organismi indipendenti di ricerca hanno effettuato delle investigazioni. Poiché i numeri mostrano un sovradimensionamento dei bambini di etnia rom negli allontanamenti, è indispensabile acquisire altre informazioni statistiche che spieghino le ragioni di questa sproporzione, al fine di verificare la preoccupazione avanzata, che questi bambini siano più facilmente tolti, rispetto agli altri, alle cure della loro famiglia di origine.

<sup>1</sup> <https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/romastudies/2015/OJ-Safeguarding-Roma-Children-2502.pdf>

<sup>2</sup> Allen, D., *Protecting the cultural identity of Gipsy, Roma and Traveller children living in the public care system*, in «Today's children are tomorrow's parents», n. 40 (May 2015): <http://tctp.cicop.ro/documente/reviste-en/revista-nr-40.pdf#page=46>

Le indagini che hanno provato a osservare se per i bambini rom accolti nel sistema di protezione pubblico sia stato promosso il mantenimento del legame con la cultura di origine, mostrano che nonostante le buone intenzioni, questo obiettivo venga difficilmente raggiunto. Spesso i bambini vengono accolti in famiglie di altre culture, laddove se ne trovino, perché il dato peggiore è che la maggior parte delle famiglie affidatarie (non rom), comunque non è disponibile ad accogliere bambini di queste etnie. Il futuro di questi bambini, una volta giunti all'età adulta, si prospetta molto duro, con difficoltà se non impossibilità a riprendere contatti con il mondo "gipsy", e serie difficoltà a essere accettati nella comunità maggioritaria. Le loro problematiche sono molto simili a quelle vissute da bambini di altre minoranze o comunità straniere. Una delle conclusioni comuni agli studi fatti in diverse comunità e in diversi Paesi è che, laddove non viene mantenuta una continuità culturale, vi è un fortissimo rischio di assimilazione culturale o ancora peggio, di fare una vera e propria "pulizia etnica".

Sugli effetti dell'accoglienza transculturale vissuta da bambini gipsy vi sono pochissimi dati, le poche ricerche tentate trovano grandi scogli, istituzionali e anche degli stessi soggetti protagonisti. Una ricerca interessante (Smith e altri, 2009) ha sviluppato un modello dinamico, proposto a adulti che hanno attraversato queste esperienze, del viaggio di un bambino attraverso il sistema di accoglienza, nel quale a domande base ("mi considero gipsy?", "mi piace essere gipsy", ecc.), seguono risposte "sì" "no" che portano a vari livelli sulla costruzione della propria identità: da "identità culturale insicura" fino a "protesta psicologica e culturale e perdita di speranza", oppure a un effetto positivo: "identità culturale sicura". La ricerca evidenzia come le esperienze positive nel sistema di accoglienza sono associate all'opportunità di essere stati accolti presso parenti della propria comunità etnica di appartenenza, mentre la sistemazione in famiglie di altra cultura ha creato isolamento culturale anche in età adulta, poiché l'esperienza di vita con non gipsy segna le persone anche nello sguardo della comunità gipsy, che le rifiuta sulla base di propri stereotipi.

Lungi dal poter verificare l'esistenza di un disegno diretto a sradicare la cultura gipsy, è tuttavia reale il rischio di ripercussioni particolarmente

negative dell'accoglienza transculturale. La raccomandazione è perciò che i servizi pubblici lavorino per favorire l'accoglienza di bambini gipsy allontanati dalla famiglia, tra parenti e conoscenti della propria comunità. Laddove questo è un obiettivo di lunga scadenza, nell'immediato è fondamentale adottare un approccio culturalmente competente nel supporto alle comunità rom, massimizzando la continuità culturale. Questo si può ottenere promuovendo il mantenimento di legami con la famiglia, gli amici, i conoscenti della comunità di appartenenza; gli affidatari transculturali dovrebbero anche informarsi sulla cultura di provenienza del bambino e sviluppare una sensibilità verso la loro eredità familiare e culturale.

Sul fronte governativo ed europeo, viene sollecitata l'urgenza di raccogliere dati disaggregati per "etnicità", al fine di poter monitorare più efficacemente la situazione dei bambini rom fuori dalla loro famiglia.

La conferenza è stata realizzata grazie ai fondi messi a disposizione dal bando europeo *Bridging the Gap between Academia and Policy Makers* (chiuso nel 2014), per finanziare dibattiti e workshops finalizzati ad avvicinare i responsabili politici con il mondo accademico che studia le comunità rom<sup>3</sup>. Promotore dell'evento è stato il *Romani Linguistics and Romani Language Projects*<sup>4</sup>, un progetto internazionale di rete, al quale aderiscono diverse università europee, tra cui quella di Manchester che ha ospitato la conferenza. Impegnato a diffondere gli studi sulle lingue dei popoli rom, il programma offre risorse quali ricchissime e corpose bibliografie, dizionari, materiali audiovisivi, pubblicazioni online, database dei dialetti legati al Romané, suddivise anche per etnie e territori. Si tratta di un corpus significativo, al quale si possono avvicinare non solo studiosi ed esperti del settore, ma anche bambini, adolescenti, persone normali, che hanno l'opportunità di mettersi in gioco nell'apprendimento di una nuova lingua (vengono offerti programmi online di studio del Romané). Questa piattaforma online, come altre, può rappresentare un passo significativo proprio nel senso auspicato dalla conferenza stessa, per avvicinare la gente, l'opinione pubblica, così come chi opera per professione con le minoranze etniche, alle variegate culture di questi popoli "senza terra".

<sup>3</sup> <http://romanistudies.eu/news/bridging-the-gap-between-academia-and-policy-makers/>

<sup>4</sup> <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>



## ROM, SINTI, CAMINANTI E/A SCUOLA

Torino, 9 settembre 2015

Barbara Guastella

Il seminario Rom, sinti, caminanti e/a scuola, evento finale della seconda annualità del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti organizzato dal Comune di Torino e dall'Istituto comprensivo Leonardo da Vinci, si è svolto il 9 settembre 2015 nei locali dell'Istituto comprensivo torinese.

In occasione della giornata di studio – a cui hanno partecipato 140 persone – sono stati illustrati i risultati dell'esperienza realizzata nel capoluogo piemontese nell'ambito del progetto ed è stata avviata una riflessione sulla terza annualità. Il ricco programma di interventi ha offerto l'opportunità di ascoltare i punti di vista di rappresentanti istituzionali, esperti e delle diverse figure professionali coinvolte nel progetto, fra le quali operatori, insegnanti e dirigenti scolastici.

Fra i rappresentanti istituzionali è intervenuta Monica Cerutti, assessore ai diritti civili, immigrazione della Regione Piemonte.

Giorgia Peano, insegnante, ha presentato il suo libro *Bambini rom. Alunni rom. Un'etnografia della scuola*. Il volume riporta i risultati di una ricerca etnografica che, ha spiegato l'autrice, «si propone di indagare come il sistema scolastico interpreti la presenza degli alunni rom all'interno della scuola da un lato e come i bambini rom interpretino il loro percorso scolastico dall'altro».

Il primo capitolo riguarda le modalità di costruzione di un confine simbolico tra alunni rom e alunni non rom da parte della cultura della scuola e i suoi effetti; il secondo indaga la costruzione di confini di significato propri da parte dei bambini rom sulla scuola; il terzo capitolo, infine, è dedicato al tema Conoscere e trasformare: ciò che gli studenti rom sanno,

apprendono, insegnano a scuola.

Elena Rozzi, tutor del progetto, ha delineato un quadro generale dell'iniziativa promossa dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con la collaborazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la partecipazione dell'Istituto degli Innocenti.

Dopo aver citato alcuni dati del Miur sui bambini rom iscritti a scuola, Rozzi si è soffermata sui fattori che favoriscono la frequenza e il successo scolastico dei bambini rom e di tutti i bambini: contesto accogliente a scuola, coinvolgimento delle famiglie, adeguato supporto didattico, buone condizioni di salute e di vita. «Il progetto – ha spiegato la tutor – punta al miglioramento del clima di classe. Gli interventi sono rivolti all'intero gruppo classe, non solo ai bambini rom. Un'altra caratteristica importante di questa iniziativa è l'intervento integrato a scuola e nei contesti di vita dei minori».

Rozzi ha parlato di vari aspetti del progetto, fra i quali: gli obiettivi, i destinatari, gli attori, le attività con la scuola, le attività con le famiglie e al campo, il monitoraggio e la valutazione, le attività trasversali a livello nazionale.

Maria Riso, responsabile dei progetti di inclusione scolastica della Città di Torino e referente locale del progetto, ha presentato alcune riflessioni sulle azioni e gli strumenti previsti dall'iniziativa. La relazione è iniziata con un'introduzione sul tema del pregiudizio, a partire dalla lettura di alcuni brani della *lectio magistralis* del filosofo torinese Norberto Bobbio *La natura del pregiudizio*, ed è proseguita con un focus sui vantaggi che il progetto ha apportato e può apportare alle amministrazioni e, più in generale, alla comunità locale.

«Attraverso la costituzione degli strumenti della

**[...] fattori che favoriscono la frequenza e il successo scolastico dei bambini rom e di tutti i bambini: contesto accogliente a scuola, coinvolgimento delle famiglie, adeguato supporto didattico, buone condizioni di salute e di vita.**



governance locale, enti, associazioni e servizi hanno cominciato a confrontarsi. Sono iniziate, così, delle collaborazioni tra scuola, enti, servizi e terzo settore, che hanno portato alla creazione di una rete in grado di connettere le azioni e i progetti finalizzati a sostenere politiche inclusive», ha detto Riso a proposito dei vantaggi che il progetto ha apportato e può apportare alle amministrazioni.

«Ogni professionista coinvolto nel progetto – ha continuato – ha contribuito a realizzare le finalità di questa iniziativa. Ci vuole tempo per vedere i risultati di un lavoro educativo, formativo e inclusivo e serve coerenza, continuità e determinazione per riparare le conseguenze del pregiudizio. Il progetto ha attivato dei processi volti al cambiamento, attraverso un lavoro cooperativo a sostegno del singolo individuo a scuola e nel contesto familiare, dei quali ha beneficiato tutta la comunità locale».

Maria Grazia Vota, dell'Asl Torino 2, e Nina Cornacchia, dell'Asl Torino 1, sono intervenute sul tema salute e migranti rom e hanno presentato la Guida ai servizi sanitari per immigrati curata dal Laboratorio dei diritti fondamentali di Torino, strumento di lavoro destinato a tutti gli operatori pubblici e privati nell'area metropolitana di Torino che offrono servizi sanitari a persone immigrate che non sono iscritte al Servizio sanitario nazionale.

«L'analisi incrociata dei dati – ha spiegato Cornacchia a proposito di salute e migranti rom – evidenzia la stretta correlazione tra la qualità della salute e i seguenti fattori: condizioni abitative precarie e insalubri, mancanza di risorse economiche, ridotto accesso ai servizi sanitari, basso livello di istruzione e scarsa prevenzione». Cornacchia ha parlato dello stato di salute dei bambini e degli adulti rom e si è soffermata su altri aspetti, fra i quali la promozione della salute e l'empowerment di persone e comunità. «La promozione della salute – ha sottolineato – è il complesso delle azioni dirette non solo ad aumentare le capacità degli individui, ma anche ad avviare cambiamenti sociali, ambientali ed economici, in un processo che accresca le reali possibilità di controllo, da parte dei singoli e della comunità, dei determinanti di salute. L'empowerment di persone e comunità consiste nella crescita del proprio potenziale,

nel miglioramento delle abilità e della capacità di raggiungere i propri obiettivi di salute».

Ai lavori della mattina sono intervenuti anche Pietro Marcenaro, già presidente della Commissione per i diritti umani del Senato, e alcuni operatori, fra i quali Giulia Maria Bouquié, borsista all'Università di Torino che ha illustrato il *Progetto Ponte*, iniziativa finanziata dal Comune di Torino e rivolta ai ragazzi rom ad alto rischio di dispersione scolastica.

La sessione pomeridiana ha dato spazio all'intervento di Ilvia Bajrami, membro del Ternype (Rete internazionale dei giovani rom), e a gruppi di lavoro dedicati all'approfondimento di esperienze educative e di alcuni aspetti del tema al centro del seminario, a cui hanno partecipato vari esperti: fra questi, Gabriele Baratto, coordinatore scientifico del *Progetto Ponte*, che ha parlato della difficoltà di insegnare a leggere e scrivere ai bambini rom, appartenenti a una cultura prevalentemente orale.

«L'assenza o la presenza della scrittura – ha affermato Baratto – influisce sul modo di esprimersi

**Gli stili cognitivi sono legati alla scelta concreta delle strategie utilizzate per risolvere un compito e non vanno confusi con le abilità che si possiedono.**

e di pensare dei membri di un gruppo sociale». Il coordinatore scientifico del *Progetto Ponte* ha descritto le peculiarità del pensiero orale. «I tratti della cultura orale – ha concluso – possono essere talvolta confusi con problemi cognitivi o disturbi del linguaggio e dell'apprendimento. In realtà queste caratteristiche individuano semplicemente un diverso stile cognitivo. Per stile cognitivo si intende una particolare modalità di elaborazione dell'informazione (o un insieme di modalità) che si mette in atto nel processo di apprendimento. Gli stili cognitivi sono legati alla scelta concreta delle strategie utilizzate per risolvere un compito e non vanno confusi con le abilità che si possiedono».

## ■ L'INCLUSIONE? UN TRAGUARDO DI COMPETENZE. COME LA SCUOLA PUÒ ESSERE MOTORE DEI PROCESSI DI INCLUSIONE

Venezia, 1° ottobre  
2015

Barbara Guastella

La seconda annualità del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti ha coinvolto 11 città riservatarie: Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

A conclusione del progetto, ogni città ha organizzato vari eventi finali, fra i quali feste, presentazioni di volumi e altri materiali realizzati durante i laboratori a cui hanno partecipato gli alunni, seminari e incontri.

Uno degli incontri che si sono svolti al termine della seconda annualità, intitolato *L'inclusione? Un traguardo di competenze. Come la scuola può essere motore dei processi di inclusione*, si è tenuto a Venezia il primo ottobre 2015.

La giornata, organizzata dal Comune di Venezia e dalla cooperativa sociale Gea nell'ambito della terza edizione della manifestazione *Dritti sui diritti*, ha rappresentato l'occasione per raccogliere gli esiti del lavoro svolto durante il secondo anno del progetto e rilanciare la terza annualità.

L'evento si è articolato in due parti: nella prima – aperta da alcune letture tratte dal documento conclusivo del percorso veneziano curato dal gruppo di lavoro locale, dal titolo *Born to be included* – gli operatori, gli insegnanti, i dirigenti e i cittadini impegnati nelle attività si sono confrontati sui risultati del progetto; nella seconda, invece, i bambini e i ragazzi che

hanno preso parte all'iniziativa promossa dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con la collaborazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la partecipazione dell'Istituto degli Innocenti hanno presentato gli elaborati realizzati durante i laboratori (disegni, testi di canzoni, ecc.) e hanno festeggiato l'esperienza vissuta insieme a famiglie, insegnanti e operatori.

Durante la prima parte della giornata sono intervenuti, fra gli altri: Beatrice Ferraboschi, referente locale operativa del progetto per la città di Venezia; Loris Levak, presidente dell'Associazione rom kalderash di Venezia; Sara Maguolo, presidente del Consiglio di istituto dell'Istituto comprensivo statale A. Gramsci di Campalto; Annalibera Guazzieri, dirigente scolastico dell'Istituto d'istruzione superiore Marco Polo - Liceo artistico di Venezia; Maria Riso, referente locale del progetto per la città di Torino; Paola Sartori, responsabile P.O. del Servizio politiche cittadine per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Venezia.

«Le frasi tratte da *Born to be included* sono un modo per cominciare a svelare gli esiti di questa seconda annualità», ha affermato Ferraboschi nel suo intervento introduttivo alle letture tratte dal documento. «Gli esiti – ha continuato – possono essere tradotti in due dimensioni. Una è quella quantitativa: durante il primo anno del progetto abbiamo coinvolto 2 territori (le municipalità di Favaro Veneto e di Mestre Carpenedo), 3 istituti comprensivi (Da Vinci, Alpi e Gramsci), 6 classi, 126 ragazzi di cui 9 rom. Nella terza annualità sono coinvolti 4 territori (si sono aggiunte le municipalità di Marghera e di Venezia Murano Burano), 5 istituti comprensivi (si sono aggiunti gli istituti comprensivi Baseggio e Alighieri), 18 classi, 355 bambini di cui 31 rom. In sostanza abbiamo triplicato i numeri del progetto. Questo già ci dice che qualcosa sta funzionando. L'altra è la dimensione qualitativa, fatta di contenuti, di tracce di metodo che emergono dai resoconti dei testi scritti dagli insegnanti, dagli operatori e dai volontari che compongono il gruppo locale». Nel suo intervento Levak ha toccato vari aspetti. Il presidente dell'Associazione rom kalderash di Venezia ha spiegato, fra l'altro, perché è importante che i bambini rom vadano a scuola e abbiano la possibilità di integrarsi con gli altri coetanei, come è cambiata la realtà rom e come

## I bambini sono i migliori artefici di processi di integrazione culturale: vedono le differenze, non le temono e ne sono incuriositi; sono attratti dalla bellezza e dal carisma dei coetanei rom.

si è evoluto il rapporto tra rom e gagé. Levak ha poi parlato delle cose che accomunano rom e non rom, dai desideri per il bene dei figli ai valori della famiglia.

Perché è importante che il proprio figlio incontri bambini diversi a scuola? Una risposta a questo interrogativo è arrivata da Maguolo, che ha parlato dell'importanza della valorizzazione delle diversità e della conoscenza. «Per riuscire ad abbattere i pregiudizi – ha detto la presidente del Consiglio di istituto – è necessario creare un'autentica collaborazione tra scuola e famiglia. La scuola gioca un ruolo fondamentale ai fini dell'integrazione: ha l'obbligo e il dovere di prendersi cura dei più deboli, attivando politiche culturali ed economiche a loro favore. I bambini sono i migliori artefici di processi di integrazione culturale: vedono le differenze, non le temono e ne sono incuriositi; sono attratti dalla bellezza e dal carisma dei coetanei rom. Diverso è l'atteggiamento degli adulti e dei genitori rispetto a questa realtà. Paradossalmente fa più "paura" un bambino rom che va a scuola di uno che non ci va. Dobbiamo lavorare tutti su questo aspetto, ognuno nel rispetto dei propri ruoli e delle proprie competenze».

Sartori, invece, ha spiegato perché il progetto ha rappresentato un'occasione importante di apprendimento, sia per i bambini e i ragazzi, sia per i docenti e gli operatori. «I bambini e i ragazzi – ha sottolineato – hanno avuto l'opportunità di intrecciare nuove relazioni di amicizia e di sostegno reciproco, hanno potuto fare esperienza del vantaggio e del piacere di costruire un prodotto comune in cui riconoscere l'identità personale e quella collettiva. Anche insegnanti e operatori hanno costruito e gestito prodotti comuni, hanno sviluppato relazioni di cooperazione e supporto reciproco, hanno scambiato riflessioni e apprendimenti. Solo se, e quando ciò avviene, diventa possibile, per gli adulti, accompagnare bambini e ragazzi nell'esperienza di integrazione. Nel caso contrario si possono fare delle proposte, ma diventa più

difficile per i bambini e i ragazzi interiorizzare l'esperienza e quindi acquisirla per sempre. L'evento vissuto diventa esperienza solo se scatta la rielaborazione di quanto accaduto e questo è possibile se chi ti sta offrendo l'occasione a sua volta ne ha rielaborato e interiorizzato l'esperienza. In sostanza, solo se so cosa vuol dire cooperare e integrarsi posso accompagnare qualcun altro a farlo».

Guazzieri ha spiegato quali sono i vantaggi che il progetto ha apportato e può apportare nel contesto scolastico, puntando l'attenzione sui benefici sullo sviluppo professionale dei docenti e sul clima di classe.

«Lo sviluppo professionale continuo – ha affermato – è una componente indispensabile della professione docente e riguarda sia la preparazione disciplinare, culturale e scientifica, sia le competenze didattiche e metodologiche. Il progetto ha offerto ai docenti occasioni formative importanti, fra le quali convegni, seminari e attività organizzate nelle singole scuole. Gli insegnanti hanno avuto la possibilità di impegnarsi su obiettivi concreti e su temi strettamente legati ai problemi dei bambini e dei ragazzi. I laboratori con gli operatori campo, inoltre, hanno consentito di sviluppare la ricerca sui problemi dell'apprendimento, sostenendo i docenti nella pianificazione delle azioni didattiche, in una dimensione sinergica che ha rafforzato le relazioni scuola-famiglia-territorio».

Guazzieri, infine, ha parlato degli effetti positivi sul clima di classe: «si sono ottenuti risultati migliori nella frequenza, nell'inclusione, nello stare bene a scuola, nel rendimento di bambini e ragazzi; sono state elaborate strategie da mettere in campo per creare e curare delle buone relazioni con la famiglia, al fine di favorire buoni risultati scolastici di tutti gli studenti; le attività cooperative e collaborative hanno creato un clima di classe più ludico e sereno; le attività scolastiche (feste, eventi, concerti) hanno permesso un maggiore coinvolgimento di tutte le famiglie e di tutti gli insegnanti».

# RASSEGNA NORMATIVA

settembre – dicembre 2014



a cura di Tessa Onida

LA RASSEGNA NORMATIVA SEGNALE alcune delle principali novità giuridiche che riguardano i minori di 18 anni e il contesto sociale in cui essi crescono.

I commenti sono suddivisi per aree tematiche, individuate in base ai raggruppamenti degli articoli della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) e suoi Protocolli così come proposti dal Comitato Onu\*, e sono strutturati in maniera tale da mettere in evidenza le principali novità normative che, di volta in volta, si presentano nell'ambito del diritto minorile ai vari livelli: internazionale, nazionale e regionale.

I criteri sulla cui base viene deciso quali novità giuridiche commentare sono essenzialmente due, tra di loro complementari: il valore della norma sotto il profilo della gerarchia delle fonti e l'impatto sociale che essa è destinata a produrre. Per tali motivi sono analizzati anche quegli atti, come le circolari ministeriali, che a volte sono particolarmente idonei a descrivere gli orientamenti adottati dai vari enti, anche se non sono vere fonti giuridiche valevoli *erga omnes*. Gli stessi criteri guidano la selezione a livello internazionale, con riguardo sia al fatto che la normativa sia vincolante per gli Stati ai quali è diretta, sia al tema trattato, anche se in atti che per loro natura non sono giuridicamente vincolanti per gli Stati.

\* Misure generali di applicazione (artt. 4, 42 e 44.6), Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12), Diritti civili e libertà (artt. 7, 8, 13-17 e 37(a)), Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18.1-2, 19-21, 25, 27.4 e 39), Salute e servizi di base (artt. 6, 18.3, 23, 24, 26 e 27.1-3), Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29 e 31), Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40).

## NORMATIVA INTERNAZIONALE

### Organizzazione delle Nazioni Unite

Salute e servizi di base

(artt. 6, 18 par. 3, 23, 24, 26, 27 par. 1-3)

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, A/RES/69/177, *The right to food*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, A/RES/69/183, *Human rights and extreme poverty*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 19 dicembre 2014, A/RES/69/234, *Second United Nations Decade for the Eradication of Poverty (2008-2017)*.

Nella Risoluzione dell'Assemblea generale sul diritto al cibo (A/RES/69/177) emerge l'annosa preoccupazione – confermata da dati ufficiali – costituita dal fatto che le donne e soprattutto le bambine e le giovani sono sproporzionatamente colpite rispetto ai maschi dalla fame e dall'insicurezza del diritto a essere nutrite e che ciò è strettamente collegato, oltre che al generale problema della scarsità di cibo, al fenomeno delle discriminazioni di genere. Per questo l'Assemblea incoraggia gli Stati ad adottare misure specifiche per affrontare tali problemi chiedendo loro di finalizzare gli interventi per garantire pari accesso alle risorse e ai guadagni partendo dal concedere alle giovani donne la possibilità di avere terreni agricoli, acqua, un equo accesso alle cure sanitarie, all'educazione

e all'istruzione per consentir loro di alimentare se stesse e le loro famiglie. In tal modo, peraltro, si rafforzerà anche il loro ruolo nel processo decisionale nella famiglia e conseguentemente nella società. L'Assemblea invita poi tutti gli Stati e le organizzazioni internazionali ad adottare misure e programmi di sostegno specifici per combattere la malnutrizione delle giovani madri e dei bambini neonati nonché – nel più breve tempo possibile – Piani nazionali di lotta. Nella **Risoluzione A/RES/69/183** sul tema dei diritti umani e della povertà estrema l'Assemblea generale ricorda – in sintonia con la **Risoluzione A/RES/69/234** – che nel dicembre 2007 è stato proclamato il Secondo decennio delle Nazioni Unite per l'eliminazione della povertà (2008-2017) ribadendone l'importanza visto che è stata la più grande sfida globale di fronte agli Stati di tutto il mondo e il primo vero requisito per una crescita sostenibile, soprattutto per i Paesi in via di sviluppo. Viene quindi spiegato che i progressi voluti non ci sono stati o, più correttamente, che se un certo progresso è possibile rilevarlo in alcuni Paesi non è però stato uniforme, come testimonia il numero in aumento di bambini e bambine che in altri Paesi vivono in condizioni di estrema povertà (soprattutto in quelli meno sviluppati come l'Africa Sub-sahariana). L'Assemblea nella sua Risoluzione ricorda che una soluzione esiste, se non per debellare, almeno per attutire i terribili problemi legati alla povertà e l'individua nel rafforzamento della democrazia, nello sviluppo e nel pieno ed effettivo godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali essenziali agli Stati anche per favorire la partecipazione della persone più povere ai processi decisionali nelle società in cui vivono.

#### Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 2 ottobre 2014, A/HRC/RES/27/6, *Panel discussion on realizing the equal enjoyment of the right to education by every girl*.

Assemblea generale, Risoluzione adottata il 3 ottobre 2014, A/HRC/RES/27/15, *The right of the child to engage in play and recreational activities*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 31 ottobre 2014, A/RES/69/6, *Sport as*

*a means to promote education, health, development and peace*.

Nella **Risoluzione 27/6**, il Consiglio dei Diritti Umani convoca una tavola rotonda sulla realizzazione della parità di godimento del diritto all'istruzione per ogni ragazza. In questa Risoluzione l'Assemblea ricorda come il diritto allo studio sia riconosciuto sia dal punto di vista giuridico che di politica internazionale come "*coefficiente moltiplicatore di diritti*" perché, quando pienamente realizzato, consente di realizzare o di esercitare una molteplicità di diritti umani. Viene poi ricordato come sia noto che l'educazione di buona qualità giochi un ruolo importante nella promozione di una parità sostanziale tra uomini e donne come mezzo per migliorare la salute, le condizioni economiche, politiche, culturali e sociali, sebbene siano facilmente riscontrabili gli ostacoli alla realizzazione del diritto a un'istruzione globale in tutto il mondo. L'Assemblea ricorda poi che è compito degli Stati garantire a tutti (in tempo di pace e in situazioni di crisi o di conflitto) sulla base di un'uguaglianza sostanziale un libero accesso all'istruzione della prima infanzia, primaria, secondaria, professionale, universitaria e la formazione continua. Così, in quest'ottica, l'Assemblea ribadisce l'obiettivo della Tavola rotonda come occasione per gli Stati di discutere gli ostacoli ancora insuperati e di condividere le buone pratiche per garantire il diritto umano delle ragazze a un'istruzione di qualità, sulla base di uguaglianza sostanziale, e sui legami tra istruzione e una serie di altri diritti civili, politici, economici, sociali e culturali.

Nella **Risoluzione A/HRC/RES/27/15** il Consiglio delle Nazioni Unite per i diritti umani in occasione della celebrazione dei venticinque anni dall'adozione della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989 (il cui art. 31 si riferisce al diritto del bambino a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative) ricorda e mette in evidenza il ruolo fondamentale delle attività sportive e ricreative per un sano sviluppo del bambino dimostratosi essenziale non solo per un generico benessere del bambino, ma anche per lo sviluppo della creatività, dell'immaginazione, dell'autostima. Gli Stati sono quindi invitati ad adottare specifiche misure economiche finalizzate a garantire l'allocazione delle risorse disponibili, nella misura massima



possibile anche, laddove necessario, nel quadro della cooperazione internazionale. È infatti fondamentale che gli Stati adottino specifiche misure per rispettare, proteggere, promuovere e soddisfare il diritto dei bambini di impegnarsi in attività di gioco e ricreative, per:

- rafforzare la base concreta di dati e informazioni relative al modo in cui il gioco e le altre attività ricreative, tra cui lo sport, rappresentano degli elementi importanti a sostenere lo sviluppo e il benessere del bambino;
- affermare l'importanza del diritto del bambino di giocare liberamente e – cosa fondamentale – di propria iniziativa (su questo punto si veda il Commento generale Onu n. 17/2013 *on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts*);
- introdurre (tenendo sempre presenti i migliori interessi dei bambini e delle bambine) o modificare la legislazione, le politiche, le normative e le linee guida degli Stati per garantire un facile e migliore accesso al gioco e alle attività ricreative per ogni bambino, a prescindere dalla razza, dal colore, dal sesso, dalla lingua, dalla religione, dall'opinione politica, dall'origine nazionale, etnica o sociale, dalle loro capacità o incapacità, e da qualsiasi altro status;
- rafforzare le misure volte a consentire di godere del loro diritto di giocare;
- fornire una guida e un sostegno ai genitori e ai tutori sul modo in cui creare ambienti sicuri che facilitino attività ludiche per bambini, compreso il loro uso responsabile della tecnologia digitale (anche promuovendo la loro sicurezza e proteggendoli da forme di *cyberbullismo*, pornografia, *cybergrooming* e altri contenuti pericolosi).

Conferma l'importanza dello sport per lo sviluppo dei bambini la Risoluzione **A/RES/69/6** che ribadisce lo spirito di pace che dovrebbe accompagnare lo sport anche in occasione dei grandi eventi sportivi internazionali. In questo senso l'Assemblea ricorda di rafforzare il ruolo dello sport nell'istruzione per i bambini e i giovani, compresa l'educazione fisica, per prevenire le malattie e promuovere la salute (compresa la prevenzione della tossicodipendenza), la realizzazione della parità di genere e l'emancipazione delle bambine e delle minorenni, nonché l'inclusione del benessere dei bambini e delle bambine con disabilità.

### Misure speciali di protezione

(artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

Comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne/Comitato sui diritti del fanciullo, Commento Generale del 14 novembre 2014: *Joint general recommendation/general comment No. 31 of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women and No. 18 of the Committee on the Rights of the Child on harmful practices*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, resa pubblica il 22 gennaio 2015, A/RES/69/156, *Child, early and forced marriage*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, resa pubblica il 5 febbraio 2015, A/RES/69/147, *Intensification of efforts to eliminate all forms of violence against women and girls*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, resa pubblica il 10 febbraio 2015, A/RES/69/149, *Trafficking in women and girls*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, resa pubblica il 17 febbraio 2015, A/RES/69/150, *Intensifying global efforts for the elimination of female genital mutilations*.

Nonostante gli importanti progressi realizzati negli ultimi decenni, le donne e le bambine continuano a essere, in molte parti del mondo, vittime di violenza, di sfruttamento e di traffici di esseri umani. I documenti che seguono, a partire dal Commento Generale<sup>1</sup>, redatto e approvato congiuntamente dal Comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne e dal Comitato sui diritti del fanciullo, fino alle altre risoluzioni che affrontano il fenomeno più nei singoli aspetti della lotta alle varie forme di violenza (mutilazioni genitali femminili, matrimoni forzati e traffico di bambine e ragazze) sono molto importanti, non soltanto per l'obiettivo intrinseco di tentare di far terminare il triste fenomeno della violenza sui bambini e sulle donne ma, soprattutto, perché creano una regola internazionale e giuridica di livello globale.

Più in particolare, il **Commento Generale CRC/C/GC/18** poggia sulle due Convenzioni: quella sull'eliminazione di tutte le forme

<sup>1</sup> Lo scopo del Commento generale è quello di offrire un'interpretazione autorevole e di fornire delle raccomandazioni sul tema.

di discriminazione contro le donne e quella sui diritti del fanciullo, contenenti entrambe obblighi giuridicamente vincolanti per gli Stati circa la necessità di combattere sia i fenomeni più generali che quelli più specifici relativamente alla violenza contro le donne e i bambini anche attraverso l'eliminazione di prassi e consuetudini (applicate nei singoli Stati membri). I Comitati invitano, infatti, gli ancora troppo numerosi Stati che mantengono nel loro ordinamento disposizioni giuridiche che giustificano pratiche dannose nei confronti di donne e bambini a prevenirle, contrastarle ed eliminarle ovunque e in qualsiasi forma si verificano e di farlo non solo approvando legislazioni volte a combattere il fenomeno ma anche approntando efficaci sistemi giuridici e politici che ne agevolino l'attuazione e il monitoraggio. Inoltre, le Raccomandazioni presenti in questo documento dovrebbero essere lette unitamente ad altre pertinenti lo stesso argomento come, per esempio, il CG n. 19 sulla violenza contro le donne e il CG n. 8 sul diritto del bambino a essere protetti dalle punizioni corporali e altre forme crudeli o degradanti di punizione, il CG n. 13 sul diritto del fanciullo alla libertà da ogni forma di violenza e la Raccomandazione generale n. 14 sulla circoncisione femminile. Il Comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne e il Comitato sui diritti del fanciullo ribadiscono con forza che qualsiasi pratica dannosa è radicata in atteggiamenti sociali che considerano il genere femminile inferiore rispetto agli uomini e ai ragazzi in base a ruoli stereotipati che hanno come risultato squilibri di potere, ineguaglianze e discriminazioni. I Comitati raccomandano agli Stati contraenti delle Convenzioni di provvedere a una regolare analisi e diffusione dei dati (quantitativi, qualitativi e disaggregati per sesso, età, posizione geografica, status socioeconomico) sulle pratiche che colpiscono duramente le femmine per fronteggiare meglio le forme più dannose che sono: le mutilazioni genitali femminili, il matrimonio forzato, la poligamia, i crimini commessi in nome dell'onore (nuovamente in aumento a causa dei fenomeni migratori anche in Paesi dove erano quasi sparite). Fra le pratiche dannose entrambi i Comitati includono anche l'imposizione di diete estreme, le alimentazioni forzate, i tabù alimentari, i test di verginità le pratiche che provocano ci-

atrici, i segni tribali, le punizioni corporali, la lapidazione, i riti di iniziazione violenti, le pratiche di vedovanza, le accuse di stregoneria, l'infanticidio e l'incesto ma anche tutte quelle costrizioni a scopo di abbellire la donna (meno diffusamente gli uomini) come le diete per farle ingrassare, l'isolamento, l'uso dei dischi alle labbra e l'allungamento del collo con anelli. Infine, ricordano, tra le pratiche più diffuse, quelle consistenti nel mettere sotto pressione bambini e giovani donne affinché si sottopongano a trattamenti o interventi chirurgici per motivi che esulano dalla salute.

I Comitati raccomandano agli Stati contraenti le Convenzioni di adottare o modificare la legislazione al fine di affrontare e di eliminare le pratiche dannose in modo efficace e garantire, in tal modo:

- che il processo di elaborazione della legislazione sia pienamente inclusiva e partecipativa;
- che la legislazione degli Stati sia in piena conformità con gli obblighi pertinenti delineati nelle due Convenzioni di riferimento e gli altri standard internazionali sui diritti umani che vietano le pratiche nocive e che, pertanto, sia assicurata a queste disposizioni la precedenza sulle leggi consuetudinarie, tradizionali o religiose, che invece permettono tali pratiche;
- abrogano senza ulteriori ritardi tutta la legislazione che tollera o consente le pratiche dannose, incluse le norme che accettano la difesa dell'onore come difesa o come fattore di mitigazione nella commissione di reati;
- che la normativa fornisca una guida dettagliata in materia di prevenzione, protezione, sostegno e assistenza alle vittime, anche nel senso di un loro recupero fisico e psicologico e di reinserimento sociale e che garantisca la loro sicurezza anche attraverso misure che proteggano le vittime da ritorsioni;
- che sia stabilita a 18 anni l'età legale minima per il matrimonio dei bambini e delle bambine e delle adolescenti, con o senza il consenso dei genitori e che in ogni caso non sia consentito (neppure in casi eccezionali) il matrimonio al di sotto dei 16 anni se non con un'autorizzazione legittima e rigorosamente definita dalla legge, data con il pieno consenso, libero e informato, del bambino o di entrambi i bambini che devono comparire di persona davanti al tribunale.

- che la legislazione e le politiche in materia di immigrazione e asilo riconoscano il diritto di asilo per coloro che sono sottoposti a tali pratiche.

Con la Risoluzione **A/RES/69/147**, l'Assemblea riprende il tema cruciale **della violenza perpetrata contro le donne e le bambine**. Già nel 2006 infatti l'Assemblea Generale aveva adottato la risoluzione 61/143 sull'intensificazione degli sforzi necessaria per contrastare questo fenomeno e, successivamente, anche le Relazioni dei due anni seguenti (del 2007 e 2008) erano state dedicate a questo tema. Tra gli studi più recenti segnaliamo poi il Rapporto del Segretario generale del 1° agosto 2012 (A/67/220) e l'importantissima Risoluzione adottata il 20 dicembre 2012 dall'Assemblea generale – resa pubblica il 27 febbraio 2013 – (A/RES/67/144). In questa Risoluzione l'Assemblea sottolinea che l'aspetto delle particolarità nazionali, dei diversi contesti storici, culturali e religiosi deve essere tenuto presente, ma occorre anche tenere sempre presente che gli Stati hanno il dovere di promuovere e proteggere tutti i diritti umani e le libertà fondamentali a prescindere dai loro sistemi politici, economici e culturali. L'Assemblea manifesta la sua preoccupazione per la violenza specificamente perpetrata contro le persone omosessuali o *transgender* e quella contro le donne impegnate nella difesa dei diritti umani.

Un'altra Risoluzione dell'Assemblea Generale dell'Onu importante relativamente a questo tema è la **A/RES/69/156** (adottata nel dicembre 2014) sulla **lotta all'eliminazione dei matrimoni precoci e forzati**. In questo caso si tratta di una ferma presa di posizione da parte della comunità internazionale per far diminuire i matrimoni forzati, garantire l'uguaglianza fra i sessi e, dunque, ridurre anche la povertà nel mondo. Infatti a descrivere la gravità di questo fenomeno meglio di ogni altra cosa sono proprio gli sconcertanti dati emersi dai più recenti studi che mostrano che i bambini sottoposti a matrimoni forzati sono ben 15 milioni (soprattutto bambine), con un totale di oltre 700 milioni di bambine sottoposte a tale pratica prima dei loro diciotto anni che, di fatto, impedisce loro un futuro costruito sull'autonomia del proprio pensiero, negando qualsiasi partecipazione significativa nelle decisioni che le riguardano e

che riguardano gli aspetti della loro vita. L'Assemblea indica alcuni interventi particolarmente urgenti: emanare leggi e politiche di contrasto e monitorarne l'applicazione per porre fine alla pratica; sviluppare e attuare risposte e strategie coordinate in collaborazione con le parti interessate, compresa la società civile; promuovere e proteggere in ogni modo i diritti umani di tutte le donne e le ragazze, compreso il loro diritto all'istruzione, presupposto insostituibile per avere il controllo della propria vita e decidere liberamente e responsabilmente sulle questioni relative alla propria sessualità. A tal fine l'Assemblea ricorda l'aspetto gravissimo delle morti delle bambine in età giovanissima causate dalla "*fistola ostetrica*"<sup>2</sup>, un'infezione che le colpisce durante il parto, soprattutto in casi di travaglio prolungato o in condizioni igienico sanitarie precarie.

L'Assemblea Generale con l'adozione della **Risoluzione A/RES/69/149** ribadisce (vedi sul punto il rapporto del segretario generale A/67/170 e la risoluzione A/RES/67/145) la sua ferma condanna del **traffico di persone, soprattutto perpetrato nei confronti delle donne e dei bambini** e ricorda i principali strumenti giuridici internazionali per combattere questo fenomeno, primo fra tutti il Protocollo per prevenire, sopprimere e punire la tratta di persone, entrato in vigore il 25 dicembre 2003 il quale prevedeva, per la prima volta, una definizione concordata a livello internazionale del reato di tratta di esseri umani nonché l'esito della Conferenza sulla Convenzione delle Nazioni Unite contro la criminalità organizzata transnazionale, tenutasi a Vienna dal 6 al 10 novembre 2014, con cui è stato compiuto un ulteriore passo verso l'individuazione di un meccanismo efficace per attuare la Convenzione. In questo senso i governi dovranno adottare misure per garantire che le procedure e i programmi di protezione dei testimoni siano davvero sensibili alla situazione particolare delle ragazze vittime di tratta, inoltre sollecita una maggiore sensibilizzazione dell'opinione pubblica, tale che arrivi a scoraggiare la domanda (fonte di tutte le forme di sfruttamento, compreso lo sfruttamento sessuale e lavoro forzato). Infine invita gli Stati membri a incoraggiare i fornitori di media, e dei servizi Internet di adottare o rafforzare le misure di autoregolamentazione per promuoverne l'uso responsabile per non favorire la tratta.

<sup>2</sup> Cfr. su questo argomento l'importante Risoluzione A/RES/67/147 resa pubblica il 5 marzo 2013 ed adottata il 20 dicembre 2012. *Supportare gli sforzi per porre fine alla fistola ostetrica.*

L'adozione della Risoluzione (A/RES/69/150) adottata nel dicembre 2014 sull'intensificazione della **lotta alle pratiche di mutilazioni genitali femminili** segue a quella molto significativa del 20 dicembre 2012 (A/RES/67/146) in cui invitava tutti a migliorare con azioni specifiche la sensibilizzazione e l'educazione contro le mutilazioni genitali femminili. La risoluzione richiama gli Stati a intensificare ulteriormente gli sforzi per sviluppare, sostenere e attuare strategie globali e integrate per la prevenzione delle mgf e per garantire servizi competenti per la cura di bambine e ragazze a rischio o che hanno subito mgf prestando particolare impegno alla formazione del personale medico, degli operatori sociali e della comunità e leader religiosi.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, A/RES/69/187, *Migrant children and adolescents*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, A/RES/69/, *Protection of migrants*.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 19 dicembre 2014, A/RES/69/229, *International migration and development*.

Nelle tre Risoluzioni in oggetto aventi in comune il tema dell'immigrazione dei popoli, l'Assemblea generale esprime una generale preoccupazione circa il numero crescente di immigrati, e soprattutto per l'immigrazione delle categorie particolarmente vulnerabili rappresentate dalle donne, dai bambini e dagli adolescenti non accompagnati, separati dai loro genitori. Per questi chiede che gli Stati membri adempiano il loro obbligo di rispettare i diritti e le libertà fondamentali di tutti, a prescindere dal loro status in modo da riuscire a promuovere e proteggere i diritti umani di tutti i migranti, evitando che si possa aggravare la loro vulnerabilità. L'Assemblea richiama inoltre gli Stati a ridurre, mitigare ed eliminare le cause e i fattori strutturali che portano alle migrazioni irregolari, così da impedire ai minori di sentirsi costretti a migrare e incoraggiare la comunità internazionale a lavorare in modo che gli aspetti legati ai bambini migranti accompagnati e non accompagnati e al benessere della migrazione sia preso in esame nei programmi di sviluppo post 2015. Gli Stati sono poi incoraggiati a mettere in

campo sistemi appropriati per garantire l'interesse superiore dei bambini.

Assemblea Generale, Risoluzione adottata il 18 dicembre 2014, A/RES/69/158, *Protecting children from bullying*.

Nella Risoluzione, l'Assemblea, sottolineando che la Convenzione sui diritti del fanciullo costituisce lo standard per la promozione e la tutela dei diritti dei bambini, ricorda che in virtù di essa gli Stati parte della Convenzione sono tenuti ad attuare tutti i provvedimenti legislativi necessari per proteggere i bambini dal fenomeno del bullismo. L'Assemblea fa presente i motivi della grande urgenza nel cercare di debellare o, comunque, di sensibilizzare maggiormente gli Stati riguardo al bullismo (compreso il *cyber bullismo* che è una diffusissima forma di bullismo attuata mediante Internet): l'impatto del bullismo nei confronti dei bambini e degli adolescenti vittime, infatti, può causare anche ripercussioni negative nel lungo periodo poiché è un tipo di violenza perpetrata tra coetanei. Chiede agli Stati di combattere il bullismo, invita a muovere dalla lotta contro le discriminazioni e gli stereotipi, e a prendere tutte le misure più appropriate per proteggere i bambini da ogni tipo di violenza perpetrata anche in ambito scolastico in modo da dare un sostegno adeguato ai bambini coinvolti. L'Assemblea chiede inoltre di affrontare il problema non solo bloccando azioni già verificatesi ma prevenendole e chiede un maggiore coinvolgimento dei membri della famiglia, dei tutori legali, degli operatori sanitari, ma anche dei giovani stessi, delle scuole, delle comunità e dei loro leader, e dei media. Infine, un aspetto importante è la condivisione fra gli Stati di esperienze nazionali e di buone pratiche per la prevenzione e la lotta contro il bullismo e il cyberbullismo.

## Consiglio d'Europa

Principi generali  
(artt. 2, 3, 6 e 12)

Comitato dei Ministri, Risposta del 13 ottobre 2014 alla Raccomandazione 2044 (2014), *Ending child poverty in Europe*.



Assemblea parlamentare, Risoluzione del 18 novembre 2014 n. 2024, *Social exclusion - a danger for Europe's democracies*.

Assemblea parlamentare, Raccomandazione del 18 novembre 2014, 2058, *Social exclusion - a danger for Europe's democracies*.

Nel **primo documento del 13 ottobre 2014** il Comitato dei Ministri risponde all'Assemblea Parlamentare che nella Raccomandazione 2044 affrontava il tema delle famiglie e dei bambini europei che ancora vivono in situazione di estrema povertà o che, comunque, sono a forte rischio, chiedendo quindi al Comitato dei Ministri di fornire indicazioni su come aiutare le famiglie ad accedere alle risorse per ridurre le disuguaglianze tra bambini poveri e benestanti in giovane età e su come promuovere una più marcata partecipazione dei bambini nelle decisioni che li riguardano.

Il Comitato dei Ministri spiega che se le restrizioni di tipo economico e di bilancio possono avere un impatto forte sulla qualità dei servizi pubblici in generale, il pericolo maggiore è, in realtà, proprio quello che non vengano garantiti i diritti umani fondamentali dei minori. In particolare il pensiero del Comitato va ai bambini che vivono in situazioni di particolare vulnerabilità che vedono non solo un generale depauperamento dei propri diritti ma – più specificatamente – la compromissione del diritto allo studio che è spesso strettamente collegata alla povertà in famiglia e che può, a sua volta, diventare essa stessa una ulteriore causa che impedisce di salvare questi bambini della tratta, da violenze e da abusi. Così il Comitato sottolinea l'importanza di dibattere su questo tema e promuovere discussioni. Il Comitato dei Ministri ricorda, infine, la Carta sociale europea (riveduta) del 1996, in particolare l'art. 30 secondo il quale «ogni persona ha diritto alla protezione dalla povertà e dall'emarginazione sociale», l'art. 16 sullo stretto legame tra l'efficacia di tale diritto e la tutela sociale, giuridica ed economica della famiglia («la famiglia, in quanto cellula fondamentale della società, ha diritto a un'adeguata tutela sociale, giuridica ed economica per garantire il suo pieno sviluppo»), l'art. 7 («i bambini e gli adolescenti hanno diritto a una speciale tutela contro i pericoli fisici e morali cui sono esposti») e il 17 («I bambini e gli adolescenti hanno diritto a un'adeguata protezione sociale,

*giuridica ed economica*») che riguarda i bambini e i giovani più in generale.

Di poco posteriori altri due documenti – **la Risoluzione 2024 e la Raccomandazione 2058** – concernono sempre l'urgenza di prendere provvedimenti per mitigare le ricadute sui minorenni dell'attuale contesto politico ed economico. In entrambi, infatti, l'Assemblea parlamentare osserva che occorre non solo insistere ma addirittura rafforzare la lotta all'esclusione sociale perché è impellente la questione di garantire i diritti sociali ed economici e, a questo fine, sollecita tutti gli Stati membri che non hanno ancora provveduto a mettere nelle loro agende la presa in considerazione della ratifica della Carta sociale europea (riveduta) e del suo protocollo aggiuntivo. L'Assemblea, nel mettere in evidenza l'impatto che le misure di crisi e di austerità finanziaria hanno avuto sulla disoccupazione (aumentata), sulla riduzione delle prestazioni sociali e sulle difficoltà di accesso ai vari servizi (alloggio, istruzione e sanità), sottolinea poi con forza che il pericolo maggiore per le democrazie europee è costituito dall'esclusione di alcune categorie di persone dalla partecipazione alla vita democratica e civile a causa della povertà, della mancanza di competenze di base e di opportunità di apprendimento, oppure come conseguenza di discriminazioni.

L'Assemblea osserva, inoltre, come la stretta correlazione tra esclusione sociale e bassi livelli di partecipazione democratica (interessante il paragrafo 6.4.4. che punterebbe, per esempio, a fornire educazione alla “cittadinanza democratica” a tutti i bambini piccoli tramite programmi scolastici ufficiali) possa mettere in discussione la stessa legittimità delle istituzioni democratiche, ad esempio attraverso la bassa affluenza elettorale o l'ascesa di partiti estremisti.

**Misure speciali di protezione**  
(artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

Assemblea parlamentare, Raccomandazione del 3 ottobre 2014, n. 2056, *The alternatives to immigration detention of children*.

Assemblea parlamentare, Risoluzione del 3 ottobre 2014, n. 2020, *The alternatives to immigration detention of children*.

Nella **Risoluzione n. 2020/2014** e nella **Rac-**



**comandazione n. 2056/2014** il Consiglio d'Europa prende in esame la delicata situazione in cui possono trovarsi i bambini e gli adolescenti immigrati, a volte costretti a vivere in uno stato di detenzione solo a causa della legislazione degli Stati che regolamentano il loro *status* giuridico o quello dei loro genitori. Infatti, se per il diritto internazionale l'uso della detenzione deve rimanere l'ultima *ratio* coerentemente con le Convenzioni internazionali sui diritti dell'infanzia, a maggior ragione nel caso dei minori stranieri non accompagnati che si vedono recludere solo per il fatto di essere stati costretti a emigrare dai propri Paesi, sono molti gli Stati europei che ancora non vietano la detenzione dei minorenni non accompagnati. Alcuni, ad esempio, la vietano solo per quelli che chiedono protezione internazionale; altri ricorrono alla detenzione solo eccezionalmente; mentre altri ancora non la vietano, a prescindere da una richiesta di protezione internazionale. Nell'affrontare la situazione l'Assemblea parlamentare chiede quindi una più forte collaborazione fra i governi degli Stati membri e il Consiglio d'Europa stesso per realizzare misure per i bambini e le loro famiglie che siano alternative alla detenzione anche perché è urgente un cambiamento legislativo su questo tema così profondamente in contrasto non solo con il principio del superiore interesse dei minorenni (che solo per il fatto di essere immigrati si vedono reclusi) ma anche con la negazione di alcuni diritti fondamentali dei bambini quali quello alla libertà e a una crescita mentale e fisica sana. Il Consiglio d'Europa, contestualmente alle sollecitazioni rivolte ai Governi, invita anche il Comitato dei Ministri ad avviare uno studio approfondito per raccogliere i dati qualitativi e quantitativi dei bambini immigrati e di quelli delle loro famiglie in stato di detenzione chiedendo anche di rivedere alcuni aspetti della legislazione degli Stati come, per esempio: le procedure messe in atto per la valutazione dell'età dei bambini migranti; l'introduzione o meno del divieto di detenere i bambini per ragioni di politiche migratorie; la necessità di non mettere i bambini e gli adolescenti non accompagnati o separati dai genitori in detenzione amministrativa, e quella di assicurarsi che i bambini siano trattati con particolare sensibilità adatta alla loro età e che vengano creduti quando affermano di essere minorenni fino a prova contraria.

Assemblea parlamentare, Risoluzione del 18 novembre 2014, n. 2027, *Focusing on the perpetrators to prevent violence against women*.

L'Assemblea in modo risoluto sottolinea che l'unico modo per combattere il fenomeno della violenza contro le donne e le bambine, efficace e duraturo, è coinvolgere nella misura massima possibile gli uomini e i ragazzi, con programmi di trattamento e di intervento specifici nei casi più critici, assicurandosi che vi siano programmi di sensibilizzazione rivolti a tutti. D'altra parte ciò è richiesto proprio dalla Convenzione di Istanbul che fissa in capo alle Autorità, all'articolo 16, **l'obbligo di istituire misure di prevenzione e programmi di trattamento per gli autori di violenza domestica e reati sessuali**, misure che diventano efficaci se fanno parte di una campagna globale per combattere la violenza contro le donne e la violenza domestica. Così, l'Assemblea invita gli Stati membri a progettare e creare, se non l'hanno ancora fatto, su tutto il territorio, i programmi di intervento e di trattamento preventivo con risorse finanziarie adeguate per i responsabili di violenza domestica e per reati sessuali, in stretta collaborazione con il supporto dei servizi per le vittime di violenza, dei servizi sanitari e sociali, delle forze dell'ordine e delle autorità giudiziarie.

Assemblea parlamentare, Risposta alla Raccomandazione del 21 novembre 2014, n. 2045 del Comitato dei Ministri, *Combating sexual violence against children: towards a successful conclusion of the One in Five Campaign*.

Il Comitato dei Ministri nel rispondere alla Raccomandazione n. 2045 (2014) dell'Assemblea parlamentare sul tema della lotta contro la violenza sessuale nei confronti dei bambini, sottolinea che il fatto di combattere un fenomeno tanto deplorabile è una priorità per il Comitato. In tale ottica incoraggia gli Stati membri a firmare, ratificare e attuare la Convenzione di Lanzarote del Consiglio d'Europa per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali (Trattato n. 201), strumento fondamentale per combattere questa battaglia. Inoltre, in linea con la Raccoman-

dazione dell'Assemblea, il Comitato approva e proroga fino alla fine del 2015 la Campagna *One in Five* del Consiglio d'Europa.

## ■ Unione Europea

**Misure generali di applicazione**  
(artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Comunicazione dell'8 ottobre 2014, COM(2014) 700, *Strategia di allargamento e sfide principali per il periodo 2014-2015*.

Con la Comunicazione COM (2014)700 la Commissione illustra la Strategia di allargamento dell'Unione Europea per il 2014-2015 e offre un resoconto dei progressi compiuti da ciascuno dei Paesi **candidati** (Montenegro, Serbia, ex Repubblica iugoslava di Macedonia, Albania e Turchia) e **candidati potenziali all'adesione** all'UE (Bosnia-Erzegovina e Kosovo). Allo scopo di preparare i (potenziali) candidati, l'Unione controlla i progressi nel campo delle riforme per garantire che un candidato venga ammesso nell'UE solo nel caso in cui soddisfi tutti i requisiti e le condizioni necessari. Il testo si basa sui "3 pilastri" fondamentali di riforme essenziali per portare a termine il processo di integrazione nell'UE che sono:

- uno Stato di diritto concentrato sulla riforma giudiziaria e sulla lotta al crimine organizzato e alla corruzione;
- una *governance* economica basata sulla stabilità fiscale e sulle riforme strutturali volte a stimolare competitività e crescita;
- la riforma della pubblica amministrazione per consolidare la capacità amministrativa dei Paesi.

Quindi, la Commissione riporta i dati sul rispetto dei **diritti fondamentali** dove la libertà di riunione e di associazione e la libertà di pensiero, di coscienza e di religione risultano essere globalmente rispettati. E, in quest'ambito, i miglioramenti si vedono anche nei riguardi della cooperazione tra autorità pubbliche e organizzazioni della società civile per quanto riguarda i diritti delle lesbiche, gay, bisessuali e transgender (la sigla utilizzata come termine collettivo per riferirsi a queste persone è *lgbt*) ma è evidente che occorre sostenere di più l'ap-

plicazione del quadro legislativo riveduto per le persone con disabilità, abolire le leggi e altre disposizioni che comportano discriminazioni di genere nonché, allo stesso tempo, rafforzare la capacità delle istituzioni per la tutela dei minori, affrontando la questione del lavoro minorile forzato. L'esame degli Stati si conclude con una messa a fuoco del problema secondo cui, sebbene nella maggior parte dei Paesi esistano quadri giuridici e piani d'azione sufficienti, il punto critico spesso è rappresentato dalla loro mancata attuazione o dal ritardo nella loro attuazione.

**Misure speciali di protezione**  
(artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

Commissione, Comunicazione al Consiglio e al Parlamento europeo del 17 ottobre 2014, COM (2014) 635, *sull'applicazione della direttiva 2004/81/CE riguardante il titolo di soggiorno da rilasciare ai cittadini di Paesi terzi vittime della tratta di esseri umani o coinvolti in un'azione di favoreggiamento dell'immigrazione illegale che cooperino con le autorità competenti*.

Nella Comunicazione **COM (2014) 635** la Commissione fa un bilancio dei progressi realizzati negli anni e presenta un quadro aggiornato dei principali aspetti giuridici e pratici connessi all'applicazione della direttiva **2004/81/CE riguardante il titolo di soggiorno da rilasciare ai cittadini di Paesi terzi vittime della tratta di esseri umani**. In materia di tratta di esseri umani, l'Unione Europea ha compiuto notevoli passi avanti, basti pensare a due recenti interventi normativi attribuibili:

- alla nuova adozione del **5 aprile 2011 della Direttiva 2011/36/UE**<sup>3</sup> specifica sul tema della prevenzione e della repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime che, a differenza della direttiva 2004/81/CE (che stabilisce norme specifiche sui titoli di soggiorno e sul trattamento di cittadini di Paesi terzi che cooperino con le autorità competenti), si applica orizzontalmente sia ai cittadini dell'UE che a quelli di Paesi terzi e consolida alcune disposizioni della direttiva 2004/81/CE prevedendo un quadro sicuramente rafforzato in materia di protezione e di assistenza per i minori.

<sup>3</sup> In seguito all'entrata in vigore della direttiva 2011/36/UE la definizione di "tratta di esseri umani" pertinente ai fini dell'applicazione della direttiva 2004/81/CE è quella contenuta nell'articolo 2 della direttiva 2011. L'articolo 3, paragrafo 3, consente agli Stati membri di includere i minorenni nel campo di applicazione della direttiva. Eccetto la Slovacchia, tutti gli Stati membri hanno incluso i minori.

- alla nuova **Strategia del 2012** dove la Commissione ha presentato la strategia dell'Unione per l'eradicazione della tratta degli esseri umani (2012-2016).

Tra queste rientrano l'adozione di una direttiva in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato nel 2012 e il completamento, nel giugno del 2013, del regime europeo comune in materia di asilo, che istituisce norme comuni e rafforza la cooperazione volta a garantire un trattamento equo dei richiedenti asilo. La Comunicazione, al **paragrafo 8** riferito ai minorenni, riporta la situazione degli Stati membri evidenziando che: quelli che applicano la Direttiva (2004/81/CE) ai minorenni devono prendere in considerazione il loro **interesse superiore** e garantire che le procedure siano appropriate e accordare loro **l'accesso al sistema scolastico** alle medesime condizioni dei propri cittadini, eventualmente limitandolo al sistema scolastico pubblico<sup>4</sup>.

Tutti gli Stati membri sono automaticamente vincolati nell'attuazione della normativa dell'Unione che, al comma 2 dell' articolo 24 della Carta dei diritti fondamentali, fissa il principio secondo cui «*in tutti gli atti relativi ai bambini, siano essi compiuti da autorità pubbliche o da istituzioni private, l'interesse superiore del bambino deve essere considerato preminente*».

L'esame della normativa europea prosegue con la lettera c) (del medesimo art. 10)<sup>5</sup> incentrata sui **minori non accompagnati**, che impone agli Stati di assicurarne la **rappresentanza legale** in base al rispettivo ordinamento giuridico, di stabilirne **l'identità e la nazionalità**, di accertare che effettivamente non sia accompagnato, e di rintracciare al più presto la loro famiglia. In quest'ambito non tutti gli Stati hanno introdotto espressamente tali disposizioni nel diritto nazionale (per esempio, in Bulgaria, Francia, Lussemburgo e Malta, la normativa non fa esplicito riferimento alla necessità di stabilire l'identità, la nazionalità, lo status di minore non accompagnato e/o di rintracciare al più presto la famiglia) e in altri (Finlandia e Polonia) la legislazione si riferisce in alcuni casi soltanto ai minori non accompagnati che richiedono protezione internazionale, in altri ancora (Bulgaria) la rappresentanza legale non è dimostrata chiaramente.

Nel settembre del 2012, la Commissione ha adottato una Relazione di medio termine

sull'attuazione del **COM(2010) 213, Piano di azione sui minori non accompagnati (2012-2014)**, che appoggia il principio della prevalenza dell'interesse superiore del minore rispetto allo status di migrante, e che è stata accolta con favore dal Parlamento europeo in una Risoluzione del settembre 2013. Tra le preoccupazioni sollevate in merito all'applicazione pratica dell'articolo 10 rientrano la corretta identificazione, la messa in atto di procedure appropriate per tenere conto dell'interesse superiore del minore, specie se non accompagnato, nonché dei minori che fuggono dalle strutture di assistenza.

<sup>4</sup> Articolo 10 «[...] a) nell'applicare la presente direttiva, gli Stati membri prendono in debita considerazione l'interesse superiore del minorenne. Essi provvedono ad adeguare il procedimento in considerazione dell'età e del grado di maturità del minorenne. In particolare, gli Stati membri possono prolungare la durata del periodo di riflessione, se ritengono che tale misura sia nell'interesse del minorenne; b) gli Stati membri accordano al minorenne l'accesso al sistema scolastico alle medesime condizioni dei propri cittadini. Gli Stati membri possono stabilire che tale accesso sia limitato al sistema scolastico pubblico».

<sup>5</sup> «[...] c) se il cittadino di un Paese terzo è un minorenne non accompagnato, gli Stati membri adottano le misure necessarie per stabilirne l'identità e la nazionalità e accertare che effettivamente non sia accompagnato. Essi fanno tutto il possibile per rintracciarne al più presto la famiglia e adottano con la massima sollecitudine le misure necessarie per assicurarne la rappresentanza legale, se necessario anche nell'ambito del procedimento penale, in base al loro ordinamento giuridico».

## NORMATIVA NAZIONALE

**Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 18 (par. 1-2), 9-11, 19-21, 25, 27 (par. 4) e 39)**

Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.  
Decreto direttoriale 6 ottobre 2014, n. 162,  
*Linee guida per la presentazione da parte di Regioni e Province autonome di proposte di adesione alla sperimentazione del modello di intervento PIPPI (Programma di interventi per la prevenzione dell'istituzionalizzazione).*

La *ratio* ispiratrice di questo Decreto direttoriale che – supportata da studi, ricerche e monitoraggi – ha trovato riscontro anche a livello internazionale<sup>6</sup> è che, se davvero si vuole lavorare per prevenire l'allontanamento dei bambini dalla propria famiglia e diminuirne l'istituzionalizzazione è necessario investire sul **miglioramento della relazione genitore figlio piuttosto che concentrarsi solo sulla persona di minore età**. Così, il Programma PIPPI si prende cura della relazione genitori-figli venendo concretamente in aiuto ai genitori con l'obiettivo di combattere la principale causa di allontanamento dei figli dai genitori che è, nella maggior parte dei casi, proprio la loro carenza educativa nei confronti dei bambini. Il Programma mira, innanzitutto, a creare un sistema di valutazione della presa in carico di ogni singola famiglia che sia in grado di registrare, verificare ed esaminare quanto accade nell'intervento; in secondo luogo si cerca di incentivare la nascita di nuovi contesti per le famiglie coinvolte, anche traducendo il percorso dell'implementazione in proposte di cambiamento delle prassi professionali; infine, l'intervento si caratterizza per una particolare attenzione al rafforzamento delle reti istituzionali professionali per una presa in carico efficiente e supportata da una specifica e intensa attività formativa, oltre che da una qualificata assistenza tecnica. Così, con l'approvazione delle Linee guida per l'adesione al modello di intervento PIPPI del 6 ottobre 2014 viene proposto alle Regioni e alle Province autonome l'adesione alla sperimentazione di un modello di intervento di presa in carico del

nucleo familiare (attualmente in una terza fase di sperimentazione in 18 regioni), realizzato in collaborazione con l'Università di Padova e dieci città riservatarie, che ha acquistato valore anche per i buoni risultati ottenuti nella sua prima sperimentazione.

Decreto interministeriale del 28 ottobre 2014, *Semplificazione e pubblica amministrazione concernente il contributo sperimentale per l'acquisto dei servizi per l'infanzia previsto dall'articolo 4, comma 24, lettera b) della legge 28 giugno 2012, n. 92 - Decreto ex art. 4, co. 24 lett.b) L.92/2012.*

L. 10 dicembre 2014, n. 183 *Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro.*

La **legge 28 giugno 2012, n. 92** disciplina la possibilità di concedere alla madre lavoratrice, al termine del periodo di congedo di maternità, per gli 11 mesi successivi – in alternativa al congedo parentale previsto dal Testo unico D.Lgs. 151/2001 – la corresponsione di voucher per l'acquisto, tra altri, di servizi di baby-sitting. La legge stessa disponeva, infatti, di **stabilire con decreto** (il decreto in questione) sia i criteri di accesso al beneficio che le modalità di utilizzo delle misure sperimentali sia il numero e l'importo dei voucher tenendo anche conto dell'indicatore della situazione economica equivalente del nucleo familiare di appartenenza. La richiesta, secondo quanto stabilisce il decreto, può essere presentata anche dalla lavoratrice che abbia usufruito in parte del congedo parentale. Il contributo per l'acquisto dei servizi per l'infanzia è pari a un importo massimo di 600 euro mensili, per un periodo complessivo non superiore a sei mesi, in base alla richiesta della lavoratrice interessata.

Ma è soprattutto l'importante **legge 183/2014** a intervenire (ai commi 8 e 9) sul tema del sostegno alle cure parentali con misure specificamente volte a tutelare la maternità delle donne che lavorano e favorire le opportunità di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e lo fa agendo soprattutto sul *Testo unico delle*

<sup>6</sup> A livello internazionale si vedano, a partire dalla Convenzione Onu sui diritti del bambino del 1989, il Comitato Onu nelle sue Osservazioni conclusive del 2011 dove è esplicitata la preoccupazione che le buone norme nazionali non affrontino sufficientemente l'esigenza dei genitori di migliorare (ma non solo sul piano finanziario) le proprie capacità genitoriali; in ambito europeo si vedano poi le raccomandazioni del Consiglio d'Europa, in particolare la n. 19 del 2006, mentre, per la normativa dell'Unione, si veda la Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013 e la Strategia Europa 2020.



*disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità* (D.Lgs. 151/2001) andando a toccare, in alcuni casi, parti già oggetto di intervento della Corte Costituzionale ancora non recepiti come norma. Dunque almeno sulla carta – poiché sarà poi il Governo l'organo delegato ad adottare uno o più decreti legislativi per la revisione e l'aggiornamento delle misure previste da questa legge – la legge delega indica alcuni principi e criteri direttivi:

- ricognizione delle categorie di lavoratrici beneficiarie dell'indennità di maternità, nella prospettiva di estendere, eventualmente anche in modo graduale, tale prestazione a tutte le categorie di donne lavoratrici (**lettera a**);
- garanzia, per le lavoratrici madri parasubordinate, del diritto alla prestazione assistenziale anche in caso di mancato versamento dei contributi da parte del datore di lavoro (**lettera b**);
- introduzione del *tax credit*, quale incentivo al lavoro femminile, per le donne lavoratrici, anche autonome, con figli minori e che si trovino al di sotto di una determinata soglia di reddito (**lettera c**);
- incentivazione di accordi collettivi intesi a facilitare la flessibilità dell'orario di lavoro, al fine di favorire la conciliazione tra l'esercizio delle responsabilità di genitore e l'attività lavorativa, anche attraverso il ricorso al telelavoro (**lettera d**);
- eventuale riconoscimento, compatibilmente con il diritto ai riposi settimanali e alle ferie annuali retribuite, della possibilità di cessione fra lavoratori dipendenti dello stesso datore di lavoro di tutti o parte dei giorni di riposo aggiuntivi spettanti in base al contratto collettivo nazionale in favore del lavoratore genitore di un figlio minore che necessita di presenza fisica e cure costanti per le particolari condizioni di salute (**lettera e**);
- ricognizione delle disposizioni in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, ai fini di poterne valutare la revisione per garantire una maggiore flessibilità dei relativi congedi obbligatori e parentali, favorendo le opportunità di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, anche tenuto conto della funzionalità organizzativa all'interno delle imprese (**lettera g**);
- introduzione di congedi dedicati alle donne

inserirle nei percorsi di protezione relativi alla violenza di genere debitamente certificati dai servizi sociali del comune di residenza (**lettera h**);

- estensione dei principi ai rapporti di lavoro alle dipendenze delle pubbliche amministrazioni, con riferimento al riconoscimento della possibilità di fruizione dei congedi parentali in modo frazionato e alle misure organizzative finalizzate al rafforzamento degli strumenti di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro (**lettera i**);
- semplificazione e razionalizzazione degli organismi, delle competenze e dei fondi operanti in materia di parità e pari opportunità nel mondo del lavoro, nonché il riordino delle procedure relative alla promozione di azioni positive per cui è competente il Ministero del lavoro e delle politiche sociali (ferme restando comunque le funzioni in materia proprie della Presidenza del Consiglio dei ministri) (**lettera l**).

Salute e servizi di base (artt. 6, 18 par. 3, 23, 24, 26, 27 par. 1-3)

Ministero della salute, DM 7 ottobre 2014, *Protocolli diagnostici nei casi della morte improvvisa infantile e della morte inaspettata del feto*.

Conferenza unificata Stato-Regioni, Accordo del 13 novembre 2014, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane su *Gli interventi residenziali e semiresidenziali terapeutico riabilitativi per i disturbi neuropsichici dell'infanzia e dell'adolescenza*. Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

- Conferenza unificata Stato-Regioni, Accordo del 13 novembre 2014, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane sulla *Definizione dei percorsi di cura da attivare nei Dipartimenti di salute mentale per i disturbi schizofrenici, i disturbi dell'umore e i disturbi gravi di personalità*. Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281

- Conferenza unificata Stato-Regioni, Intesa del 18 dicembre 2014 n. 190/CSR tra il



Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano sulle *linee di indirizzo nazionale per la ristorazione ospedaliera pediatrica*. Intesa ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131.

I documenti in epigrafe riguardano i Protocolli e gli Accordi del Ministero della salute e della Conferenza unificata su tematiche afferenti la tutela della salute dei minori.

In particolare il **Decreto del Ministero della salute del 7 ottobre** riguarda l'approvazione dei protocolli diagnostici *Protocollo di indagini e di riscontro diagnostico nella morte improvvisa infantile - Legge 2 febbraio 2006, n. 31, art. 1, comma 2* e la *Morte inaspettata di feto di età gestazionale superiore alla venticinquesima settimana* definendo due distinti percorsi diagnostici sulla base del parere favorevole del Consiglio superiore di sanità del 5 giugno 2008, che aveva rilevato come la morte improvvisa del lattante e la morte inaspettata del feto fossero condizioni totalmente indipendenti.

Con l'**Accordo del 13 novembre 2014**, la Conferenza delle Regioni mette a punto il sistema relativo agli *Interventi residenziali e semiresidenziali terapeutico riabilitativi* previsto dal Piano nazionale di azioni per la salute mentale approvato dalla Conferenza Stato Regioni nel 2013 che dedicava un capitolo alla salute mentale dei bambini e degli adolescenti. Il Piano per i minorenni mette in evidenza **alcune caratteristiche specifiche della tutela della salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza**.

Il documento in questione tratta quindi dei principi generali riguardanti l'inserimento dei minori nelle strutture semiresidenziali e residenziali terapeutiche per i disturbi neuropsichici dell'infanzia e dell'adolescenza, dà indicazioni sull'assetto organizzativo; individua il Piano di trattamento individuale e il Progetto terapeutico riabilitativo personalizzato così come anche la tipologia dei percorsi di cura residenziali e semiresidenziali terapeutici per le patologie psichiatriche dell'infanzia e dell'adolescenza; infine oltre alle indicazioni per l'accreditamento, una parte è dedicata al monitoraggio e alle verifiche.

Sempre il 13 novembre è stato approvato l'**Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane sulla**

**Definizione dei percorsi di cura da attivare nei Dipartimenti di salute mentale per i disturbi schizofrenici, i disturbi dell'umore e i disturbi gravi di personalità.**

Anche in questo caso il riferimento è il Piano nazionale di azioni per la salute mentale, approvato dalla Conferenza Stato-Regioni nella seduta del 24 gennaio 2013. Dal Piano emerge che i dati disponibili sulle attività dei Dipartimenti per la salute mentale e dei servizi per i disturbi neuropsichici dell'infanzia e dell'adolescenza sembrano indicare una scarsa progettualità dei percorsi di assistenza; situazione, questa, riconducibile a una insufficiente differenziazione della domanda la quale a sua volta genera il pericolo di un utilizzo delle risorse non appropriato alla difficoltà dei bisogni, tanto che non sono rari i casi di utenti con disturbi anche molto gravi a cui sono attribuiti gli stessi percorsi di assistenza dei pazienti con disturbi comuni. A tal proposito, il Piano individua tre modelli clinico-organizzativi atti a gestire i processi di cura: «a) **la collaborazione/consulenza**: per gli utenti che non necessitano di cure specialistiche continuative; b) **l'assunzione in cura** per gli utenti che necessitano di trattamento specialistico ma non di interventi complessi e multiprofessionali; c) **la presa in carico**: percorso di trattamento integrato per gli utenti che presentano bisogni complessi e necessitano di una valutazione multidimensionale e intervento di diversi profili professionali». Con l'**Intesa del 18 dicembre 2014 n. 190/CSR** tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano sulle *linee di indirizzo nazionale per la ristorazione ospedaliera pediatrica* emerge quanto lo sviluppo psicofisico e la crescita dei bambini siano in stretta relazione con lo stato di nutrizione, tanto che il cattivo o il corretto nutrimento fin da piccolissimi sono entrambi in grado di influenzare il comportamento alimentare e lo stato di salute nel lungo periodo. Le linee guida rappresentano un modello per tutto il territorio nazionale proprio al fine di rendere omogenee le attività intese a migliorare il rapporto dei bambini con il cibo.

**Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)**

MIUR, DM 5 settembre 2014, n. 718.

*Osservatorio nazionale per l'integrazione*

*degli alunni stranieri e l'interculturale.*

MIUR, Nota dell'11 dicembre 2014, Protocollo 7253, *Progetto nazionale per gli studenti delle Scuole secondarie di secondo grado: La musica contro lo sfruttamento del lavoro minorile.*

MIUR, Nota del 18 dicembre 2014, Protocollo 7443, *Trasmissione Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati.*

Il 5 settembre 2014 il **Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca** con l'approvazione del **decreto 718** ha ricostituito l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, finalizzato a individuare soluzioni operative e organizzative per l'effettivo adeguamento delle politiche di integrazione alle esigenze di una scuola sempre più multiculturale. L'Osservatorio ha compiti di tipo consultivo e propositivo sulle politiche scolastiche dell'integrazione interculturale e sulla loro attuazione, in particolare monitorando il processo di integrazione, incoraggiando accordi interistituzionali e favorendo la sperimentazione e l'innovazione metodologica didattica e disciplinare (i lavori dell'Osservatorio si svolgono soprattutto a distanza, con modalità telematiche). I suoi componenti rimangono in carica per tre anni. Con il **Protocollo 7253** sul *Progetto nazionale per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado* concernente il tema della *Musica contro lo sfruttamento del lavoro minorile*, emerge chiaramente come l'istruzione sia tra i più importanti diritti fondamentali della persona e – probabilmente – anche quello che, più di ogni altro, contribuisce a costruire «*la strada per l'esercizio di altri diritti*». Con questo progetto – promosso dal Miur e dall'Ilo (l'Organizzazione internazionale del lavoro) – viene indetto un concorso nazionale rivolto a tutte le scuole secondarie sul tema dello sfruttamento del lavoro minorile. Il progetto fa leva sulla musica passando attraverso l'aiuto di tecnologie innovative che si avvalgono dell'arte per affermare l'importanza della difesa dei diritti umani e dei principi su cui si fondano la nostra Carta costituzionale e le Carte europee e internazionali.

Con il **Protocollo 7443** sulle *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* si sottolinea, fin da subito, l'importanza che ricopre l'istituto dell'adozione nel nostro Stato

quale strumento per contribuire alla crescita culturale e sociale del Paese (dati alla mano negli anni 2010-2013 risultano presenti nella scuola circa 14mila bambini in adozione internazionale e oltre 4.000 in adozione nazionale). Nel mettere in luce che la presenza nelle scuole italiane di bambini e bambine adottati è diventata una realtà non più sottovalutabile e che, pertanto, occorre prestare più attenzione al loro inserimento nella scuola in vista della loro integrazione (molti arrivano in Italia intorno ai 6 anni), le linee guida mettono in rilievo che se da un lato è evidente che i bambini adottati incontrino spesso maggiori difficoltà a scuola rispetto ai loro compagni non adottati (non foss'altro per i loro risvolti psicologici già minati a causa delle esperienze difficili vissute nel periodo precedente all'adozione), occorre d'altro canto considerare che alla condizione adottiva «non corrisponde un'uniformità di situazioni e quindi di bisogni» e che tali bambini possono passare da una situazione personale di alta problematicità a un'altra di buon adattamento. Posto, infatti, che l'adozione non deve mai essere considerata una criticità in sé è comunque importante non perdere di vista la realtà e, anzi, avere ben presenti i fattori di rischio legati all'adozione perché solo così il nostro Stato potrà essere davvero pronto ad accogliere nel miglior modo possibile (almeno come aspettativa) questi alunni fino dalle prime fasi di ingresso in classe.

Tra le valutazioni riguardanti le più comuni «aree critiche» il documento elenca gli ambiti che emergono come maggiormente problematici (pur avvertendo che se in linea generale sono state indicate certe aree come critiche non per forza le stesse devono essere problematiche per tutti i bambini): il disturbo legato alle «**difficoltà di apprendimento**»; problematiche «nella sfera psico emotiva e cognitiva» tali da interferire sensibilmente con le capacità di apprendimento (in particolare con le capacità che ci si aspetterebbe in base all'età; l'inadeguata «**scolarizzazione nei Paesi di origine**»; «**l'età**» che può costituire un fattore di maggiore vulnerabilità visto che in molti Paesi i bambini non vengono iscritti all'anagrafe al momento della nascita; la loro «**identità etnica**» che richiama gli educatori al compito di integrare la loro originaria appartenenza etnico-culturale con quella della nuova famiglia adottiva e del nuovo ambiente di vita.

Altri punti su cui il documento chiede di prestare particolare attenzione sono il periodo della “**preadolescenza**” dei minorenni adottati e quello della “**lingua italiana come L2**”. In quest’ultimo emerge che la difficoltà maggiore dei ragazzi adottati sta non tanto nell’imparare a “leggere”, quanto nel comprendere il testo letto o nell’espone i contenuti appresi tanto che, anche proseguendo il corso di studi, essi possono incontrare maggiori problemi nel comprendere e usare i linguaggi specifici delle discipline e nel capire concetti che diventano ancora più astratti. Il documento è ricco di informazioni che chiariscono – fornendo anche le fonti normative e amministrative – le difficoltà in cui si trovano le persone che adottano i bambini e i ragazzi sia nazionalmente che internazionalmente e anche gli altri due capitoli riportano questioni di grande interesse e utilità.

Il **secondo capitolo** prende in esame le buone prassi in vari ambiti: l’“ambito amministrativo-burocratico” con l’iscrizione, i tempi d’inserimento, la scelta della classe d’ingresso, la documentazione da presentare, i documenti sanitari, l’“ambito comunicativo-relazionale” con la prima accoglienza, l’insegnante referente, il passaggio dalla lingua 1, cioè la prima lingua nativa, alla lingua 2, cioè la lingua d’arrivo nel nuovo Paese, la continuità nel percorso scolastico e con le risorse del territorio. Tra i vari aspetti e argomenti toccati occorre ricordare la formazione degli insegnanti degli operatori e in generale di tutto il personale scolastico sulle tematiche adottive quale aspetto imprescindibile per garantire il successo formativo dei bambini; infatti l’inserimento nella scuola dell’alunno adottato necessita di un’attenzione particolare ed esperta nei loro confronti e in quelli delle loro famiglie.

#### Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

La legge 135/2012 (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 luglio 2012, n. 95, recante disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini*) al comma 11, istituisce il Fondo nazionale per l’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati: «*al fine di assicurare la prosecuzione degli interventi a favore dei minori stranieri non accompagnati connessi al superamento dell’emergenza*

*umanitaria e consentire nel 2012 una gestione ordinaria dell’accoglienza*». Inoltre la legge in discorso stabiliva che fosse il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, con proprio decreto e sentita la Conferenza unificata a provvedere annualmente e nei limiti delle risorse alla copertura dei costi sostenuti dagli enti locali per l’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati.

Di seguito due provvedimenti emanati nel 2014:

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, *DM 12 novembre 2014, Modalità di riparto delle risorse finanziarie aggiuntive del Fondo Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, DG Immigrazione, *DD 10 novembre 2014, Ripartizione del Fondo Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati 1° semestre 2014 e DD 28.11.2014, Integrazione al D.D. 10.11.2014*

Ministero dell’Interno, *DM del 23 dicembre 2014, n. 11934, Miglioramento della capacità del territorio italiano di accogliere minori stranieri non accompagnati.*

Il Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione del Ministero dell’interno ha approvato la realizzazione di strutture ad alta specializzazione distribuite sul territorio nazionale (in numero massimo di due per Regione) per lo svolgimento dell’attività di accoglienza temporanea di minori stranieri non accompagnati (msna) per 800 posti giornalieri. In tali centri dovranno essere complessivamente garantiti servizi di ospitalità per un breve periodo al fine di assicurare l’accoglienza di 2.400 minori e l’erogazione di circa 217.600 giornate di accoglienza complessive nel periodo che va dal 16 febbraio 2015 al 15 novembre 2015. Per rispondere ai requisiti richiesti dal bando le strutture dovranno dimostrare di avere come considerazione primaria il superiore interesse del minore e prevedere la realizzazione di interventi che includano l’erogazione di alcuni servizi, di seguito indicati, garantiti già dal 16 febbraio 2015:

- il trasferimento, a cura degli operatori delle strutture di accoglienza per msna, dai luoghi di sbarco e arrivo presso i centri;

- una prima accoglienza e risposta ai bisogni materiali;
- informazione e supporto legale preparatori all'avvio delle procedure di identificazione, accertamento della minore età, affidamento e nomina del tutore, richiesta della protezione internazionale e ricongiungimento familiare;
- assistenza sanitaria e supporto psico-sociale, in considerazione dello stato di vulnerabilità dei minori;
- trasferimento dei msna dalle strutture temporanee di prima accoglienza verso altre
- soluzioni di accoglienza di secondo livello (Sprar) finalizzate all'autonomia.

L. 23 dicembre 2014, n. 190, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015)*

La legge 190/2014 contiene due commi molto importanti sui minori stranieri non accompagnati. Il primo dei due commi (il 181) riguarda il Fondo per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati e prevede che *«al fine di una migliore gestione e allocazione della spesa, a decorrere dal 1° gennaio 2015 le risorse del Fondo sono trasferite in un apposito Fondo per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, istituito nello stato di previsione del Ministero dell'interno»*. Il secondo (il comma 183) dispone, invece, relativamente all'accoglienza dei MSNA nel territorio italiano che *«fermo restando quanto previsto dal comma 6 dell'articolo 26 del decreto legislativo 28 gennaio 2008, n. 25, i minori stranieri non accompagnati presenti nel territorio nazionale accedono, nei limiti delle risorse e dei posti disponibili, ai servizi di accoglienza finanziati con il Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo»*.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, DM 16 dicembre 2014, n. 206, *Regolamento recante modalità attuative del Casellario dell'assistenza, a norma dell'articolo 13 del decreto-legge 31 maggio 2010, n. 78, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 luglio 2010, n.122.*

Con il decreto interministeriale in oggetto il Ministero del lavoro e delle politiche sociali insieme al Ministero dell'economia e delle finanze hanno dato luogo a una banca dati che permetterà di raccogliere le informazioni su tutte le prestazioni sociali che vengono concesse ai soggetti aventi

titolo alle prestazioni sociali sia che siano erogate dall'Inps, dai Comuni, dalle Regioni, nonché attraverso il canale fiscale del cosiddetto Casellario dell'assistenza. Infatti il Casellario – istituito presso l'Istituto nazionale della previdenza sociale (Inps) – costituisce un'“anagrafe generale” delle posizioni assistenziali e ha compiti di raccolta, conservazione e gestione dei dati sulle caratteristiche delle prestazioni sociali erogate e delle informazioni (anche circa le caratteristiche personali e familiari e sulla valutazione del bisogno) messe a disposizione dagli enti locali e da ogni altro ente erogatore di prestazioni sociali e di prestazioni sociali agevolate. A livello operativo il Regolamento stabilisce che le informazioni siano organizzate in tre sezioni corrispondenti a distinte aree di utenza: a) infanzia, adolescenza e famiglia; b) disabilità e non autosufficienza; c) povertà, esclusione sociale e altre forme di disagio.

Presidenza del Consiglio dei Ministri

Conferenza Unificata, Intesa del 27 novembre 2014, *Intesa, ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131, tra il Governo e le Regioni, le Province autonome di Trento e di Bolzano e le autonomie locali, relativa ai requisiti minimi dei Centri antiviolenza e delle Case rifugio, prevista dall'articolo 3, comma 4, del DPCM del 24 luglio 2014.*

L'Intesa sancita tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano e le autonomie locali si inserisce nel quadro della lotta per il contrasto della violenza contro le donne (negli ultimi anni considerata un'urgenza e per questo oggetto di numerose leggi e provvedimenti) e della necessaria e ancor più specifica “gestione” del fenomeno, anche sotto l'aspetto del potenziamento delle forme di assistenza. Più specificatamente l'intervento previsto dall'Intesa è quello relativo all'art. 3, comma 4, del DPCM 24 luglio 2014 che (anche al fine di assicurare criteri omogenei a livello nazionale circa la ripartizione delle risorse relative al Fondo per le politiche relative ai diritti e alle pari opportunità 2013-2014) stabilisce di disciplinare con una successiva Intesa i requisiti minimi necessari che i Centri antiviolenza e le Case rifugio devono possedere anche per poter accedere al riparto delle risorse finanziarie di cui alla legge 15 ottobre 2013, n. 119.



## NORMATIVA REGIONALE

Salute e servizi di base  
(artt. 6, 18 par. 3, 23, 24, 26, 27 par. 1-3)

Basilicata, LR 12 dicembre 2014, n. 38,  
*Istituzione dell'Osservatorio regionale sulla  
condizione delle persone con disabilità.*

La LR 38/2014 al fine di promuovere la piena integrazione delle persone con disabilità, e in attuazione dei principi sanciti dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, istituisce l'Osservatorio regionale specifico attribuendogli funzioni di promozione e sostegno delle politiche inclusive in materia di disabilità. L'art. 2 disciplina i compiti dell'Osservatorio che consistono: nell'attività di studio e di analisi sulla condizione delle persone con disabilità e delle loro famiglie (con le conseguenti azioni volte a garantire i diritti sanciti per loro dalla Convenzione Onu); nella rilevazione dei servizi e degli interventi in loro favore; nello studio della qualità dei servizi erogati sulla base degli standard definiti; nella formulazione di pareri e proposte agli organi regionali in materia di disabilità. Non manca infine nella legge in oggetto l'assegnazione al nuovo Osservatorio del tipico compito dei vari osservatori: la promozione e la sensibilizzazione della conoscenza dei diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie.

Marche, LR 9 ottobre 2014, n. 25, *Disposizioni in materia di disturbi dello spettro autistico.*

La Regione Marche è la prima Regione italiana ad approvare una legge organica sull'autismo e tale primato le permetterà di fare un censimento preciso del numero delle persone affette da questo disturbo e di fare una corretta programmazione dei fondi e delle strategie da mettere in campo. Infatti, la Regione riconoscendo i disturbi dello spettro autistico quale «*patologia altamente invalidante che determina un'alterazione precoce e globale di tutte le funzioni essenziali del processo evolutivo*» ha come fine quello di promuovere attraverso una rete integrata di servizi condizioni di maggior benessere e inclusione sociale delle persone (sia minorenni

che adulte) con disturbi dello spettro autistico. In modo più specifico nella legge – basata su studi scientifici ricollegabili ai disturbi dello spettro autistico che hanno riscontri a livello nazionale e internazionale – si prevedono alcuni tipi di intervento che vanno dalla promozione di programmi di screening attraverso campagne di sensibilizzazione a livello regionale, all'adozione di metodi e interventi diagnostici, terapeutici, educativi, abilitativi e riabilitativi validati dall'Istituto superiore della sanità. Un punto di rilievo particolare è poi la lettera d) della legge dove viene sottolineato il ruolo determinante della famiglia «quale parte attiva nella elaborazione e attuazione del progetto di vita della persona con disturbi dello spettro autistico» perché trascina con sé tutta una serie di iniziative volte a sostenere la famiglia del bambino autistico durante il complesso percorso – come dicevamo prima – diagnostico, terapeutico-riabilitativo e abilitativo. L'attenzione del legislatore regionale passa poi al tema della promozione di iniziative per far conoscere questi disturbi e creare forme di comunicazione e collaborazione tra scuola, servizi sanitari, servizi sociali e famiglia. Alla lettera g) la legge punta a una seria formazione degli operatori sanitari e sociali ben descritta all'art. 9 che si occupa di promuovere la formazione continua degli operatori del settore sanitario (sugli strumenti di valutazione e le metodologie di intervento) e sociale (sulle metodologie educative). La formazione riguarda anche i genitori e i familiari delle persone con disturbi dello spettro autistico attraverso il *parent training* e sono previsti interventi di formazione sulle metodologie educative per gli insegnanti tramite specifiche intese.

La legge prosegue nella sua disciplina con l'art. 4 riguardante i Centri regionali di riferimento e l'art. 5 sulla Rete regionale dei servizi per i disturbi dello spettro autistico, l'art. 6 sui compiti dei soggetti della rete regionale e l'art. 7 sulle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale. Infine la legge prevede che vengano sostenuti i percorsi di inclusione sociale volti a potenziare le autonomie e, quindi, anche a migliorare la qualità della vita delle persone con disturbi dello spettro autistico. A tal fine viene previsto l'appoggio di attività finalizzate all'integrazione sociale quali le attività educative, ricreative, sportive e ludiche anche con il sostegno di ope-



ratori esperti in autismo (art. 8) e il sostegno del loro diritto allo studio e – significativamente – del loro diritto ad avere una formazione il più possibile rispondente alle proprie aspirazioni al fine di un possibile inserimento lavorativo senza discriminazione o pregiudizi.

Sul piano economico si prevede che concorrano all'attuazione della legge le risorse del Fondo sanitario e ulteriori risorse regionali proprie.

**Friuli Venezia Giulia, LR 16 ottobre 2014, n. 17, Riordino dell'assetto istituzionale e organizzativo del Servizio sanitario regionale e norme in materia di programmazione sanitaria e sociosanitaria.**

La LR 17/2014 dà attuazione alla LR 17/2013 (*Finalità e principi per il riordino dell'assetto istituzionale e organizzativo del Servizio sanitario regionale*) e alla legge statale 189/2012 (vedi decreto legge 158/2012 sugli standard qualitativi, strutturali, tecnologici e quantitativi (*Disposizioni urgenti per promuovere lo sviluppo del Paese mediante un più alto livello di tutela della salute*)). La legge si pone l'obiettivo di superare le disuguaglianze e di riconoscere e valorizzare come fondamentali le risorse del Servizio sanitario regionale impegnate nella salvaguardia della salute delle persone provvedendo al riordino dell'assetto istituzionale e organizzativo del Servizio sanitario attraverso il perseguimento di alcuni obiettivi che di seguito riportiamo sinteticamente:

- a) potenziare l'assistenza primaria, rendendola il più possibile vicina alle esigenze e ai bisogni dei cittadini;
- b) determinare un riequilibrio delle risorse;
- c) valorizzare il ruolo e la partecipazione dell'università alle attività assistenziali e le connesse funzioni di didattica e ricerca;
- d) rafforzare la collaborazione con le comunità e gli enti locali;
- e) valorizzare il ruolo e il coinvolgimento dei cittadini e dei loro rappresentanti;
- f) mantenere una pianificazione calibrata sui bisogni delle persone tra i diversi luoghi della prevenzione, della tutela e della cura, in relazione al diritto del cittadino di manifestare il proprio consenso sulle procedure diagnostiche e sugli interventi terapeutici scientificamente consolidati. Infine, l'art. 22 (sul dipartimento di salute mentale) prevede il

coordinamento delle attività di tutela della salute mentale rivolta ai detenuti nell'istituto penitenziario di competenza territoriale e ai minori sottoposti a provvedimenti giudiziari.

**Liguria, LR 13 ottobre 2014, n. 25, Istituzione della banca del latte umano donato della Liguria.**

Con la LR 25/2014, che istituisce per il proprio territorio una banca del latte, la Regione riempie un vuoto normativo all'interno della propria legislazione e dà attuazione agli artt. 31 e 32 della Costituzione (che impegnano il nostro Stato a proteggere la maternità, l'infanzia e la gioventù e a tutelare la salute come fondamentale diritto dell'individuo) e alle importanti indicazioni dell'Organizzazione mondiale della sanità riportate nella *Strategia globale per l'alimentazione dei neonati e dei bambini* nonché le raccomandazioni standard per l'Unione Europea per l'alimentazione dei lattanti e dei bambini fino a 3 anni.

**Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18 par. 1 e 2, 19-21, 25, 27 par. 4, 39)**

**Marche, LR 1 dicembre 2014, n. 32, Sistema regionale integrato dei servizi sociali a tutela della persona e della famiglia.**

La dettagliata LR 32/2014 fissa le norme per la realizzazione e la gestione del sistema regionale integrato dei servizi sociali a tutela della persona e della famiglia per la Regione Marche.

Tale legge – che riprende la definizione di integrazione sociale contenuta nell'art. 3 *septies* del D.Lgs. n. 502/1992 («attività atte a soddisfare, mediante percorsi assistenziali integrati, bisogni di salute della persona che richiedono unitariamente prestazioni sanitarie e azioni di protezione sociale in grado di garantire, anche nel lungo periodo, la continuità tra le azioni di cura e quelle di riabilitazione»<sup>7</sup>) – si compone, fondamentalmente, di una parte generale contenente le diverse tipologie dei servizi sociali e di un'altra parte più specificatamente dedicata alle modalità di attuazione dei singoli servizi.

Venendo a un'analisi più dettagliata della legge possiamo osservare che: il primo Capo si occupa, in particolare, delle specifiche funzioni della

<sup>7</sup> Quindi le prestazioni sanitarie a rilevanza sociale, comprensive di quelle connotate da elevata integrazione sanitaria, assicurate dai distretti sanitari e le prestazioni sociali a rilevanza sanitaria, assicurate dai Comuni associati in ambiti territoriali sociali.

Regione, dei Comuni, degli ambiti territoriali sociali e del loro coordinamento regionale; il Capo II riguarda la Partecipazione e i Soggetti sociali operanti in ambito sociale e il Capo III disciplina tutta la sezione relativa agli Strumenti di programmazione, indicando fra questi il Piano sociale regionale (art. 13), all'art. 15 il Sistema informativo regionale per le politiche sociali e, infine, l'Osservatorio regionale per le politiche sociali istituito con questa legge. Il Titolo II riguarda invece la disciplina relativa alle disposizioni per specifiche aree di intervento: qui il Capo III e il Capo V disciplinano due rispettivi ambiti: quello della gestione dei servizi e delle strutture e quello delle Politiche per il contrasto della povertà e del disagio sociale. Così, l'**art. 1** della legge **assicura** in particolare: il sostegno alla famiglia (lettera a), soprattutto quelle numerose e con minorenni; la prevenzione, il contrasto e la rimozione delle cause di disagio e di emarginazione sociale, anche attraverso l'introduzione di strumenti di sostegno al reddito personale e familiare (lettera c); la partecipazione attiva dei cittadini e delle famiglie (lettera e). La legge specifica inoltre alcuni **obiettivi** importanti che la Regione e i Comuni associati negli ambiti territoriali sociali (Ats) si impegnano a realizzare. Fra questi sono da segnalare: l'inclusione sociale dei cittadini in condizioni di disabilità (lettera c); il sostegno e la promozione dell'infanzia e dell'adolescenza (lettera d); la tutela dei diritti dei minorenni anche fuori dalla famiglia di origine (lettera e) e il sostegno e la promozione della famiglia nelle sue responsabilità e funzioni genitoriali (lettera f); l'inclusione sociale e culturale dei cittadini stranieri immigrati e l'assistenza alle popolazioni nomadi (lettera h); il sostegno all'inserimento sociale di cittadini anche minorenni sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria (lettera i); il superamento delle carenze del reddito familiare e il contrasto alla povertà relativa ed estrema (lettera l); la lotta alla tratta delle persone (lettera m); la promozione e l'organizzazione di reti educative (lettera n); il contrasto alla violenza di genere (lettera p); l'integrazione delle politiche sociali con quelle del lavoro, dell'istruzione, della formazione delle politiche abitative (lettera q). Parallelamente, **all'articolo 3, vengono stabiliti i destinatari** dei servizi sociali individuati nei cittadini italiani e di altri Stati membri dell'Unione europea,

negli stranieri di cui agli articoli 18 e 41 del D.Lgs., n. 286/1998 (Testo unico dell'immigrazione), nei minorenni stranieri non accompagnati, nei rifugiati e richiedenti asilo e negli apolidi.

È l'**art. 2** a mostrare la nuova disciplina delle **tipologie di servizi sociali** dove per servizi sociali si intendono «*gli interventi e le prestazioni coordinati nei diversi settori della vita sociale aventi come scopo la promozione del benessere della persona con riferimento alla conservazione e allo sviluppo delle capacità di ciascuno a svolgere una vita di relazione soddisfacente in un ambiente idoneo e sicuro*». La legge ne annovera alcune: i servizi sociali professionali e segretariato sociale per l'accesso ai servizi e per la presa in carico dell'assistito; i servizi di pronto intervento sociale per situazioni di emergenza; i servizi e le misure atte a favorire la permanenza a domicilio; i servizi territoriali a carattere residenziale e semiresidenziale; le misure di inclusione sociale e di sostegno al reddito. L'**art. 13** indica invece il Piano sociale regionale come lo strumento volto a determinare le linee di programmazione sociale nelle materie disciplinate da questa legge individuando, come importante fra molte altre, le esigenze di formazione, riqualificazione e l'aggiornamento degli operatori.

Tra gli articoli d'interesse c'è poi l'**art. 16** dove si istituisce l'Osservatorio regionale per le politiche sociali specificando che sarà finalizzato alla ricognizione e al monitoraggio dei bisogni sociali della popolazione.

Il Capo III riguarda infine le Politiche per il contrasto della povertà e del disagio sociale. Qui l'**art. 25** promuove azioni finalizzate ad assicurare il sostegno economico a chi si trova in condizioni di povertà e a persone prive di fissa dimora e reti familiari di supporto, al fine di contrastare le situazioni dove l'assenza o la carenza di reddito determina esclusione sociale; favorire l'accesso al lavoro, attraverso piani individuali d'inserimento lavorativo e di inclusione sociale; coordinare i soggetti sociali che operano nel settore per sostenere le persone più fragili e contrastare i fenomeni di povertà. Su questo piano si trova anche l'**art. 26** (Servizi di protezione sociale) che stabilisce che sia compito della Regione coordinare le azioni di contrasto della povertà e del disagio socia-

8 La legge 45/2013 prevede l'erogazione ai cittadini per il triennio 2013/2015 di diverse misure di sostegno, riconducibili a tre tipologie di interventi: contributi alle famiglie con nuovi nati, o con persone disabili a carico, o numerose (almeno 4 figli); contributi a favore dei lavoratori e delle lavoratrici in difficoltà, garanzie integrative per l'agevolazione di concessione di mutui immobiliari destinati all'estinzione di passività pregresse alle famiglie che versano in gravi difficoltà finanziarie. In particolare, per quanto riguarda gli interventi a sostegno delle famiglie, di seguito indicati: con nuovi nati, adottati e collocati in affido preadottivo; a favore delle famiglie numerose; a favore delle famiglie con persona disabile a carico.

le, indicando che siano realizzate attraverso: i servizi di prima e seconda accoglienza, sia diurna che residenziale; gli interventi di sostegno economico; nei servizi di informazione e orientamento; nei servizi mirati a migliorare l'occupazione; nei servizi di strada; nell'attività di supporto, assistenza e coordinamento per l'accesso alla rete dei servizi sociosanitari; nei progetti di carattere sperimentale e innovativo; nelle campagne di sensibilizzazione. Sempre il medesimo articolo prevede la promozione della costituzione di centri di volontariato per la consulenza legale e l'assistenza giuridica a favore dei rifugiati richiedenti asilo, delle vittime di discriminazioni per motivi razziali, etnici, nazionali o religiosi, nonché di situazioni di sfruttamento e il relativo coordinamento degli interventi di accoglienza, di rieducazione e di inserimento socio-lavorativo per le persone vittime di situazioni di violenza o di sfruttamento.

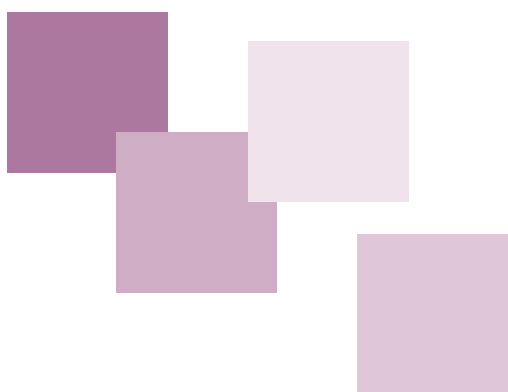
Toscana, LR 1 ottobre 2014, n. 56, *Modifiche alla legge regionale 2 agosto 2013, n. 45 (Interventi di sostegno finanziario in favore delle famiglie e dei lavoratori in difficoltà, per la coesione e per il contrasto al disagio sociale), in materia di microcredito in favore di lavoratori e lavoratrici in difficoltà.*

Toscana, LR 16 dicembre 2014, n. 78, *Modifiche alla legge regionale 2 agosto 2013 n. 45 (Interventi di sostegno finanziario in favore delle famiglie e dei lavoratori in difficoltà, per la coesione e per il contrasto sociale), in materia di misure di sostegno alle famiglie.*

La LR del 2 agosto 2013, n. 45 (Interventi di sostegno finanziario in favore delle famiglie e dei lavoratori in difficoltà, per la coesione e per il contrasto al disagio sociale)<sup>8</sup> è stata oggetto di numerose modifiche a opera delle due leggi

in epigrafe – la LR 56/2014 e la LR 78/2014 – per rendere maggiormente fruibili (e quindi efficaci) le misure, da essa introdotte, finalizzate ad alleviare la situazione di crisi economica delle famiglie e contrastare, così, il rischio di povertà e di esclusione sociale. In particolare con la prima legge, la **56/2014**, si è intervenuti sull'ampliamento della categoria dei beneficiari della misura (temporanea) del «micro-credito per lavoratori in difficoltà». Infatti, tale misura – prevista dall'art. 7 della legge regionale n. 45/2013 in favore dei lavoratori autonomi titolari di partita IVA individuale che vivono in situazione di temporanea difficoltà economica – viene adesso modificata in quelle «specifiche» che si erano dimostrate troppo rigide stabilendo di fare riferimento a un valore ISEE fino a 36.151.98 euro per tutti i beneficiari.

Muovendosi sempre secondo la stessa *ratio* la legge **78/2014** ha poi modificato la legge 45/2013 al fine di arrivare a migliorare la vita di un numero maggiore di persone in difficoltà economica temporanea evitando loro il rischio di povertà ed esclusione sociale e valutando la possibilità di intervenire a favore di tutti i nuclei familiari ove sia presente una persona in stato di grave disabilità e di concedere anche ai padri la possibilità di richiedere il contributo per i nuovi nati.



### CLAUDIO BERRETTA

Insegnante specializzato per il sostegno – master *Esperto nei processi educativi in adolescenza: gestione delle difficoltà di relazione, di integrazione culturale e di apprendimento* – formatore, consulente e facilitatore nell'ambito delle necessità educative speciali, dell'apprendimento cooperativo e della didattica inclusiva, ha collaborato con l'Ufficio scolastico provinciale di Torino del Miur, e con il centro servizi didattici della Provincia di Torino, docente di laboratorio per la cattedra di Pedagogia speciale, Scienze della formazione primaria, docente di laboratorio e tutor coordinatore nel Corso di specializzazione per le Attività di sostegno, Università degli studi di Torino, autore di *Professore... lei è felice?*, Aracne, 2011 e *BES e inclusione: bisogni educativi "normalmente speciali"*, La tecnica della scuola, 2013.

### ROBERTA CALDIN

Professore ordinario di Pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, dove insegna Educazione e riabilitazione, Pedagogia dell'inclusione per il Progetto di Vita, Pedagogia della marginalità e della devianza. Ricopre numerosi incarichi di rilievo in organizzazioni italiane ed estere che si occupano di studio e ricerca nell'ambito della pedagogia speciale e dell'educazione, e collabora in diversi progetti di cooperazione internazionale (Albania, Kosovo, El Salvador). È responsabile scientifico di ricerche universitarie su disabilità e pedagogia, e interventi educativi nelle situazioni di marginalità.

### ROSA DI GIOIA

Dottore di ricerca in Metodologia delle scienze sociali, attualmente lavora presso l'Istituto degli Innocenti. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Alla ricerca dell'inclusione: viaggio tra le fonti statistiche*, in Lelli, S., Sacchetti, F., Tirini, S. (a cura di), *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Franco Angeli, 2014; *Affari di camorra in Toscana: il mercato degli stracci tra Prato ed Ercolano* (con Graziana Corica), in Sciarrone, R. (a cura di), *Il Nord delle mafie: la criminalità organizzata nelle aree non tradizionali: affari, politica e territorio*, Carocci, 2014.

### LILLA FARKAS

Master in Legge presso il King's College di Londra, è membro della Associazione di avvocati ungheresi

*Budapest Bar Association* dal 1998. Ha lavorato per il Comitato ungherese Helsinki sui temi dell'asilo, dell'immigrazione e della giustizia criminale. Tra il 2006 e il 2014 ha portato avanti una causa legale per la desegregazione delle scuole rom per conto della *Chance for Children Foundation*. È impegnata come analista esperto delle politiche legali per il Gruppo sulle politiche migratorie, e coordinatore sul campo per le questioni razziali (rom) della Rete europea di esperti indipendenti nell'ambito della non discriminazione. Attualmente sta conseguendo un dottorato di ricerca PhD presso lo European University Institute di Firenze.

### BEATRICE FERRABOSCHI

Educatrice professionale del Servizio politiche cittadine per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Venezia. Da vent'anni si occupa di disagio minorile e dal 2006 ha maturato esperienza su campo nell'ambito dei progetti di inclusione con le famiglie rom e sinti della città. Dal 2013 è referente locale operativa del Progetto ministeriale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti.

### STELLA ENRICA FERRETTO

Educatrice presso Consorzio Indaco, ha svolto studi accademici su rom e sinti, con una tesi di laurea dal titolo "Rom e sinti: l'impatto educativo della progettazione europea", esperienza di gestione di progetti europei di inclusione e antidiscriminazione riguardo la popolazione rom e sinti.

### VALENTINA FERRUCCI

Formatrice per l'intercultura e mediatrice del conflitto interculturale, è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti, si occupa di progettazione e coordinamento di interventi formativi per e con minori. Specializzata sui temi dell'intercultura e dell'inclusione sociale, fa parte del Comitato tecnico scientifico del Progetto di inclusione dei bambini/e RSC. Ha lavorato in numerosi progetti di ricerca e formazione sui temi dell'inclusione, dell'apprendimento cooperativo e di progettazione partecipata con bambini e ragazzi.

### EMMA FERULANO

Laureata in Lingue e culture comparate, Università degli studi di Napoli l'Orientale, è fondatrice dell'Associazione chi rom e chi no, che gestisce a Scampia (Napoli), "CHIKÙ: gastronomia cultura tempo libero".

spazio interculturale e laboratoriale e primo ristorante italo-rom d'Italia. Autrice di diversi articoli sui temi dei giovani, della marginalità, della devianza, ha curato per il progetto RSC *L'ABC - Piccolo abbecedario Italiano-Romanes* (2014) e *Piccole storie colorate male: fumetti e istantanee da quel di Scampia*. È inoltre co-autrice del saggio: *Residence: nowhere*, in *Roma rights: Journal dell' European Roma Rights Centre*, 2014.

#### FABIANA FORNI

Psicologa, si occupa di infanzia e adolescenza presso il Comune di Bologna, coordinatrice di progetti di promozione del benessere, prevenzione del disagio e inclusione. Ha partecipato alle reti Eccar (Coalizione delle città europee contro il razzismo), Clip (European Network of Cities for Local Integration Policies for Migrants).

#### BARBARA GUASTELLA

Giornalista, ha collaborato ad alcuni quotidiani e settimanali, occupandosi, fra l'altro, di cinema e temi sociali. Attualmente è redattrice del sito *minori.gov.it*. Nel 2008 ha curato la rassegna stampa specializzata sull'obbligo di istruzione per conto dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa di Firenze (allora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica), ente con il quale ha continuato a collaborare fino al 2010. Nel 2009 ha pubblicato *Viaggio della memoria a Ebensee e Mauthausen*.

#### BARBARA HOFFMANN

Dal 1998 referente pedagogica nel Laboratorio permanente per la pace, del Comune di Firenze, laureata in Scienze dell'educazione svolge docenze per insegnanti ed educatori. Ha pubblicato dal 2002 al 2006 numerosi articoli nella rivista *Scuole dell'infanzia*; nel 2007, il saggio *Con uno sguardo interculturale* in A. Di Pietro (cura di), *Giochi e giocattoli di una volta*, Carocci-Faber. Nel 2010 ha curato l'edizione italiana del *Manuale - SMILE, Supporting Multicultural Integration and Learning*, progetto della Comunità europea.

#### ILARIA IGNELZI

Educatrice presso Consorzio Indaco, coordinatrice del Rifugio della solidarietà per persone senza fissa dimora, laureata in lingue e culture dell'Asia e dell'Africa, utilizza tecniche teatrali per la promozione del benes-

sere in persone in svantaggio sociale.

#### STEFANIA LAMBERTI

Ricercatrice dell'Università degli studi di Verona, insegna Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica a Scienze della formazione primaria. Responsabile del Gruppo studio-ricerca-formazione cooperative learning del Centro studi interculturali dell'Università degli studi di Verona. Autrice di testi e articoli inerenti l'educazione interculturale e il cooperative learning. È responsabile della collana "Cooperative learning ... per non uno di meno" della casa editrice QuiEdit.

#### CRISTINA MATTIUZZO

Laureata in Scienze politiche all'Università di Trieste, dal 2010 è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti. Ha collaborato dal 2005 nell'ambito delle attività del Centro nazionale, in particolare nelle attività di ricerca e monitoraggio. Dal 2000 si è occupata di temi quali lo sfruttamento del lavoro minorile e l'immigrazione, collaborando con enti pubblici e privati sia nel contesto locale che della cooperazione internazionale. Nel 2013 ha curato per l'Istituto degli Innocenti la ricerca regionale *L'accoglienza di tipo semiresidenziale in Toscana: indagine regionale sui servizi semiresidenziali*.

#### MARTA MILANI

Dottore di ricerca, è assegnista di ricerca al Centro studi interculturali dell'Università degli studi di Verona e membro del Gruppo studio-ricerca-formazione cooperative learning, dove svolge attività di formazione. Al tema del presente contributo ha dedicato un testo (scritto con due colleghe: Julieta Petre e Serena Cacefo, edito da QuiEdit nel 2012): *Cooperative learning in CLIL Contexts. Teacher's guide for primary and secondary schools*, nonché diversi articoli apparsi in opere italiane e straniere.

#### SIMONE NATALI

Laurea in Scienze dell'educazione, master in Etnopsichiatria e psicologia dell'immigrazione. Attualmente per la cooperativa sociale Pane&Rose coordinatore nell'area Intercultura e formazione sulla didattica inclusiva. Da anni lavora nelle scuole come facilitatore linguistico, educatore professionale all'interno delle classi plurilingui e formatore sui temi della didattica inclusiva. Tra le sue pubblicazioni, (insieme a Pona, A. e Troiano, G.) è curatore di: *LINC - Linguaggi inclusivi e nuova cit-*



*tadinanza*, Quaderni operativi, 2 voll., 2015, nell'ambito del progetto LINC, finanziato sul Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007-2013.

#### TESSA ONIDA

Laureata in Giurisprudenza con tesi in sociologia giuridica presso l'Università degli studi di Firenze, ha lavorato per l'Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio nazionale delle ricerche. Dal 2002 cura l'analisi e il monitoraggio della normativa nazionale e internazionale sulla tematica minorile per il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Dal 2010 collabora con la rivista *Minori giustizia* sulla quale ha pubblicato alcuni contributi.

#### ALAN PONA

Laureato in Lingue e letterature straniere, dottore di ricerca in linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua. Da anni si occupa di italiano come lingua seconda tenendo formazioni per docenti e operatori sui temi della facilitazione linguistica e degli apprendimenti e della didattica inclusiva. Al momento è coordinatore didattico della cooperativa sociale Pane&Rose di Prato. Tra le sue pubblicazioni è coautore (insieme a Ruolo, F.) di: *Variazioni di voci: facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*, Cesvot, 2012 e curatore (insieme a Chiappelli, T. e Manetti, C.) di: *La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola: sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, GF Press, 2015.

#### SIMONE POZZATO

Maestro dal 2004, specializzato sull'insegnamento di sostegno, dottore in filosofia, insegnante graduato di capoeira, si interessa e si occupa da anni di tematiche legate al mondo rom e sinti attraverso l'associazione Famiglia Malaussene con la quale sono state fatte attività di promozione sociale in istituti dell'Emilia-Romagna e centri estivi in Kosovo. Svolge attività di capoeira quale attività propedeutica all'apprendimento cooperativo e all'embodied cognition.

#### PAOLA PRESTOPINO

Maestra, da 20 anni si occupa di bambini rom e sinti e della loro educazione e scolarizzazione, è promotrice di apprendimenti cooperativi attraverso la metodologia del cooperative learning. Ha fatto esperienze presso i campi gitani in Spagna.

#### MARILENA SINNO

Educatrice presso Consorzio Indaco, dal 1998 si occupa della funzione educativa presso le aree sosta rom e sinti della Provincia di Bologna, ha seguito l'inserimento e l'integrazione di profughi dal 2011. Si occupa di disagio adulto, in particolare di inserimenti in appartamenti di emergenza abitativa.

#### MARIA TERESA TAGLIAVENTI

Ricercatore confermato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Tra i suoi interessi e temi di ricerca vi sono il significato dell'esperienza lavorativa in età adolescenziale, la partecipazione sociale dei bambini e ragazzi, in particolare in ambito formativo, e le adozioni internazionali. Dal 2012 fa parte del comitato tecnico scientifico del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

#### FEDERICO TRENTANOVE

Dal 2005 conduce ricerche antropologiche. Dal 2010 è facilitatore linguistico e ha partecipato a vari progetti di didattica inclusiva nelle scuole. Ha collaborato con l'Università di Firenze a molti progetti europei di ricerca-azione ed è membro del consiglio scientifico della Simn (Società italiana di medicina narrativa). Attualmente è formatore per la cooperativa Pane&Rose sui temi di didattica inclusiva, facilitazione linguistica, apprendimento cooperativo e intercultura. Tra i suoi ultimi articoli (con Tiziana Chiappelli): *The role of social media in Maghreb after the Arab springs between migrants and associations: the case of Boukhalef* (Tangier, Morocco), in «RiMe», n. 15/1, dicembre 2015.