



CITTA' DI TORINO

**A PARTIRE DAI BAMBINI E DALLE
BAMBINE ROM, SINTI E CAMINANTI:
UN PROGETTO NAZIONALE A TORINO**

Tracce sui sentieri dell'inclusione

PROGETTO NAZIONALE PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Istituto degli Innocenti di Firenze

Un Progetto nazionale sostenuto e realizzato dalla Città di Torino

Direzione Cultura, Educazione e Gioventù

Area Servizi Educativi

Servizio Inclusione

Hanno scritto queste pagine le/i componenti dell'équipe multidisciplinare torinese

Giulia Maria Bouquière, Borsista, Università degli Studi di Torino

Paola Costa, Operatrice campo-famiglia, Associazione AIZO

Riccardo D'Agostino, Referente coordinatore, Associazione ASAI

Francesca De Bellis, Docente referente, I.C. Leonardo da Vinci

Filippo Furioso, Dirigente scolastico, I.C. Leonardo da Vinci

Rambo Halilovic, Operatore scuola, Associazione ASAI

Vita Mendolia, Docente referente, S.M.S. Ignazio Vian

Sara Nasi, Operatrice scuola, Associazione ASAI

Elisa Paschetta, Operatrice campo-famiglia, Associazione ASAI

Gioia Raro, Operatrice scuola, Cooperativa LIBERITUTTI

Maria Riso, Responsabile progetti di inclusione scolastica, Servizi Educativi della Città di Torino

Elena Rozzi, Tutor nazionale del progetto, Istituto degli Innocenti

Francesca Sardi, operatrice campo-famiglia, Associazione AIZO

con la collaborazione di Thea Zvecich e Elisabetta Ferraro, segreteria del Progetto Nazionale –
Ufficio Mondialità della Città di Torino

Grafica e cura redazionale

Centro Promozione Servizi - ITER

Stampa

Civico Centro Stampa della Città di Torino

INDICE

Tracce sui sentieri dell'inclusione	pag. 5
Il contesto	pag. 6
La Governance del Progetto	pag. 8
L'esperienza della Governance nella città di Torino	pag. 9
A partire dai bambini e dalle bambine Rom, Sinti e Caminanti	pag. 12
Rom a scuola	pag. 14
Un ponte verso l'autodeterminazione	pag. 27
Il lavoro dell'operatore campo-famiglia	pag. 32
Il contesto abitativo delle nostre allieve e dei nostri allievi Rom	pag. 42
Nessuno Fuorigioco	pag. 43
Save The Children	pag. 45
Un'esperienza esemplare per la scuola dell'inclusione	pag. 47

*Un sincero ringraziamento
a tutti coloro che hanno sostenuto e permesso
che questo Progetto si realizzasse.*

TRACCE SUI SENTIERI DELL'INCLUSIONE

Le strade che portano all'inclusione di tutte le bambine e i bambini nella scuola e nella società sono a tutt'oggi sentieri aperti da molti docenti e educatori che sono riusciti a segnarli e ad iniziare a tracciarne di nuovi, a lasciare tracce ripercorribili fino ad una meta provvisoria per proseguire oltre, forse senza riuscire pienamente a raggiungerla. Ancora più difficile quando si tratta delle bambine e dei bambini Rom, perché ci si scontra con il pensiero maggioritario corrente, ancora troppo spesso connotato da radicati pregiudizi che limitano la possibilità di includere davvero.

“L'Italia è conosciuta in Europa come il paese dei campi nomadi. L'influenza del luogo in cui si vive è un fattore determinante per creare il senso di appartenenza o, viceversa, per etichettare le condizioni di emarginazione, discriminazione e disperazione tra le persone, definendo lo spazio concettuale in cui poter agire i cambiamenti.”¹

Pur in questo contesto, in alcune scuole e territori si vivono da anni esperienze che cercano di segnare sentieri sui quali lasciare delle tracce che vadano nella giusta direzione.

Il “Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione delle bambine e dei bambini Rom, Sinti e Caminanti” a Torino ha cercato di essere una tra queste esperienze. Abbiamo lavorato in alcune scuole secondarie di primo grado, perché è lì che si perdono più allieve e allievi Rom, in periferie cittadine dove si incontrano e ci si confronta con diversi problemi sociali di famiglie italiane, di immigrati non italiani e anche di Rom. Le ragazze, i ragazzi e le famiglie Rom con cui abbiamo lavorato hanno spesso imparato sulla loro pelle a non fidarsi delle istituzioni, della società cosiddetta maggioritaria, ma restano disponibili alla relazione diretta, anzi proprio attraverso essa pian piano possono acquistare fiducia anche nelle istituzioni per/con le quali lavoriamo. Abbiamo cercato di considerare e di incontrare le/i ragazze/i e le loro famiglie come persone prima ed oltre le etichette sociali. Se dovessimo sintetizzare in poche parole il lavoro svolto attraverso questi tre anni di Progetto, potremmo utilizzare le parole *umanizzazione* e *relazioni dirette*, relazioni nelle quali abbiamo cercato di mantenere un livello di professionalità elevato e una buona dose di *passione*.

Far venire a scuola queste/i ragazze/i è stato il nostro primo obiettivo, che però aveva senso solo perché collegato al secondo, ovvero quello di farle/i tornare il giorno dopo, e dopo e dopo... e a quello di farli uscire dall'isolamento cui queste/i ragazze/i ci sembrano destinate/i.

A scuola abbiamo scelto di lavorare con l'intera classe; le tecniche utilizzate sono state ispirate all'educazione cooperativa ed alla ricerca di un senso dello stare a scuola, il più possibile comune, per un'esperienza significativa e quindi duratura; la stessa cooperazione e ricerca che abbiamo cercato di realizzare anche tra gli adulti coinvolti. Ma abbiamo anche organizzato interventi di supporto didattico, in piccoli gruppi misti, per contrastare l'incremento dell'emarginazione causata dalla grande distanza tra taluni allievi rom ed i loro compagni nel possesso delle capacità scolastiche di base necessarie per comprendere quello che si deve leggere o di cui si parla.

Fuori dalla scuola, con gli operatori campo-famiglia, abbiamo cercato di rinforzare le motivazioni alla frequenza delle/i ragazze/i e delle loro famiglie, di conquistarci la loro fiducia, di monitorare le difficoltà ed intervenire, di rinforzare la loro autostima, di favorire il contatto con altri Servizi del territorio, di far fare alle/i ragazze/i esperienze nuove e positive fuori dal chiuso del campo.

Per realizzare tutto questo ci siamo formati, abbiamo lavorato in équipe multidisciplinare, coinvolto Associazioni ed i Servizi territoriali, sollecitato i decisori politici locali.

Il racconto ragionato dell'esperienza di questi tre anni è il contenuto di questa pubblicazione.

Speriamo che si possa cogliere come le diverse età, diverse formazioni e competenze delle/i componenti che hanno costituito l'équipe multidisciplinare del Progetto torinese, siano stati elementi arricchenti per ciascuno rendendo il gruppo coeso e sufficientemente esperto.

Tuttavia siamo consapevoli che tre anni sono un periodo troppo breve sia nella vita di un essere umano sia nella pratica educativa/formativa di cui qui rendiamo conto e dunque speriamo che questa esperienza possa continuare e servire a chi, come noi, traccia sentieri che portano all'inclusione.

¹ Bezzecchi G., Pagani M., (2006), *A forza di essere vento*, Editrice A, pag. 49

IL CONTESTO

La città di Torino è interessata da diversi decenni da un flusso migratorio che ha assunto e ancor oggi assume caratteristiche diverse sia a seconda dei Paesi di provenienza dei migranti, sia in funzione del contesto storico-culturale in cui questo è avvenuto ed ancora oggi avviene.

Nello specifico, per quanto riguarda la presenza della popolazione Rom nella nostra città, i principali flussi migratori riguardano:

- **la popolazione Sinta**, in Piemonte vi è una presenza storica dei Sinti risalente al XV secolo. Si tratta nella quasi totalità di cittadini italiani. A Torino rappresentano un gruppo molto ridotto, una minoranza nella minoranza: sono due le Aree sosta comunali dove abitano circa 250 Sinti piemontesi. A questi si aggiunge un numero, non seguito dai Servizi e difficilmente stimabile, di famiglie residenti in abitazioni di Edilizia Residenziale Pubblica e in abitazioni private.

- **la popolazione Rom proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia** vive prevalentemente nelle due Aree sosta attrezzate della Città:

- strada dell'Aeroporto, 235/25 abitata dal 1989 da nuclei famigliari trasferiti dal campo di strada Druento 155 e da quello di via Reiss Romolia, 306 (area ex-Paracchi);

- via Germagnano 10, ove sono domiciliati, dal settembre 2004, la gran parte dei nuclei familiari prima abitanti in strada dell'Arrivore 44/20.

Queste famiglie provengono prevalentemente dalle attuali Bosnia Erzegovina, Croazia, Repubblica di Macedonia e Serbia. Esse fanno parte del primo significativo flusso migratorio che è avvenuto alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, causato principalmente da motivi di carattere economico.

Una seconda importante immigrazione risale agli inizi degli anni '90 in seguito alla guerra civile nell'ex Jugoslavia. Tra le famiglie giunte a Torino, una parte è domiciliata nelle Aree sosta, mentre un'altra parte ha ottenuto il riconoscimento dello stato di profughi acquisendo l'opportunità di usufruire di abitazioni anche di Edilizia Residenziale Pubblica.

Oggi molte di queste famiglie continuano a vivere in abitazioni, lavorano e, in alcuni casi, i loro figli portano a termine gli studi di scuola superiore, altre, anche a causa della crisi economica, sono state sfrattate per morosità e vivono prevalentemente negli insediamenti spontanei e, alcune, nelle Aree sosta; alcuni nuclei famigliari allargati vivono in terreni di loro proprietà.

In ogni caso il processo migratorio della popolazione Rom proveniente dalla ex Jugoslavia è ormai, da tempo, da considerarsi stabilizzato, anche se, in termini di integrazione sociale, sono notevoli le differenze tra coloro che vivono nelle case e coloro che sono rimasti o tornati a vivere nei campi sosta.

- **la popolazione Rom proveniente dalla Romania** è presente a Torino dalla fine degli anni '90, dapprima in piccoli gruppi, poi in gruppi sempre più consistenti, spesso spinti ad abbandonare il loro paese a causa delle discriminazioni a cui sono soggetti in patria ma anche per le precarie condizioni economiche e di vita.

Questa popolazione vive in stanziamenti spontanei, lungo le rive dei torrenti, trovando riparo e nascondiglio nella vegetazione, in baracche o roulotte, in casolari o fabbriche abbandonate, sprovvisti di servizi essenziali. Le condizioni della maggioranza dei nuclei famigliari sono segnate da indigenza e degrado sia ambientale sia sanitario, oltre che da una evidente condizione di emarginazione.

A differenza dei Rom di origine slava le comunità rumene esprimono progetti migratori diversificati. Alcune famiglie dichiarano di voler restare a Torino solo fino a quando avranno guadagnato le risorse necessarie per garantirsi condizioni di vita migliori in Romania, altre invece vorrebbero stabilizzarsi nella nostra città.

Gli insediamenti spontanei, alcuni di questi vere e proprie baraccopoli, e le Aree sosta sono realtà molto diverse tra loro, hanno però in comune situazioni di segregazione, povertà e vulnerabilità.

Dall'Osservatorio Interistituzionale della Provincia di Torino 2014 - Ufficio Stranieri e Nomadi "... Complessivamente si stima che la popolazione Rom dimorante nella città, nel corso del 2014 sia valutabile, con buona approssimazione, nella cifra di circa 2.300 persone..."; in rapporto alla popolazione residente nella nostra città, che nello stesso anno (rapporto ISTAT) era di 896.773, i Rom, provenienti dai paesi terzi e dai paesi della Comunità Europea, sono, quindi, circa lo 0,26%.

Va considerato che risulta difficile censire con esattezza quanti sono i minori rispetto alla popolazione complessiva e quanti, tra i Rom, vivono nei campi spontanei. In ogni caso la percentuale di questi ultimi è sicuramente inferiore allo 0,10% della popolazione torinese.

Il Progetto ha coinvolto nelle sue azioni sia i minori Rom residenti nelle case sia quelli domiciliati nei campi attrezzati e spontanei, ma è proprio verso questi ultimi che si sono impegnate le maggiori risorse ed incontrate le maggiori difficoltà.

Si ritiene utile, per meglio chiarire il contesto in cui si è realizzato il Progetto nazionale RSC, riportare un breve stralcio da una relazione del lavoro svolto:

"... La situazione del campo risulta agli occhi degli operatori molto preoccupante, sia da un punto di vista ambientale, sia conseguentemente dal punto di vista sociale. Il livello di accumulo di rifiuti, di colonie di ratti e di espansione di fumi tossici è altissimo da molto tempo. Le condizioni in cui si trova il campo, da questo punto di vista, hanno fatto sì che molte persone che vi abitano 'si siano abituate' a tale degrado igienico e ambientale e questo chiaramente si riflette anche sulle condizioni igieniche di alcune baracche o roulotte. Sono noti, anche sui giornali, gli episodi di conflitto interni ed esterni le zone limitrofe al campo. Gli operatori sono stati fermati più volte dalla pattuglia dell'esercito, che presidia l'area esterna al campo che chiedono di intercedere con i ragazzini per fermare il frequente lancio di pietre. In questo contesto si evince pertanto una grande difficoltà di molte famiglie a seguire la vita quotidiana dei minori e ancor meno la loro frequenza scolastica..."

Questa è una tra le varie realtà in cui ci si è trovati ad operare, molto diversa da quella dei nuclei familiari che vivono in abitazione.

Occorre qui evidenziare che non tutti i Rom sono emarginati: all'interno di questa minoranza, vi sono professionisti, professori universitari, musicisti, ma anche tante famiglie che lavorano con redditi dignitosi; spesso però costretti a nascondere la loro origine etnica per non mettere a rischio i risultati conseguiti.

LA GOVERNANCE DEL PROGETTO

Il Progetto nazionale per l'inclusione delle bambine e dei bambini Rom, Sinti e Caminati (RSC) ha previsto *un sistema di Governance* definito e ben strutturato. Le componenti chiave sono state le *strutture di governo e indirizzo del Progetto*, così come brevemente descritte:

Comitato tecnico scientifico (CS): struttura di coordinamento scientifico con compiti di progettazione, indirizzo, monitoraggio/valutazione e supporto tecnico-scientifico, composto da esperti, referenti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, rappresentanti dell'Istituto degli Innocenti di Firenze e dai tutor nazionali delle Città;

Cabina di regia nazionale (CRN): struttura allargata e flessibile con compiti di coprogettazione programmazione, analisi e verifiche in itinere e finali. Fanno parte del CRN i rappresentanti delle dodici Città aderenti al Progetto, del CS e dei Tavoli locali;

Tavoli locali (TL): a cui partecipano i rappresentanti dei Servizi sociali, sanitari, educativi - degli Uffici Scolastici Provinciali e Regionali, i dirigenti delle Scuole coinvolte, Terzo settore, comunità RSC. Il mandato del TL riguarda principalmente la programmazione locale, la costruzione, implementazione della rete locale e partecipazione alla rete nazionale oltre alla condivisione degli esiti del percorso.

Equipe Multidisciplinare (EM): gruppo 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. L'EM è composta dagli operatori-scuola, operatori-famiglie/campo, docenti referenti, operatori sanitari dei servizi prossimi al campo/alloggio, educatori/animatori del Terzo settore (che lavorano con le famiglie coinvolte dal Progetto).

Inoltre, ai fini della strutturazione della governance locale, si è attribuita una "funzione chiave":

- **ai referenti locali**, rispetto al processo costitutivo del Tavolo Locale e dell'Equipe Multidisciplinare e di snodo con le istanze nazionali - in collaborazione con i tutor nazionali e l'assistenza tecnica;
- **agli operatori locali scuola e campo/famiglie** rispetto alla costruzione del sistema locale e impegnati a sostenere le finalità e gli obiettivi del Progetto, nonché a realizzare direttamente alcune delle attività fondamentali.

L'ESPERIENZA DELLA GOVERNANCE NELLA CITTÀ DI TORINO

Nella città di Torino, a differenza della maggior parte delle altre città riservatarie aderenti al Progetto, la responsabilità della Governance è stata attribuita all'Assessorato alle Politiche Educative che ha aderito e cofinanziato il Progetto, invece che all'Assessorato alle Politiche Sociali, titolare della delega al coordinamento delle politiche cittadine riguardanti i Rom. Tale circostanza ha probabilmente contribuito a rendere meno immediato e diretto il coinvolgimento dei Servizi sociali all'iniziativa, ma dall'altra parte ha senz'altro facilitato i rapporti con le scuole.

Il Tavolo Locale ha rappresentato un importante contesto di condivisione e confronto tra Servizi educativi, Servizi sociali, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Scuole, ASL, Associazioni di Rom e Organizzazioni del Terzo Settore che lavorano con le comunità RSC a Torino. La maggior parte di questi soggetti ha partecipato costantemente alle riunioni del Tavolo Locale, tenutesi con regolare cadenza nel corso dei tre anni.

In relazione alla presenza delle Associazioni "rappresentanti" delle comunità RSC invitate al Tavolo Locale, un importante sviluppo positivo è costituito dalla partecipazione, dall'anno 2015-16, della neo-costituita Associazione di giovani attivisti Rom "Roma Youth Active".

Nell'ambito del Tavolo Locale sono stati condivisi gli obiettivi, le attività e l'approccio proposto dal Progetto RSC, approccio che ha così potuto diffondersi ampiamente, anche al di là dei soggetti direttamente coinvolti nel Progetto. I partecipanti si sono inoltre confrontati rispetto alle problematiche attinenti la presa in carico delle famiglie Rom da parte dei Servizi Sociali e più in generale sulle politiche del Comune riguardanti la gestione dei campi, nonché sulle problematiche di accesso ai Servizi sanitari che caratterizzano la popolazione Rom a Torino. Tale confronto non ha però apportato, almeno nell'immediato, significativi cambiamenti nelle politiche e nelle prassi delle istituzioni nei confronti delle comunità RSC a Torino.

Grazie al TL si è comunque costituita una Rete Locale di coordinamento che ha permesso scambio di informazioni e confronto in una situazione multiprofessionale, ricca di opportunità progettuali.

Il TL ha tentato, partendo dagli strumenti offerti dal Progetto, di individuare possibili soluzioni alle problematiche più urgenti, le quali richiedono tuttavia, una dimensione più ampia degli interventi, non potendosi, quest'ultimi, limitare alla dimensione educativa dei minori e delle loro famiglie.

Assai più incisivo è stato invece il confronto sviluppatosi nel corso dei tre anni nell'ambito dell'Equipe Multidisciplinare, che ha rappresentato una delle più importanti e positive innovazioni apportate dal Progetto Nazionale. L'Equipe si è riunita con cadenza all'incirca mensile, con la costante partecipazione di tutti i soggetti impegnati nel Progetto: operatori scuola, operatori campo/famiglia, un dirigente scolastico, docenti di riferimento, referente locale e tutor nazionale.

In tale contesto, strutturato e nel contempo caratterizzato da una concreta cooperazione, tutti i partecipanti hanno potuto confrontarsi, spesso anche vivacemente ma sempre con reciproco rispetto, apportando i propri differenti punti di vista, approcci, competenze ed esperienze.

Nell'ambito dell'Equipe Multidisciplinare, sono state analizzate e discusse collegialmente tutte le situazioni problematiche dei minori coinvolti, condividendo le informazioni a disposizione (mancata frequenza, situazione familiare ecc.) e le strategie da adottare per ogni minore. Ci si è, inoltre, confrontati sui rispettivi ruoli e sulle modalità di collaborazione, arrivando a decisioni condivise in vista del raggiungimento degli obiettivi comuni. Si sono affrontate le problematiche relative alla scolarizzazione e alla tutela dei diritti dei minori Rom: dalle cause della frequenza irregolare, alla questione delle segnalazioni da parte delle scuole in caso di inadempienza, le problematiche inerenti la valutazione e l'ammissione o meno alla classe successiva degli alunni con

frequenza molto irregolare, alla opportunità di attivare un supporto didattico specifico, talvolta anche fuori dalla classe di appartenenza.

Un aspetto particolarmente rilevante è stato il coinvolgimento nel Progetto di un operatore scuola di origine Rom, che, oltre a far parte dell'Equipe Multidisciplinare, ha partecipato agli incontri del Tavolo Locale (in quanto promotore dell'associazione Roma Youth Active) e alla formazione nazionale. Si tratta di una figura profondamente differente da quella delle mediatrici culturali che sono state coinvolte in molti progetti per la scolarizzazione dei minori Rom: sia per il livello culturale del ragazzo, sia per l'esperienza pregressa di animazione con bambini e adolescenti in generale, non solo Rom; sia perché il ruolo attribuitogli non è quello di "mediatore" ma di animatore ed educatore a pieno titolo, che lavora non solo con gli alunni Rom ma con *tutti* gli alunni della classe. L'esperienza si è dimostrata estremamente positiva. Da una parte, infatti, avere in classe una persona riconosciuta come "adulto competente" in grado di parlare *romani*, ha consentito ad alcuni degli allievi Rom di esprimere un desiderio di riconoscimento ed espressione di sé che non aveva mai trovato spazio in precedenza. Dall'altra parte, questa figura ha capovolto, agli occhi degli insegnanti, degli alunni Rom e non Rom, e delle loro famiglie, lo stereotipo diffuso del giovane Rom: non un semi-analfabeta che vive di attività illegali o comunque marginali, ma un giovane istruito, che lavora regolarmente, grazie alle sue competenze, e che rappresenta una figura educativa di riferimento per tutti gli studenti, anche non Rom.

Nel corso dei tre anni si è sviluppata una sempre più stretta collaborazione tra operatori scuola e operatori campo/famiglia e tra questi ed i docenti di riferimento, che ha rappresentato un importante punto di forza del Progetto.

La continuità e la stabilità della partecipazione dal primo al terzo anno di una parte significativa degli operatori e dei docenti coinvolti ha favorito la creazione di un gruppo coeso, dinamico; un gruppo di lavoro multidisciplinare e integrato che ha saputo rigenerarsi e superare insieme importanti difficoltà incontrate "sul campo".

Il ruolo svolto dalla referente locale ha garantito la Governance del Progetto, sia per quanto riguarda il Tavolo Locale e l'Equipe Multidisciplinare, sia con riferimento agli atti amministrativi (bandi pubblici, rendicontazione dei finanziamenti, ecc.), alla tenuta dei rapporti con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e con l'Assistenza tecnica.

L'efficace gestione amministrativa ha permesso di avviare tempestivamente le attività nelle scuole e nei contesti abitativi, e dunque di coinvolgere i/le ragazzi/e Rom, le famiglie e i docenti delle classi fin dall'inizio dell'anno scolastico. Tale elemento si è dimostrato assolutamente cruciale per consentire la buona riuscita del Progetto.

Gli attori della rete locale hanno valutato come elementi molto importanti e positivi il fatto che il Progetto, implementato a livello locale, facesse parte di un più ampio Progetto nazionale e il sostegno fornito dall'Assistenza tecnica. La definizione dell'approccio, degli obiettivi, delle attività e degli strumenti di monitoraggio e valutazione da parte del Comitato scientifico ha fornito un quadro coerente e condiviso e ha dato al Progetto un carattere scientifico e non autoreferenziale.

Sono stati importanti inoltre gli incontri di formazione a livello nazionale, sia in termini di rafforzamento delle competenze dei partecipanti, sia come momenti di scambio con altre realtà locali. Con alcune città, si è instaurata una positiva collaborazione, con scambio di esperienze e di materiali, anche con la partecipazione degli operatori e degli esperti ai seminari locali.

Alcune indicazioni del Progetto nazionale, tuttavia, sono state considerate dagli attori locali troppo rigide e non adatte allo specifico target degli allievi Rom frequentanti la scuola secondaria di primo grado. È quindi stato necessario un certo grado di flessibilità per adattare il Progetto alle esigenze

emerse a livello locale. Ad esempio l'indicazione di non realizzare alcuna attività di sostegno didattico al di fuori della classe di appartenenza durante l'orario scolastico, concentrandosi esclusivamente sul lavoro con l'intero gruppo classe, è stata messa fortemente in discussione. I docenti hanno infatti sottolineato come quei ragazzi e ragazze che, al momento dell'iscrizione nella scuola secondaria di primo grado, risultano analfabeti e privi delle competenze di base in tutte le materie, se non ricevono un adeguato sostegno didattico, rischiano di non riuscire a seguire per nulla le attività che si svolgono in classe, sviluppando quindi un senso di frustrazione ed esclusione che spesso li porta ad abbandonare la scuola. Si è quindi concordato di realizzare, accanto alle attività in classe, anche alcune attività laboratoriali di supporto didattico al di fuori della classe, talvolta in piccoli gruppi misti composti da alunni Rom e non Rom.

A sostegno del Progetto sono stati attivati alcuni progetti specifici come il "Progetto ponte": alcuni ragazzi/e Rom 13/15enni che avevano abbandonato la scuola o che erano "emersi" dall'inadempienza, hanno frequentato un laboratorio intensivo di alfabetizzazione e recupero di competenze di base attivato all'interno della scuola. I risultati sono stati estremamente positivi: la maggior parte degli studenti inseriti nel "Progetto ponte", che in assenza di tale intervento quasi certamente avrebbero o già avevano abbandonato la scuola, hanno concluso positivamente l'anno scolastico e in alcuni casi sono riusciti a superare l'esame conclusivo del primo ciclo, ottenendo la licenza.

I risultati del Progetto nazionale non sono solo da annettere all'ambito scolastico ma anche al rapporto con il territorio e con l'extra-scuola che ha favorito, il più possibile, l'uscita dei minori Rom dai campi e dai contesti di vita segregati in cui vivono, promovendo la creazione di rapporti positivi con le realtà aggregative presenti sul territorio.

Le attività di doposcuola, infatti, sono state organizzate non all'interno del campo né della scuola, ma nell'ambito di centri aggregativi aperti a tutti e già attivi sul territorio. Sono, inoltre, stati organizzati laboratori e attività extra-scolastici, rivolti non solo a minori Rom. Questo tipo di attività è stata molto utile a coinvolgere maggiormente le ragazze e i ragazzi, a rafforzarne l'autostima, a creare relazioni con coetanei non Rom, anche ove ciò non si è tradotto immediatamente in un aumento della frequenza scolastica.

A PARTIRE DAI BAMBINI E DALLE BAMBINE ROM, SINTI E CAMINANTI

Il Progetto quale paradigma del cambiamento

L'innovatività di questa iniziativa sta nel voler affrontare le cause che generano la marginalità sociale e il pregiudizio, attraverso un lavoro programmatico che prevede un'organizzazione a più voci ma nello stesso tempo corale.

Le finalità del Progetto si fondano sui principi fondamentali previsti dalla nostra Costituzione e in particolare: il diritto all'istruzione, alle pari opportunità e alla cittadinanza, oltre a quelli sanciti dalla *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 5 settembre 1991 e tra questi: il diritto al gioco, il diritto a parlare la propria lingua... , a partire dai singoli ragazzi e ragazze, a scuola, e con le loro famiglie attraverso progettualità personalizzate ma che hanno anche lo scopo di sostenere contesti collettivi come ad esempio, nella scuola, le classi.

I dati quantitativi del Progetto

Il Progetto, a Torino, si è realizzato nella scuola secondaria di primo grado perché la percentuale di inadempienza scolastica è molto alta già dal terzo mese del primo anno di scuola.

Ha interessato le istituzioni scolastiche che risultavano avere il maggior numero di iscritti Rom in quanto scuole limitrofe ai campi e/o alle case di edilizia residenziale pubblica e che avevano manifestato, pur tra molte difficoltà, un impegno ed un interesse al tema:

S.M.S. Alvaro Modigliani, I.C. Leonardo da Vinci, S.M.S. Ignazio Vian

Nell'anno scolastico 2013/14 la scuola Vian ha svolto le funzioni di "scuola di controllo".

Nell'anno scolastico 2015/16 la scuola Modigliani non ha più preso parte al Progetto.

Nel Progetto sono state complessivamente coinvolte **16 classi prime**.

Le attività didattiche/laboratoriali hanno interessato complessivamente 352 discenti.

Sono **9 le classi seconde** che hanno beneficiato di attività, a piccoli gruppi, per il potenziamento delle competenze didattiche e linguistiche coinvolgendo 60 studenti e studentesse e **4 classi terze** che hanno lavorato in un piccoli gruppi di 12 ragazze e ragazzi per la preparazione all'esame.

Nel corso della triennalità hanno affiancato il Progetto nazionale tre progetti per i minori Rom sostenuti dalla Città:

il "Progetto ponte" a cui hanno partecipato 14 discenti e la "Scuola dei compiti italiano L 2" che ha interessato 5 discenti. Entrambi i Progetti sono stati realizzati in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Studi Umanistici.

Il "Provaci ancora, Sam!" con la "Tutela integrata" che ha coinvolto 2 discenti.

Questo progetto è sostenuto anche dalla Compagnia di San Paolo, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.

Hanno partecipato al Progetto nazionale complessivamente 445 studentesse e studenti di cui 93 ragazze e ragazzi Rom provenienti dai siti spontanei di corso Tazzoli, Germagnano, Villaretto, dalle Aree sosta attrezzate di strada Aeroporto, Germagnano e da abitazioni della VI Circoscrizione.

Dati sugli esiti finali dei minori Rom nel triennio

38 allieve/i sono state/i ammesse/i alla classe successiva

32 allieve/i non sono stati ammesse/i alla classe successiva ma continuano il percorso scolastico

14 allieve/i non sono state/i valutate/i. Sono ragazze e ragazzi che nel corso del progetto si sono trasferiti in corso d'anno scolastico in un'altra città o sono stati totalmente inadempienti.

9 hanno ottenuto la licenza.

Esiti del monitoraggio delle frequenze

La percentuale media delle frequenze scolastiche delle ragazze e dei ragazzi Rom inseriti nel Progetto nella triennalità è stata superiore del 25% rispetto alla frequenza media delle ragazze e ragazzi Rom che non sono stati inseriti nel Progetto.

Attività extrascolastiche

Il 75% delle ragazze e dei ragazzi inseriti nel Progetto hanno partecipato ad attività extrascolastiche, in particolare: centri aggregativi, doposcuola, laboratori espressivi e creativi, attività sportive, campi scout.

Ci vuole comunque TEMPO per vedere i risultati di un lavoro educativo, formativo e inclusivo. Ciò vale per qualunque minore, tanto più per dei ragazzi/e Rom. Per promuovere pari opportunità di istruzione per i minori Rom è necessario tener conto delle loro condizioni di vita e delle loro famiglie, così come descritte precedentemente, con tutto ciò che ne consegue in termini di ostacoli al successo scolastico e più in generale al benessere dei bambini e dei ragazzi.

Molte delle famiglie coinvolte possono accedere in misura limitata ai Servizi Sanitari e ai Servizi Sociali a causa dell'irregolarità del soggiorno e/o della mancanza di residenza.

Alcuni dei genitori dei ragazzi/e Rom, soprattutto nelle famiglie che vivono nei campi da generazioni, sembrano non avere alcuna fiducia nella scuola come strumento per migliorare il proprio futuro, ritenendo che, anche ove concludessero positivamente un percorso di istruzione e formazione, non riuscirebbero comunque a trovare un'occupazione regolare, a causa della pervasiva discriminazione contro gli "zingari".

Mentre le politiche volte all'inserimento abitativo e all'inclusione sociale delle persone appartenenti alla minoranza Rom esulano dagli obiettivi perseguibili nell'ambito del Progetto nazionale, sarebbe importante promuovere interventi volti ad affrontare il supporto ai ragazzi e alle ragazze che hanno concluso la scuola secondaria di primo grado affinché proseguano il percorso di istruzione e formazione e possano poi inserirsi nel mondo del lavoro. Così come sarebbe molto importante promuovere il coinvolgimento, come operatori, di giovani Rom che abbiano concluso le scuole secondarie superiori o che stiano frequentando l'Università. Questo potrebbe favorire l'*empowerment* di questi ragazzi e ragazze e far sì che possano essere percepiti, dai minori e dai giovani Rom e dalle loro famiglie, come un possibile modello alternativo di successo.

Le parole chiave del Progetto:

- Didattica inclusiva
- Lavoro integrato e cooperativo
- Approccio di rete
- Partecipazione
- Cambiamento

ROM A SCUOLA

La scuola è la prima agenzia di socializzazione per i bambini, in questo luogo si relazionano per la prima volta con adulti di riferimento al di fuori del contesto familiare e con i pari, la scuola è anche il primo contatto con un'istituzione, una società in cui sperimentarsi e all'interno della quale già si colgono le prime dinamiche, non sempre positive, che si vivranno nella società esterna.

Arrivati alla scuola secondaria di primo grado i bambini gagè-italiani, solitamente, sono scolarizzati: hanno già un percorso alle spalle che li ha "abituati" alla scuola, anche se una scuola diversa soprattutto per i suoi maggiori spazi di socializzazione ed affettività, con un minor numero di materie scolastiche e di adulti di riferimento. Inoltre, nel corso della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, il contesto familiare e sociale ha sostenuto il processo di interiorizzazione delle norme, dei valori, degli status e ruoli della società (socializzazione secondaria) ed ha lavorato sulle aspettative culturali e sociali delle bambine e dei bambini nei confronti di una scuola "più difficile". Nonostante in questi ultimi tempi si siano acuite forme di diffidenza, si riconosce all'istituzione scolastica un ruolo importante e delicato, per il quale si nutre ancora una certa fiducia.

D'altra parte nella maggioranza dei casi la scuola riconosce il ruolo fondamentale della famiglia ed insieme condividono un repertorio di valori ed aspettative.

Questo spesso non avviene per i bambini Rom che hanno una frequenza discontinua (se non del tutto assente per ciò che riguarda la scuola dell'infanzia) e per i quali il contesto familiare e sociale di riferimento di solito non facilita l'adeguamento delle aspettative dei bambini e delle bambine ai valori della scuola e della società "gagè".

Nella scuola secondaria di primo grado, il moltiplicarsi delle figure di riferimento, alcune volte 9/10 docenti per classe, non favorisce la percezione della scuola come luogo accogliente ed accattivante, ed i ragazzi Rom mostrano difficoltà sempre più manifeste nel seguire le attività didattiche di pari passo con il resto del gruppo-classe.

L'entrata nell'età adolescenziale è, inoltre, potenzialmente a rischio soprattutto per le ragazze Rom; molto spesso le famiglie iniziano a considerare le loro figlie ormai adulte e quindi in età da matrimonio.

L'istituzione scolastica viene quindi percepita come poco significativa per un percorso di vita con altri obiettivi.

La fiducia della famiglia e del bambino/ragazzo e la motivazione alla continuazione degli studi va quindi conquistata giorno per giorno.

All'interno della società-scuola il ragazzo si trova quotidianamente a vivere nella micro società del gruppo classe, con tutte le dinamiche relazionali annesse: per stare bene a scuola lo studente dovrà stare bene all'interno della sua classe. Risulta fondamentale, quindi, lavorare sulla formazione di una classe che sia un gruppo il più positivo possibile: collaborativo, cooperativo e accogliente.

Per questi motivi l'intervento attuato dal Progetto RSC nelle scuole secondarie di primo grado di Torino coinvolte non si è applicato solo ai ragazzi *target*, ma a tutta la classe.

La domanda che costantemente ci siamo posti in questi tre anni di Progetto RSC non è stata soltanto come far venire i ragazzi Rom a scuola, ma anche come farli tornare il giorno dopo.

In altre parole (quelle di Domenico Chiesa, insegnante del CIDI e nostro formatore nell'annualità 2015/2016) "*Bisogna dare un motivo per venire e un motivo per restare*".

Le diverse precedenti esperienze di lavoro a scuola con minori Rom (per esempio il Progetto "*Diklem tu*" attuato con l'Associazione ASAI nel 2008/2009), ci hanno insegnato che la motivazione a frequentare la scuola dipende molto, oltre che dal contesto abitativo e familiare, dalla

presenza di un clima accogliente all'interno del gruppo dei pari e dal sentirsi adeguati, o almeno dal pensare di poterlo diventare, anche dal punto di vista delle competenze e delle abilità prettamente didattiche.

I ragazzi Rom scelgono di venire a scuola la mattina, non gli viene imposto dai genitori, quindi bisogna sostenere la loro motivazione. È più facile che i ragazzi tornino a scuola giorno dopo giorno se a scuola si trovano bene.

Per sostenere la motivazione bisogna focalizzarsi sul “qui e ora”, sulle attività proposte, proponendo una scuola maggiormente aderente alla realtà e ai suoi contenuti (una ragazza ci ha raccontato l'esempio della scuola rumena che frequentava, all'interno della quale facevano nascere i pulcini in classe, proprio come aveva fatto lei più volte con la nonna), una scuola che sia significativa per la loro esperienza di vita. Grande importanza per il benessere del ragazzo a scuola hanno le relazioni con gli adulti e la socializzazione coi pari.

A partire da questi elementi e dall'osservazione delle diverse situazioni iniziali, abbiamo sviluppato una metodologia e messo a punto degli strumenti volti a:

- costruire una relazione di fiducia con le famiglie e con i ragazzi,
- favorire un clima di classe inclusivo, accogliente e collaborativo,
- offrire sostegno didattico e linguistico, laddove necessario,
- valorizzare le competenze di *life skills* e scolastiche anche trasversali.

La modalità cooperativa è stata scelta proprio col fine di creare un contesto scolastico accogliente, valorizzando le competenze di ciascun alunno e promuovendo relazioni positive con compagni di scuola e insegnanti.

Questa metodologia risponde ai bisogni educativi delle giovani generazioni, definiti anche da organismi internazionali come l'Unesco: “Imparare a essere, imparare a vivere con gli altri, imparare a imparare, imparare a fare”.

Il *Cooperative Learning* si basa sull'interdipendenza positiva, sull'educare alla relazione, sull'insegnamento delle abilità sociali. Vengono proposti lavori in piccoli gruppi eterogenei per dare l'opportunità di vivere le differenze, cogliere le difficoltà che possono generare, ma soprattutto le ricchezze che possono scaturire, sviluppando la responsabilità individuale e condivisa. Nel piccolo gruppo un ragazzo in difficoltà può apprendere grazie ai pari, seguendo la logica della *peer education*. Indissolubile, in questo approccio, la connessione tra la dimensione cognitiva-metacognitiva e quella socio-emotivo-relazionale.

Si è, quindi, scelto di lavorare sul contesto classe più che sui singoli allievi, in modo da creare un ambiente inclusivo in grado di “abilitare” capacità e competenze anche trasversali (comunicare, collaborare, partecipare e progettare) che gli allievi possiedono, ma che spesso non emergono in contesti di didattica tradizionale.

Nel corso del lavoro si è consolidata anche la necessità di affiancare a questi, degli interventi specifici di supporto didattico, perché in molte situazioni la distanza nel possesso di capacità scolastiche tra gli alunni Rom ed i loro compagni è tale da compromettere seriamente il processo inclusivo. L'inclusione degli allievi Rom in classe passa anche attraverso il recupero/supporto/potenziamento delle competenze di base, relative alla letto-scrittura e al calcolo.

Sostenere la didattica, lavorare sul metodo di studio, offrire supporto in classe anche per raggiungere obiettivi e competenze specifiche, favorisce nel ragazzo e il sentirsi parte del gruppo classe e l'essere riconosciuto dai compagni come tale, lavorando insieme al gruppo durante tutta la durata del tempo scuola.

Nella “classe cooperativa” ogni alunno sviluppa la consapevolezza che il contributo di tutti e di ciascuno è essenziale e prezioso per svolgere con successo il lavoro assegnato, la riuscita del singolo è correlata a quella degli altri e le difficoltà individuali possono essere superate grazie all'aiuto reciproco; ciò consente di sperimentare i principi della tolleranza e del rispetto delle idee altrui, riconoscendo così la presenza degli altri in quanto risorse.

Per quanto già detto precedentemente, naturalmente fondamentale risulta la costruzione di un rapporto di fiducia con le famiglie ed il raggiungimento di un maggiore riconoscimento del ruolo della scuola e delle attività che i figli svolgono all'interno e all'esterno della scuola stessa. Ciò implica però da parte di essa il riconoscimento della famiglia Rom con i suoi valori educativi.

Questo porta i genitori ad una maggiore partecipazione alla vita scolastica dei figli e ad una maggiore frequenza dei figli stessi che si sentono in questo supportati dalla famiglia.

Il rapporto di fiducia si basa fondamentalmente sulla costruzione di relazioni dirette tra le persone: insegnanti ed educatori e genitori; solo in seconda battuta, e a seconda di come si sviluppa la relazione interpersonale, si può arrivare ad una partecipazione anche a momenti più istituzionali.

Importantissima è stata la costruzione del lavoro in/di rete tra gli operatori scuola, i docenti e gli operatori campo-famiglia, sia negli interventi nelle classi (progettazione, conduzione e valutazione) sia nelle relazioni con le famiglie soprattutto dei campi, sia con i Servizi educativi e le risorse del territorio. Anche i diversi momenti formativi, sempre congiunti operatori e docenti, hanno permesso di costruire una relazione interpersonale tra gli adulti coinvolti, schietta ed aperta ed un patrimonio di pensiero condiviso.

Infine, si deve sottolineare che dei due operatori scuola operanti sin dall'inizio del Progetto RSC a Torino, uno è un educatore di origine Rom bosniaca. La sua professionalità è il motivo per cui ricopre questo ruolo, non è un educatore Rom per i Rom. La sua presenza ha avuto il potere di superare confini e pregiudizi, rappresentando la possibilità del cambiamento. I ragazzi Rom hanno individuato in lui la prova concreta che diverse possibilità future sono aperte anche per loro, che un Rom può studiare, può lavorare con i *gagè*, può lavorare addirittura all'interno di una scuola, ambiente talvolta controverso e ostile. Questa dimostrazione non vale solo per le ragazze e i ragazzi Rom, ma anche per gli altri compagni di classe, per i docenti e per il personale scolastico. Negli anni questa presenza ha contribuito ad abbattere, o perlomeno a mettere in dubbio, alcuni stereotipi.

Allieve/i stanziali e allieve/i dei campi

Negli istituti scolastici del Progetto RSC gli allievi Rom tutti, non solo quelli coinvolti nel Progetto, possono suddividersi in due grandi gruppi:

- gli allievi stanziali che, pur mantenendo le caratteristiche antropologico-sociali del gruppo di appartenenza, si sono nel corso degli anni avvicinati all'istituzione scolastica, abbandonando atteggiamenti di forte diffidenza o rifiuto. Gli allievi appartenenti alle “famiglie storiche” hanno figli di età diversissima fra di loro; i piccoli vengono inseriti nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione da genitori, forti ormai di un'esperienza e di una conoscenza consolidate, della scuola di quartiere. Quando la famiglia lavora ed è in grado di sostentarsi in modo autonomo, i casi di inadempienza sono rari e il coinvolgimento della stessa nelle attività di laboratorio partecipato avviene in modo attivo e produttivo.

I livelli di scolarizzazione nella scuola primaria dei bimbi Rom stanziali sono generalmente soddisfacenti. Tuttavia, sono presenti problematiche legate alla disgrafia e alla disortografia ed all'assegnazione delle consegne di attività a casa o durante il weekend. La quasi totalità del lavoro viene svolta a scuola insieme con docenti che diventano reali punti di riferimento per gli studenti.

Gli allievi della scuola secondaria di primo grado mostrano una buona partecipazione alle attività scolastiche durante il primo anno, negli anni successivi si registrano disfrequenze altalenanti che, in alcuni casi, legati solitamente a difficoltà familiari o ad una percezione del sé già adulto, sfociano in una vera e propria inadempienza.

- Diverso è il discorso relativo agli allievi dei campi, siano essi spontanei o Aree sosta. Laddove la capacità di inserimento e il bagaglio culturale pregresso sono buoni, i ragazzi attuano un percorso, nella scuola, sicuramente faticoso (acquisizione della lingua, nuove abitudini, iniziale emarginazione sociale), ma globalmente positivo. La frequenza è sufficiente almeno per impostare modalità di confronto e di accoglienza produttive e per rendere meno duro l'impatto con la nuova realtà. Laddove la deprivazione socio-culturale e gli strumenti per una sopravvivenza dignitosa mancano, si sono registrati casi di totale impossibilità nell'attuazione di un percorso scolastico continuo ed efficace. Ben il 60% di questi allievi sono stati segnalati ai Servizi preposti sul territorio, a causa dell'inadempienza protratta, nella maggior parte dei casi, senza ottenere alcun risultato.

I livelli di scolarizzazione degli allievi dei campi sono spesso insufficienti: alla difficoltà oggettiva per i neo arrivati nell'acquisizione della nuova lingua, si aggiungono difficoltà relative ad una adeguata ricostruzione del curriculum scolastico che, sovente, non è certificato ed è difficile da valutare. La disfrequenza e l'emarginazione sociale delle famiglie contribuiscono a rendere molto complessa qualsiasi strategia atta a migliorare le condizioni iniziali.

Anche per gli alunni nati in Italia, da famiglie ormai presenti da anni sul territorio, la condizione di marginalità non si attenua: le problematiche legate alla vita al campo precludono il successo formativo e gli studenti, troppo spesso, abbandonano la scuola.

Una lunga permanenza nei campi sembra aver incrinato il rapporto con la scuola e la realtà sociale esterna.

L'accoglienza

L'accoglienza degli allievi Rom all'interno della scuola, in particolare quando si tratta di allievi in ingresso, è un tassello molto importante nella costruzione del rapporto di fiducia tra famiglie e istituzione scolastica. Per tale motivo, in sinergia con gli operatori campo/famiglia, la scuola ha deciso di dare carattere di ufficialità a questo momento, ricevendo singolarmente i genitori degli allievi, per dare loro un primo formale benvenuto all'interno della struttura. Il Dirigente scolastico, affiancato o sostituito da alcuni insegnanti, presenta la scuola e le sue regole, legge e fa firmare il patto di corresponsabilità, dà tutte le informazioni necessarie per far conoscere il nuovo ordine di scuola, evidenziando gli elementi di continuità, ma anche quelli di discontinuità rispetto al precedente. Il genitore, a sua volta, ha modo di presentarsi, di raccontare la propria storia e quella del nucleo familiare, mentre l'allievo viene stimolato a intervenire nella discussione per manifestare le prime impressioni, le attese e i timori. Questo momento, al di là del suo carattere burocratico, assume una forte valenza empatica e relazionale, ed è per questo molto apprezzato e atteso dalle famiglie Rom.

Il lavoro svolto dagli operatori campo/famiglia punta anche ad un maggiore coinvolgimento dei genitori nelle relazioni con la scuola affinché le famiglie seguano e curino il percorso scolastico dei figli riconoscendone la valenza formativa. Si tratta di un obiettivo non facile da raggiungere, poiché nel modello educativo di molte famiglie Rom la scuola non svolge un ruolo primario e si fatica a far comprendere che questa fornisce strumenti e competenze indispensabili ad affrontare la vita adulta. Le stesse famiglie si presentano ai colloqui individuali richiesti dagli insegnanti tramite

convocazione personale, ma, molto spesso, disertano gli incontri periodici scuola-famiglia rivolti a tutti i genitori.

All'ingresso in classe, il gruppo di lavoro ha riconosciuto come essenziali ed imprescindibili una serie di incontri che favorissero la fase di conoscenza, fra gli educatori ed i ragazzi, da prodursi senza la mediazione dell'insegnante, in questo caso puro osservatore, almeno per le prime tre settimane di avvio del Progetto. Attraverso giochi di ruolo e attività ludiche, gli incontri sono avvenuti cercando di privilegiare gli aspetti relazionali, insistendo soprattutto sull'instaurarsi di un clima disteso e sereno. Durante questa fase, i docenti hanno osservato una diversificazione delle risposte, da parte degli allievi, alle attività via via proposte. Ad un iniziale atteggiamento di cauta osservazione da parte dei discenti nei confronti degli educatori, si è sostituita una totale apertura, a cui, sicuramente, non è stata estranea, anzi ne è stata parte integrante, la giovane età di questi ultimi. Si è cercato di far sì che l'aggancio relazionale con i ragazzi non fosse limitato al momento iniziale della conoscenza, ma si protraesse durante tutto il tempo della relazione perché il rapporto fosse stimolato ed alimentato durante ogni fase del processo senza perdere forza e significato.

Ovviamente l'accoglienza degli allievi Rom in classe è sempre responsabilità del personale docente e si sostanzia di una serie di accorgimenti tesi a creare un clima di classe inclusivo, a partire dall'atteggiamento di apertura e disponibilità da parte del docente nei confronti dell'allievo/a e delle sue necessità.

Le attività nei laboratori

La progettazione delle attività realizzate a scuola si è basata sull'analisi del contesto di riferimento ed ha tenuto conto di alcune variabili: i bisogni degli allievi, le dinamiche di gruppo, i punti di forza e di debolezza che caratterizzavano le classi destinatarie degli interventi. Tutti questi fattori hanno influenzato la scelta delle attività proposte e delle metodologie adottate. Il carattere sperimentale del Progetto ha consentito, inoltre, di rimodulare l'azione in itinere, da un'annualità all'altra, al fine di accrescerne l'efficacia e il coinvolgimento di tutti ragazzi.

La presenza di educatori ed insegnanti insieme nelle ore di laboratorio del Progetto è una risorsa preziosa quando gli uni supportano, sostengono, valorizzano il lavoro degli altri. L'operato degli educatori assume un significato e una valenza maggiore, anche agli occhi dei ragazzi, quando l'insegnante per primo li ritiene utili ed efficaci strumenti di integrazione e riesce a fare in modo che abbiano una ricaduta didattica tenendone conto anche ai fini della valutazione.

Si è scelto di lavorare con attività laboratoriali di carattere multiculturale e ludico-espressivo: momenti di conoscenza e approfondimento critico su stereotipi e luoghi comuni, laboratorio multilinguistico, laboratorio di educazione tecnica e conoscenza del quartiere, realizzazione di campagne sociali, esposizioni fotografiche e artistiche, interviste a residenti e commercianti, creazione di una canzone rap e da essa realizzazione di un video, ma anche sostegno alla didattica.

Le attività sono state suddivise in diverse tipologie: nelle classi prime attività con l'intero gruppo classe, per stimolare la condivisione, la creazione di una storia del gruppo e per costruire un senso di appartenenza allo stesso; nelle classi seconde attività svolte in piccoli gruppi che ruotano, per poter coinvolgere tutti (ponendo attenzione ad una maggiore presenza dei ragazzi RSC); infine, attività individuali, dedicate al potenziamento delle capacità di base per alcuni studenti di seconda e all'accompagnamento all'esame finale con qualche ragazzo di terza media.

Le attività proposte e le modalità di svolgimento sono state pensate nell'ottica di una partecipazione attiva dei ragazzi, per stimolare il protagonismo, soprattutto in chi tende a mettersi in disparte.

Un bel lavoro con le classi prime è stato realizzato affrontando alcuni temi attuali per concretizzare la costruzione di campagne sociali: questa è stata l'azione conclusiva di una lunga serie di attività svolte durante l'intero anno scolastico. I temi sociali permettono di innescare delle discussioni particolarmente sentite all'interno della classe e della scuola. Si è discusso e ragionato insieme con la finalità di chiarire alcuni dubbi e stereotipi, di sviscerare luoghi comuni. I ragazzi hanno espresso la volontà di essere protagonisti della società, per costruire una cittadinanza migliore, attiva e portatrice di cambiamento.

Le tematiche sono state scelte dalle classi, in particolare si sono affrontati il tema del bullismo e del razzismo. L'argomento scelto è stato affrontato tramite video, discussioni, giochi, interviste, drammatizzazioni e interventi di esperti in materia, in particolare per il bullismo sono stati organizzati incontri con i Vigili del Nucleo di Prossimità che si occupano di “giustizia riparativa” e di prevenzione, per il razzismo un incontro con un ragazzo senegalese arrivato in Italia qualche anno fa e che lavora in un centro di accoglienza per rifugiati. Questo percorso ha portato infine all'ideazione, realizzazione ed esposizione dei manifesti creati sullo stile della “pubblicità progresso”. Le tecniche utilizzate durante le attività sono state varie: scrittura, scrittura creativa, disegno, *brainstorming*, drammatizzazione, teatro forum, visione di video e di film, giochi, interviste, discussioni di gruppo, utilizzo del computer, scanner e Photoshop.

Nelle classi seconde, si è rivolta l'attenzione al rinforzo delle competenze. È proprio in queste classi che è più facile “perdere” per strada gli studenti RSC: il primo anno sono ancora bambini e si riesce meglio ad agganciarli, ma più crescono e più cresce il divario con i loro compagni di classe e più aumenta la difficoltà a frequentare la scuola. Inoltre, i compagni *gagè* sono dei ragazzini, mentre loro cominciano a essere e soprattutto a sentirsi degli “adulti”. Nelle famiglie Rom con cui abbiamo lavorato non viene riconosciuta una fase accomunabile all'adolescenza: o si è bambini o si è adulti. Quando non si è più bambini bisogna comportarsi come degli adulti e occuparsi della famiglia: lavorando nel caso dei maschi e badando alla “casa” e ai fratellini nel caso delle femmine. Le ragazze, soprattutto, crescendo trovano maggiori difficoltà ad andare a scuola, le famiglie si oppongono per poter avere un maggiore controllo su di loro e sulla loro incolumità. Queste considerazioni non vanno generalizzate per tutti i nuclei familiari; anche se si tratta di pensieri molto diffusi, ogni famiglia ha la sua storia, la sua cultura, la sua religione ed i suoi valori. Alcune famiglie sono infatti forti sostenitrici della frequenza scolastica e dell'emancipazione delle proprie figlie. Per esempio la madre Rom rumena di una ragazza della classe prima, ha detto, prendendo un caffè con un operatore nella sua casa/baracca: *“Quando vado a fare la spesa devo sempre chiedere a qualcuno di leggermi le scritte sulle confezioni. Non voglio lo stesso per mia figlia! Deve andare a scuola per poter fare tutto da sola!”*.



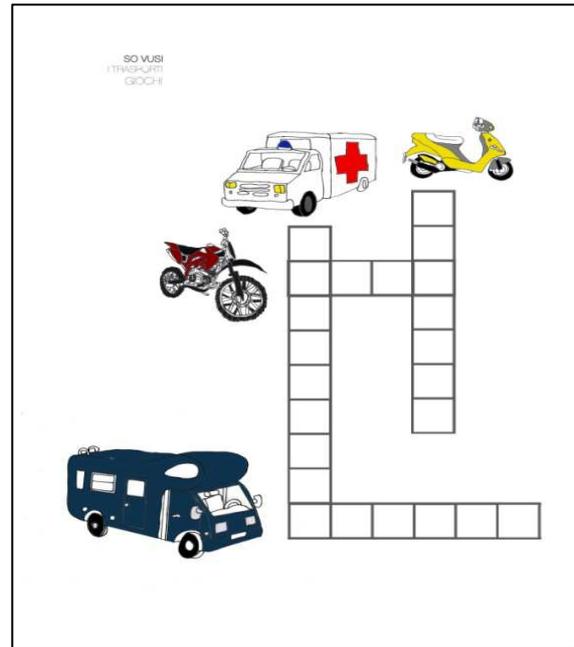
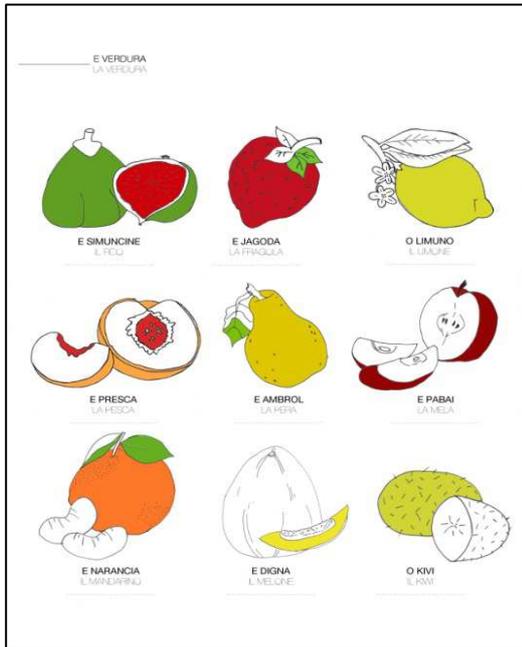
La lingua romanì a scuola

Per motivare i ragazzi Rom alla scuola si è scelta anche un'attività capace di sottolineare le loro competenze e conoscenze: la realizzazione di un libro bilingue Romaní-Italiano. Il libro presenta immagini (disegni realizzati a mano dai ragazzi, ripassati, scannerizzati e poi colorati da loro con Photoshop), traduzioni di parole (partendo sempre dalla loro lingua madre per arrivare all'italiano) e giochi per imparare la lingua. Il libro è suddiviso in unità tematiche, che affrontano un tema specifico, ritenuto utile dai ragazzi.

Il lavoro è stato organizzato in piccoli gruppi misti della classe che ruotavano ciclicamente. Ai ragazzi RSC è stato affidato un compito di rilievo: quello di traduttori. Questo ruolo è stato fondamentale per la realizzazione del lavoro: solo loro conoscono questa lingua e il loro contributo risulta essenziale e insostituibile per la buona riuscita del progetto. Sono quindi gli allievi Rom detentori di una conoscenza e competenza unica, proprio loro che sono abituati in classe a non essere competenti, didatticamente parlando. Lavorando sulle competenze e tramite queste stimolando l'interesse, si è favorito l'incremento dell'autostima dei ragazzi e della stima dei compagni di classe nei loro confronti. Il piccolo gruppo ha facilitato la socializzazione e la collaborazione, tutti all'interno del gruppo hanno compiti e ruoli: chi pensa agli argomenti e alle parole più utili (gli "ideatori"), chi le scrive al computer (gli "scrittori" e gli "informatici"), chi cerca e realizza i disegni (i "disegnatori"), chi li ripassa, chi li scannerizza, chi li colora con Photoshop (i "grafici"), chi traduce (i "traduttori"), chi pensa e realizza i giochi e gli esercizi.

Al termine dell'anno scolastico alcune unità sono state impaginate insieme e stampate, alcuni dei "traduttori" sono andati nelle varie classi a presentare il lavoro svolto e a rispondere alle curiosità dei compagni sulla loro lingua, rimanendo essi stessi stupiti riguardo ad alcune particolarità della stessa. Grande è stata la curiosità dei compagni di classe nello scoprire questa lingua sconosciuta e la soddisfazione dei ragazzi Rom di avere un ambito in cui essere i massimi esperti.

Qui di seguito l'esempio di due pagine del libro.



Le classi di oggi sono multietniche e i ragazzi conoscono quasi sempre qualche parola delle lingue maggiormente parlate nella scuola, come l'arabo, il cinese, il rumeno, ma nessuno sapeva una parola in lingua romaní. Anche la lingua madre dei Rom, e di conseguenza chi la parla, ha diritto ad essere conosciuta, riconosciuta e vista: *Diklem tu*, "io ti vedo" e quindi ti riconosco. Una mancanza di conoscenza generale che ha provocato l'indignazione di alcuni compagni di classe non Rom durante i nostri incontri, scoprendo che su Google Traduttore questa lingua non esiste; i ragazzi hanno così deciso di scrivere a Google una lettera per chiedere l'aggiunta di questa lingua e proporsi di aiutare con qualche traduzione.

All'attenzione della società **Google** dal Progetto **R.S.C.** di Torino

Oggetto: aggiunta di una lingua a Google traduttore
Gentile società Google,
Siamo una scuola media di Torino, stiamo facendo un lavoro sulle lingue e abbiamo notato che su Google Traduttore manca una lingua con la quale noi stiamo lavorando.
La lingua mancante è la lingua Romaní.
Alcuni di noi parlano questa lingua e ci piacerebbe metterla su Google Traduttore.
È possibile? Noi potremmo collaborare come esperti traduttori della lingua.
Vi ringraziamo molto per l'attenzione e speriamo di collaborare presto con il gruppo dei traduttori.
Cordiali Saluti

Anche i docenti si sono dimostrati curiosi nei confronti di una lingua così sconosciuta ai *gagè*; è stato interessante ragionare con loro sulle differenze grammaticali e linguistiche e utile trovare in queste differenze la spiegazione di frequenti errori commessi dai ragazzi Rom nella lingua italiana. L'importanza attribuita alla lingua madre ha portato a riflessioni e ragionamenti sull'importanza della stessa, la lingua madre è quella con la quale si cresce, si pensa e si sogna, la lingua nella quale le persone riescono ad esprimere i pensieri e gli affetti più profondi e intimi. Durante la partecipazione alla Giornata della Lingua Madre presso la Sala Rossa del Comune di Torino sono stati letti dei brani sull'importanza delle lingue e consegnati dei segnalibri realizzati dai ragazzi del Progetto con alcune frasi scelte dagli stessi: "Imparate una nuova lingua e avrete una nuova anima", "Non si vive in un Paese, si vive in una lingua" e "Ogni lingua ha il suo silenzio".²

Spesso gli operatori scuola hanno privilegiato le modalità del role playing: agli allievi veniva chiesto di immaginare e mettere in scena situazioni di disagio vissute da ciascuno (in classe o nel contesto extrascolastico), con l'obiettivo di sviluppare processi di empatia reciproca, trovare soluzioni comuni e stimolare la condivisione di approcci diversi ad uno stesso problema. Molto apprezzati sono stati anche i lavori creativi, come l'elaborazione di un testo sulla loro idea di futuro, nel quale i ragazzi erano chiamati a descrivere paure e speranze. La maggior parte degli allievi ha scelto la forma poetica e sono emersi lavori molto interessanti e significativi.



“Giò è uno zingaro!”: un operatore Rom

Quando gli operatori scuola sono in classe non specificano da dove provengono, lavorano e basta, i ragazzi entrano in relazione e creano dei legami di fiducia, di rispetto e anche di affetto con gli operatori. Capita durante l'anno che vengano a sapere l'origine di questo operatore e questo evento

² Esempi di pagine tratte dal libro bilingue Romaní-Italiano.

viene sfruttato in termini educativi e di dialogo, lo spiazzamento generato dalla notizia diventa la base da cui partire per capovolgere qualche pregiudizio.

“Non ci credo! L'altra volta abbiamo scoperto che Giò è Rom (Rom = uomo o marito)nessuno ci credeva eravamo tutti sorpresi, ma Alisa alla fine ci ha dato la conferma.”

“Siamo proprio degli sciocchi perché noi pensiamo che i Rom siano diversi ma alla fine abbiamo visto che sono uguali a noi perché se no avremmo capito subito che Giò è Rom.”

“Oggi Giò, proprio sul suonare della campana, ci ha detto che lui è Rom (e non zingaro).

Io penso che non cambi niente perché era Giò prima e rimane Giò anche se è Rom.”³

Questo processo si è notato anche con gli insegnanti, che quando hanno scoperto le origini Rom dell'operatore spesso hanno manifestato un forte stupore. La lotta contro i pregiudizi degli adulti può rivelarsi più ardua, dovendo scardinare pregiudizi ben più radicati negli anni. La relazione quotidiana e la collaborazione professionale con questo “buon esempio” possono facilitare il processo.

La presenza dell'operatore Rom, però, porta con sé anche delle criticità legate alla sua appartenenza familiare. Conoscendo molte delle famiglie coinvolte nel Progetto si rischia di rimanere invischiati in questioni private e personali.

La potenzialità dell'avere un operatore Rom sono quindi molte, l'attenzione deve però sempre rimanere alta al fine di non utilizzare questa figura basandosi unicamente sulla sua origine, questa deve essere un plusvalore che va ad aggiungersi alle abilità e competenze professionali che l'operatore deve possedere.

Relazioni con le famiglie

Il coinvolgimento delle famiglie degli allievi Rom risulta essenziale per creare la relazione necessaria con il loro mondo extra-scolastico, per incrementare la loro presenza a scuola.

La presenza di una figura di riferimento interna alla scuola, quale è l'educatore del Progetto RSC, ha consentito alle famiglie di ricreare quel rapporto personale e diretto con la scuola che durante il ciclo primario era svolto dalle maestre. La scuola secondaria, per sua stessa struttura, è carente e impossibilitata a mantenere questo genere di relazione personalizzata con le famiglie degli alunni Rom e questo, spesso, comporta una perdita della frequenza scolastica. L'aggancio e il riconoscimento di figure con le quali sia possibile avere un rapporto diretto, è un elemento importante all'interno del Progetto e per questo, negli anni, è aumentata la stretta relazione e collaborazione tra gli operatori scuola e gli operatori campo/famiglia arrivando ad essere coinvolti gli uni nel “territorio” degli altri. L'obiettivo che permane alla base di questa collaborazione è quello di creare una continuità tra il tempo nella scuola ed il tempo extra-scolastico, per questo durante gli anni gli operatori campo/famiglia hanno avuto un ruolo attivo all'interno della scuola facilitando le relazioni scuola-famiglia e gli operatori scuola hanno accompagnato alcuni dei ragazzi in momenti extra-scolastici (doposcuola, attività ricreative e di volontariato) e conosciuto meglio le famiglie.

Obiettivo degli educatori durante la fase di aggancio relazionale è quello di non personalizzare troppo i rapporti, ma di restituirli alle figure che rappresentano l'istituzione scolastica. Si tratta di un compito non semplice, poiché le famiglie Rom, più che le altre, affidano i propri figli non tanto alla scuola, intesa come istituzione, ma ad adulti di fiducia, che garantiscano continuità educativa

³ Studenti non Rom partecipanti al progetto RSC

rispetto all'ambito familiare, che si prendano cura dei ragazzi come se fossero loro figli. Questo ruolo va accettato temporaneamente e condiviso con gli insegnanti, facendo in modo che il Progetto non diventi fine a se stesso, ma lasci in eredità a istituzione e famiglie un modello di approccio reciproco, fondato il più possibile sul contatto diretto tra i due soggetti e sul protagonismo delle famiglie stesse.

Resta la percezione che l'investimento nei confronti della formazione dei propri figli sia ancora limitato, che la scuola sia un'istituzione lontana, sganciata dal corso reale della vita, che per molti prevede il ripercorrere le orme delle generazioni precedenti in ambito sociale, familiare e lavorativo. La sfida sta nel valorizzare i circoli virtuosi che portano come esempio nella comunità il successo scolastico di alcuni giovani Rom e l'accesso a gradi di istruzione superiore.

La formazione

Nel Progetto RSC *“La formazione degli insegnanti [e degli operatori] vuole essere un'occasione di ripensamento non solo delle pratiche, ma anche dei presupposti dell'agire educativo”*⁴.

Abbiamo fatto nostri, adattandoli alla realtà nella quale operiamo, gli obiettivi specifici della formazione indicati nel testo nazionale e ci siamo confrontati in particolare su:

“- l'approfondimento di temi di analisi di contesto interculturale, legati alla condizione sociale e culturale della popolazione RSC

- *la progettazione di attività didattiche da sviluppare attraverso metodologie attive e di tipo cooperativo (cooperative learning in particolare)*
- *la progettazione di attività laboratoriali per lo sviluppo di abilità non curricolari, che tendano a valorizzare le competenze trasversali dei bambini delle classi coinvolte*
- *la riflessione collegiale sulle pratiche includenti e le attività a sfondo interculturale realizzate e realizzabili all'interno della scuola”*⁵; ai quali abbiamo aggiunto riflessioni sulla necessità di:
- maggiori supporti didattici specifici per permettere alle allieve e agli allievi RSC coinvolti acquisizioni e apprendimenti in grado di farli sentire inclusi nella propria comunità-classe perché più capaci di comprendere anche i contenuti scolastici proposti nella scuola media
- una revisione della valutazione scolastica, sia in itinere sia finale, nel senso di maggiore flessibilità e possibilità di comprensione all'interno del processo valutativo di elementi riferiti a capacità e competenze anche non scolastiche.

In questi tre anni la formazione ha avuto un'evoluzione voluta e partecipata dall'intera Equipe multidisciplinare torinese:

- 2013-2014: sono stati proposti quattro incontri condotti dalla professoressa Stefania Lamberti, docente del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università degli Studi di Verona, con lo scopo di sviluppare *“L'empowerment sulla metodologia del cooperative learning e sul suo utilizzo in ambito scolastico”*⁶, ripresa dei principi base, sperimentazione di attività tra adulti, progettazione di attività da svolgere nelle classi, riflessione sulla loro realizzazione sulle difficoltà e sulle potenzialità degli strumenti, riprogettazione.
- 2014-2015: è stato realizzato un percorso dal titolo *“Attraversare i pregiudizi - conoscere e conoscerci – intervenire: un percorso di formazione attraverso il cooperative learning”*, nel quale ci ha accompagnati il professore Claudio Beretta, formatore esperto nel cooperative learning.

⁴ Istituto degli Innocenti, *Quaderno del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti*, pag. 32

⁵ Idem

⁶ Idem

Siamo partiti da “COSA SAPPIAMO: un approccio critico alla vita del popolo Rom in Italia ed un primo approfondimento su ciò che sappiamo dei Rom con i quali lavoriamo, per superare eventuali pregiudizi attraverso il confronto e dati di realtà”⁷; sono stati invitati anche degli “esperti” ed abbiamo lavorato con la metodologia del cooperative learning su/con gli spunti offertici. Siamo poi passati a “COSA SAPPIAMO DI NOI: ri-costruire la rete”⁸; nel corso degli incontri ciascun Servizio/Associazione/ Ente si è presentato, attraverso un suo operatore, in modo interattivo in relazione al Progetto ed al contributo ad esso. Alcune attività attuate con la metodologia cooperativa hanno permesso di entrare di più nei dettagli, di verificare eventuali pregiudizi, di potenziare ed elasticizzare la rete.

- 2015-2016: l’ipotesi operativa è stata quella di partire soprattutto dalle esigenze dei docenti partecipanti, senza escludere i contributi degli altri operatori, riguardanti soprattutto la quotidianità. Da ciò quindi l’idea di un corso di formazione-autoformazione sul tema “Alunni Rom in classe, affrontare la quotidianità”. Nel corso degli incontri *ci siamo fatti esperti* e, a partire dalle nostre percezioni-ragioni-emozioni abbiamo affrontato i temi delle difficoltà nell’attuare “lezioni difficili” approfondendo atteggiamenti, modalità di intervento, linguaggio, ecc.; abbiamo analizzato l’azione a scuola nei confronti di questi nostri allievi, della loro vita quotidiana, delle aspettative e competenze loro e delle loro famiglie, cercando di vedere insieme programmazioni materiali e proposte risultati efficaci; scandagliato lo spinosissimo tema della valutazione.

Ci ha accompagnato in questa esperienza, come un mentore, il professore Domenico Chiesa che ci ha positivamente provocato e restituito riflessioni generali e profonde a partire da quanto emergeva in ogni singolo incontro.

Siamo partiti ed arrivati con la convinzione che non si risolve tutto con delle buone lezioni, assolutamente necessarie, che è necessaria una vera e propria politica inclusiva a livello di singola scuola e dell’intero sistema scolastico.

Per raccontare alle/ai nostre/i colleghe/i, non solo dei nostri Collegi dei Docenti, gli sviluppi del Progetto, per riflettere insieme sui grandi temi che riguardano la ricerca di percorsi di inclusione scolastica, per proporre tracce delle strategie individuate, abbiamo organizzato ogni anno un Seminario regionale, della durata di otto ore, al quale hanno partecipato complessivamente, nella triennalità, oltre 400 docenti, educatori, personale dei Servizi... Questi momenti, tutt’altro che vetrina, sono stati parte integrante della nostra formazione ed hanno messo alla prova i membri del gruppo dell’Equipe multidisciplinare a livello organizzativo, di elaborazione e presentazione di relazioni, di conduzione di gruppi di lavoro.

Le principali difficoltà dell’esperienza formativa hanno riguardato la sua estensione, anche perché le scuole del Progetto RSC sono coinvolte in diverse progettualità, operano in contesti piuttosto difficili e gli insegnanti sono impegnati in momenti formativi diversi che non sempre dialogano tra loro.

I principali obiettivi raggiunti riguardano l’Equipe multidisciplinare, che è diventata un gruppo di lavoro coeso e competente, ma anche l’aumento, da parte dei partecipanti ai momenti formativi e seminari, della consapevolezza e della padronanza di strumenti di lettura e di intervento nel lavoro per l’inclusione scolastica e non solo degli alunni Rom.

Un’esperienza che, con gli aggiustamenti che come ogni anno si determineranno, necessita di proseguire!

⁷ Dalla locandina che annunciava l’articolazione del percorso di formazione congiunta.

⁸ Idem

Riflessioni di un'insegnante dell'équipe

“Quindici anni fa il lavoro di un'insegnante 'Funzione Strumentale' per le allieve e gli allievi Rom, Sinti e Camminanti era decisamente difficile. Si poteva contare, tutt'al più, su di un passaparola fra insegnanti, famiglie ben radicate nel quartiere e Servizi Sociali che, con grande difficoltà, cercavano di ricostruire l'identità di genitori che non mandavano i propri figli a scuola. La conoscenza si costruiva con grande fatica e con visite sporadiche ai campi per tentare di capire ciò che non si conosceva e neanche si poteva immaginare. Mancava una relazione continua e soddisfacente con una realtà di cui sfuggivano i contorni e che non poteva contare su di una comunicazione semplice ed immediata. Mancavano i recapiti delle famiglie, i diari consegnati venivano puntualmente persi, il materiale di lavoro faceva la stessa fine ed ogni azione intrapresa per attenuare le criticità sembrava non produrre nulla di positivo. A partire dal 2005 il nostro istituto ha avviato specifiche progettualità per sostenere la lotta alla disfrequenza di questi allievi ed ha cercato di stabilire, con continuità, un osservatorio attento e puntuale delle loro famiglie.

Con il Progetto RSC il monitoraggio, per quanto su di un piccolo gruppo di allievi individuati dal Progetto medesimo, è andato a regime. Le azioni di controllo della frequenza e la comunicazione con le famiglie dei ragazzi hanno avuto obiettivi specifici per favorire la frequenza e si sono indirizzate verso:

- le procedure di iscrizione e di accoglienza degli allievi e delle loro famiglie
- l'accompagnamento presso la scuola e la mediazione nelle prime fasi della conoscenza famiglia/istituto
- l'accompagnamento e la supervisione durante i test d'ingresso per valutare le competenze
- il sostegno nella compilazione della modulistica e nel reperimento delle certificazioni
- il monitoraggio delle allieve e degli allievi inseriti
- la comunicazione tempestiva di variazioni di sosta, difficoltà familiari, improvvisi trasferimenti, problemi al campo.

Ciò che prima era demandato alla buona volontà degli insegnanti veniva adesso sostenuto ed incentivato grazie all'azione degli operatori campo/famiglia che, in tempo reale, potevano aggiornare la scuola in relazione alla vita di questi studenti e delle loro famiglie.”

Anche questi ci paiono risultati particolarmente positivi del Progetto RSC svolto a Torino.

UN PONTE VERSO L'AUTODETERMINAZIONE

Il progetto Ponte, sperimentazione svoltasi presso la scuola secondaria di primo grado Leonardo da Vinci, è tra le dimostrazioni di quanto si possa ottenere dalle ragazze e dai ragazzi, ragazzi Rom come dagli "altri", se essi sono seguiti e incoraggiati nella maniera giusta.

Ho curato il progetto Ponte in qualità di "borsista" dell'Università di Torino⁹ ed ho svolto il ruolo di insegnante degli allievi coinvolti: il mio compito è stato quello di trasmettere le conoscenze necessarie in base agli obiettivi che avevamo prefissato per ognuno di loro. La squadra di lavoro comprendeva, oltre a me, gli insegnanti della scuola, il preside, l'operatrice campo-famiglia e gli operatori scuola del progetto RSC.

Giornalmente compilavo un diario delle lezioni, in modo da poter monitorare facilmente i progressi degli allievi. Procedendo nella compilazione delle pagine, io e tutta la squadra ci siamo resi conto che quelle righe stavano diventando non solo un registro aggiornato della didattica, ma una fotografia viva, in movimento e vibrante della situazione dei ragazzi, dell'evoluzione del progetto, del rapporto che nasceva tra noi e loro, delle difficoltà affrontate da me come insegnante, da noi come squadra, dai ragazzi come protagonisti delle lezioni e come persone all'interno della loro vita di fatica, di emarginazione ma anche della loro esperienza di incontro con qualcuno che aveva deciso, finalmente, di credere in loro. Quello che doveva essere un rapido resoconto si è trasformato in un vero e proprio "diario di campo", in una raccolta di "note etnografiche" da cui ricavare non solo emozioni ma riflessioni sulla situazione dei ragazzi e sul progetto. Stendo queste mie riflessioni alla luce di quelle pagine, che citerò nel corso della trattazione.¹⁰

Non posso analizzare l'esperienza senza prima descriverne gli albori, soprattutto le motivazioni che hanno spinto ad impostare in questa maniera il nostro agire. Alla base del progetto erano (e continuano ad esserci) due constatazioni. La prima, a cui si sono rivolte nello specifico le attività in classe del progetto RSC, è l'enorme difficoltà, per i ragazzi Rom della zona, di affrontare il passaggio dalle elementari alle medie. Si era notato come la frequenza scolastica subisse un calo drastico dopo i primi mesi della prima media. In aggiunta a questo, era evidente per gli operatori campo/famiglia il numero di ragazzi in età da "medie" "a spasso per il campo", non frequentanti e nemmeno iscritti in istituti scolastici.

Era necessario immaginare un modo per riavvicinare i ragazzi e le loro famiglie ad un'istituzione in cui non riponevano (più) nessuna fiducia, non considerata (più) strumento di riscatto sociale. Per ottenere il ritorno o addirittura il primo ingresso dei ragazzi a scuola era necessario porsi il problema delle immense lacune che portavano con sé: visto il loro livello di conoscenze e la loro frequenza scolastica precedente, i ragazzi avrebbero dovuto essere inseriti in classi elementari. Questo però sarebbe stato un fallimento in partenza. Come ripeto sempre, se c'è un lato positivo nella scarsa frequenza di questi ragazzi, questo sta nella sincerità del loro interesse; i ragazzi stanno a scuola solo se si trovano bene: la loro assenza indica che in quel luogo non si sentono a loro agio, la loro frequenza che sono interessati a ciò che si fa in classe. È evidente che inserire un ragazzo o una ragazza di dodici, tredici, quattordici anni nella classe adatta alla sua preparazione, una seconda o anche una quinta elementare, avrebbe portato all'abbandono definitivo del percorso scolastico.

La soluzione da noi trovata è stata una grande scommessa: inserire i ragazzi in classi più adatte alla loro età, integrando questo inserimento con lezioni personalizzate per colmare, il più possibile, le

⁹ L'intervento è stato possibile grazie ad un accordo tra la Città e l'Università degli Studi di Torino all'interno dell'esperienza "La scuola dei compiti L2". Si ringrazia in particolare la prof.ssa Stella Peyronel.

¹⁰ Le parti virgolettate e scritte *in corsivo* sono riportate dal diario.

loro lacune e per permettere loro di seguire in maniera sufficientemente agevole le lezioni. I ragazzi avrebbero cominciato l'inserimento in maniera graduale, all'interno di una piccola classe a loro dedicata che li avrebbe traghettati nella classe "di arrivo" e in un percorso scolastico regolare.

Il progetto Ponte, nonostante la vicinanza nel nome a proposte xenofobe e ghettizzanti che avevano attirato l'attenzione del pubblico qualche anno fa, è nato non con l'idea di isolare gli adolescenti Rom all'interno dell'istituto, ma con l'idea di accompagnarli gradualmente in un ambiente di inclusione scolastica, proprio per combattere la ghetizzazione feroce e dolorosa che sperimentano ogni giorno ed in modo di rendere stabile e piacevole la loro presenza in classe. Gli obiettivi erano quindi *frequenza, acquisizione di competenze, inclusione e promozione del benessere scolastico*. In generale, la frequenza dei ragazzi e delle ragazze che hanno portato a termine il progetto è risultata, per le mie lezioni, molto superiore alla media dei loro coetanei residenti al campo. Le sfide erano molte: si passava da ragazzi che avevano frequentato le elementari nei paesi d'origine ma che non parlavano italiano a ragazzi parlanti italiano ma quasi del tutto analfabeti.

Ho risposto a queste sfide inizialmente differenziando gli esercizi in base al livello degli allievi, ma mi sono resa conto quasi subito che tutto questo non sarebbe stato sufficiente: infatti, ero costretta a lavorare singolarmente con ogni ragazzo lasciando gli altri a se stessi, anche se per pochi minuti. Ho quindi ridotto, senza abbandonarle, le esercitazioni singole, preferendo lavori di gruppo. In particolare, ho ottenuto i risultati maggiori con attività pratiche, che permettessero ai ragazzi di esercitarsi nella lettura e nella scrittura senza che si accorgessero di farlo. Infatti, nella maggior parte dei casi lo scoglio da superare non era tanto l'imparare a leggere e scrivere, ma la convinzione di non saperlo fare e di non essere in grado di impararlo:

“Io non so leggere e scrivere”, mi ha detto S. Pensavo scherzasse, all'inizio non l'ho preso sul serio. Poi ho visto che continuava a sostenerlo, allora gli ho chiesto: “Scusa, ma hai letto le cose sulla Spagna?” “Sì.”. “Eh. E vai su Facebook?” “Sì.” “E commenti le foto dei tuoi amici?” “Certo!” “E allora sai leggere e scrivere, su! Magari non benissimo, ma sai farlo!”. Era al settimo cielo. Mi ha chiesto conferma due o tre volte: “Ma davvero so leggere e scrivere? Ma sei seria?”.

Ho stimolato la voglia di leggere portando a scuola libri di fotografie: i ragazzi, per capire cosa ritraessero, erano costretti a leggere le didascalie. Abbiamo poi sistematizzato le conoscenze che stavano acquisendo costruendo una linea del tempo, che coprisse il periodo dalla preistoria ai giorni nostri. Ad ogni nuovo evento storico, i ragazzi ritagliavano le immagini che avevo portato loro e le incollavano in corrispondenza della data corretta, aggiungendo poi a mano una breve descrizione. Per quanto riguarda la matematica, ho introdotto una buona parte degli argomenti con giochi educativi virtuali, portando un computer in aula e organizzando sfide di calcolo tra i ragazzi, in modo che fossero costretti a capire le regole nascoste dietro i numeri.

Inizialmente, dunque, ci eravamo concentrati sull'inserimento in classe, in modo da poter pretendere un percorso di tre anni con una frequenza, se non uguale a quella dei compagni, più alta della media che avevamo osservato.



Obiettivo terza media

L'esperienza dei primi anni, a cui hanno partecipato sette ragazzi, ci ha portato ad osare ancora e ad aggiungere una sfumatura al progetto. Mi piace chiamare quest'ultimo ramo "Obiettivo terza media". Abbiamo selezionato, tra gli allievi coinvolti, alcuni ragazzi dai quattordici ai sedici anni (da compiere), ancora in obbligo scolastico ma fisicamente e mentalmente troppo maturi per un ambiente come quello delle scuole medie. Adolescenti completi, adulti in un certo modo, di certo non più preadolescenti. Abbiamo deciso di scommettere su tre di loro, in base alla loro preparazione pregressa, all'impegno che promettevano e alle nostre previsioni sulla loro frequenza, e di portarli a dare l'esame di terza media. Questo avrebbe permesso loro di ottenere il primo titolo di studio riconosciuto e di inserirsi, l'anno successivo, in un percorso di formazione professionale.

Gli allievi dell' "Obiettivo terza media" hanno dovuto rispettare impegni di frequenza e superare "verifiche di sbarramento" per essere ammessi all'esame. Hanno svolto un programma "condensato ma denso", in modo che potessero raggiungere la sufficienza in tutte le materie: qualche volta, come nel caso di inglese e francese, i ragazzi erano partiti addirittura da zero.

Le lezioni, in questo caso, seguivano un assetto più "tradizionale" per permettere loro di entrare facilmente nell'ottica dell'esame e dell'insegnamento nelle scuole superiori.

Non hanno potuto usufruire, nelle prove d'esame, né di strumenti compensativi né dispensativi: il loro esame è stato identico a quello degli altri, in tutto e per tutto. È con orgoglio e sollievo che oggi posso scrivere che tutti i ragazzi dell' "Obiettivo terza media", quest'anno, hanno ottenuto la licenza. Queste licenze sono la dimostrazione delle potenzialità del progetto Ponte, di come questo possa offrire soluzioni di inclusione e di successo formativo a questi ragazzi.

Tuttavia desidero porre l'accento sul *perché* i ragazzi abbiano raggiunto il nostro, il loro obiettivo. Rileggendo il "diario di campo", posso tentare di dare una spiegazione.

Prima di tutto, ho avuto la possibilità di programmare un percorso didattico dedicato per ogni ragazzo, in modo da colmare le lacune di ognuno. Una programmazione flessibile e non vincolata a libri di testo specifici mi ha permesso di orientare le lezioni su argomenti stimolanti e di perseguire gli obiettivi in maniera divertente, accattivante. Ecco un esempio di potenziamento della capacità di lettura e della comprensione scritta dell'italiano:

Sono proprio curiosa di vedere come si comporteranno di fronte a Topolino: D. si è mostrato attirato dalle figure, ma come al solito è un po' spaventato; credo che lo leggerà. Un ragazzo che il primo giorno si presenta con quattro quaderni nuovi, il portapenne e il diario è di certo ben seguito.

C. voleva portarseli a casa tutti. Poi ha capito che gliene avrei prestati altri, quindi ne ha preso solo uno. Tutto contento, mi ha detto che li avrebbe letti alla sorellina. Chissà se glieli leggerà in italiano o glieli tradurrà?

Una grande difficoltà è stata il doversi adattare a modalità di insegnamento, ma anche di apprendimento, che prevedono sempre la forma scritta, nelle nostre scuole data per scontata, unita al fatto che, per i ragazzi, in generale il raggiungimento del risultato è molto più importante del procedimento utilizzato:

S. mi ha lasciata senza parole. Legge alla lavagna la prima espressione (che prendeva tutta una riga e non era semplice: io l'avrei risolta in cinque passaggi) e mi dice, serafico: "dodici". "Prego?" "il risultato è dodici. Vero?"... e così via per tutti gli esercizi. Senza scrivere, tutto a mente. La fatica maggiore è stata spiegargli che all'esame non basta scrivere il risultato, ma bisogna anche svolgere l'esercizio. Non riusciva proprio a capire perché ("ma se fa dodici a cosa serve sapere che nella parentesi tonda fa ventiquattro? Fa dodici!"), ma si è rassegnato... e si è messo a studiare il metodo che usa C. per risolvere le espressioni.

Tuttavia i ragazzi hanno affrontato le lezioni e le sfide che venivano loro proposte con tenacia:

Sono contenta di aver dato i voti seguendo una regola ben definita: d'ora in avanti [gli allievi] dovranno misurarsi (anche) con un criterio di oggettività. Ogni due errori si toglie un punto. D. voleva il dieci, io gli ho spiegato il perché dell'otto (e di come alla sua età io festeggiassi per un otto), mi ha risposto "la prossima volta dovrai darmi dieci perché farò tutto giusto".

Al di là della programmazione e degli argomenti trattati, il motivo trainante che ha portato i ragazzi ad essere presenti a scuola (e quindi a mostrare di stare bene a scuola) era il rapporto con gli adulti con cui interagivano.

Questo è risultato evidente durante l'esame:

Se c'è una cosa che porta i ragazzi a presentarsi davanti a scuola, d'estate, in orario nonostante la tensione, è il fatto che, tutte le mattine, io ed Elisa (una delle operatrici campo/famiglia) li aspettiamo di fronte al cancello e i professori li aspettano dietro la porta. A vedere le loro facce assonnate sciacquate più volte alla fontana pur di svegliarsi, gli occhi lucidi e i quaderni aperti a ripassare è chiaro che non avrebbero mai trovato il coraggio di arrivare fino a questo punto senza avere qualcuno che tutti i giorni li aspetta, che controlla che abbiano il materiale, che ripassa con loro le materie e che crede che ce la possano fare. Non è la loro fiducia in se stessi che li ha portati a non mollare, è la nostra fiducia in loro nonostante le crisi che hanno passato.

Ecco dunque che, oltre a perseguire l'obiettivo della frequenza scolastica, abbiamo mostrato ai ragazzi come con l'impegno si possano raggiungere gli obiettivi che ci si pone.

La nostra speranza per il futuro è che questa esperienza, quella dell' "Obiettivo terza media" ma anche quella di chi non ha tentato l'esame, abbia iniettato in questi ragazzi fiducia in se stessi (conoscendo la fatica di perseguire un obiettivo ma pure la gioia di raggiungerlo) e che li spinga, anche quando non saranno più in obbligo scolastico, a tentare di migliorare la propria situazione senza darsi per vinti.

IL LAVORO DELL'OPERATORE CAMPO-FAMIGLIA

Il lavoro degli operatori campo/famiglia si svolge a cavallo tra la situazione abitativa delle ragazze e dei ragazzi, la scuola, i servizi ed il territorio. Obiettivo del lavoro con la famiglia è *“integrare gli obiettivi di successo scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Le attività hanno lo scopo di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, ma anche di favorire l'accesso ai servizi locali per le famiglie coinvolte e una loro partecipazione più attiva volta anche alla promozione e tutela della salute”*.¹¹

Come sottolineato dalle linee guida del Progetto nazionale il ruolo dell'operatore è quello di connettere il ragazzo e la famiglia al contesto scolastico e a quello dei Servizi e delle risorse territoriali, è dunque un ruolo “ponte” tra contesti diversi. L'operatore attraversa fisicamente confini spaziali: entra nel campo, entra in casa, si siede a casa delle persone ... e confini simbolici: è un gagè (un non Rom) al campo o in casa, oltrepassa il confine “noi/loro”, crea un rapporto “noi/loro” dove si giocano relazioni personali nelle quali lei/lui incarna rapporti di potere.

Consapevole di questo l'operatore però si concentra sulla relazione, che è il centro del nostro lavoro, ovvero la sua capacità di entrare in relazione positiva con diversi soggetti, portatori di specificità e diversi per visioni della vita o posizionamento nella società, posizionamento che spesso si rispecchia nel contesto abitativo in cui le persone vivono. Il nostro lavoro è mediare tra soggetti appartenenti a contesti diversi per integrarli tra di loro e favorire il riconoscimento reciproco delle varie persone. È un lavoro che parte ed è partito principalmente da noi, operatori sociali, insegnanti, Servizi educativi e altri operatori dell'équipe multidisciplinare che, insieme, nel Progetto ci siamo esercitati ad assumere come potenzialmente vero il punto di vista dell'altro.

Il lavoro con i minori e le loro famiglie è finalizzato a promuovere processi di inclusione, ridurre il tasso di abbandono scolastico, riavvicinare le famiglie con i figli in totale evasione scolastica, aumentare la frequenza e la partecipazione in classe dei minori RSC oltre che favorire la conoscenza tra i docenti, l'istituzione Scuola e le famiglie per permettere un processo di *umanizzazione* della scuola stessa. Citando Novara, esperto in mediazione di conflitti e grande pedagogo italiano: *“Mediare non è un incontrarsi a metà strada, ma piuttosto il tentativo di ricondurre gli automatismi di risposta aggressivi, difensivi, in momenti di riconoscimento reciproco alla ricerca di veri interessi comuni o condivisi”*.¹²

Riconoscersi come persone e soggetti portatori di competenze educative ha contribuito ad umanizzarsi a vicenda e umanizzare l'istituzione evidenziando interessi davvero condivisi e raggiungibili. Questa necessità di riconoscimento è valida in primo luogo per lo stesso operatore campo/famiglia; abbiamo potuto lavorare bene con la scuola e con le famiglie quando siamo stati riconosciuti come portatori di competenze e come persone. Il nostro lavoro è mettere in comunicazione, favorire lo scambio e la relazione; perché l'obiettivo venga raggiunto però è indispensabile che ciascun soggetto sia disponibile e presente. Se una delle parti si ritira dal confronto, la relazione non può sussistere e l'operatore non si può sostituire, laddove insegnanti, famiglie o ragazzi non si sono “messi in gioco” il Progetto non ha apportato grossi miglioramenti.

¹¹ *Quaderno del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti pag. 14*

¹² *Novara D., Le parole della mediazione, Famiglia oggi, n.2, 2010:34*

Indubbiamente il nostro compito, così come quello degli altri soggetti dell'équipe multidisciplinare è il promuovere in ogni modo questa relazione, anche quando la famiglia, il ragazzo o il docente sembrano esserne disinteressati, ma non possiamo cadere nel meccanismo di delega o permettere che la nostra figura si sostituisca al ruolo di genitore o parli in nome di un ragazzo. L'operatore campo/famiglia mette in moto processi, crede nelle risorse delle persone, cerca di stimolare la voglia di fare, in altre parole «fa il tifo» per il ragazzo, la famiglia, l'insegnante, incoraggia e accompagna, richiama ciascuno alle proprie responsabilità. Il Progetto ha messo al centro il/la ragazzo/a e la sua famiglia, chiedendo loro di partecipare, tenendo conto delle specificità di ciascuno per creare percorsi diversi per esigenze diverse.

L'entrare in relazione positiva e il condividere gli obiettivi educativi permette il raggiungimento degli stessi. Nei casi in cui quegli stessi obiettivi non sono stati pienamente condivisi i risultati sono stati poco soddisfacenti.

Al termine di questi primi tre anni di Progetto riteniamo che sia indispensabile il riconoscimento tra i vari soggetti, perché questo umanizza l'ambiente scolastico e non solo, lo rende un contesto amico e facilita anche il passaggio di nozioni. Un contesto positivo educa e l'educazione di un minore è un compito collettivo, che necessita di tempo e coerenza.

Un grande impegno degli operatori campo-famiglia è stato rivolto all'attivazione o all'individuazione di una rete di Associazioni che supportassero e coinvolgessero le famiglie, offrendo continui stimoli e occasioni di incontro con diverse realtà anche in orario extrascolastico. I ragazzi inseriti nel Progetto, in particolare i ragazzi dimoranti nei campi spontanei e quelli del quartiere della Falchera, hanno la possibilità di partecipare a numerose attività extrascolastiche come: doposcuola, attività sportive, ricreative e scout. Il caso dei ragazzi dimoranti in strada dell'Aeroporto è particolare perché il campo è posto in una zona lontana alcuni chilometri dalla città e collegata alla stessa da una sola strada a scorrimento veloce, percorsa da una navetta che effettua una corsa ogni mezz'ora.

Le scuole in cui abbiamo lavorato sono situate in zone periferiche in cui talvolta il territorio non offre, o pur avendo grosse potenzialità, non incontra la domanda di svago dei ragazzi (Rom e non Rom) che tendono a trascorrere il loro tempo libero in casa (baracca, roulotte o appartamento).

L'attenzione degli operatori, orientati a una piena integrazione tra i diversi soggetti del territorio, è stata quella di essere catalizzatori di possibilità per tutti i ragazzi delle classi in cui abbiamo lavorato, sia come operatori scuola, sia come operatori famiglie. Quando è stato possibile in alcune di queste proposte di attività ricreative extrascolastiche, sono stati coinvolti anche i compagni di classe degli allievi RSC, in nessun caso le attività sono state rivolte esclusivamente al target RSC e in tutte le situazioni il livello di interazione tra ragazzi è stato molto buono.

Infine, il ruolo dell'operatore famiglia del Progetto RSC si è evoluto negli anni, slegandosi da vincoli legati alla possibilità di veicolare risorse diverse da quelle utili per la scolarizzazione. La relazione che molte famiglie hanno instaurato nella loro storia di assistenza, coerentemente con quanto chiesto loro, è spesso strumentale. La frequenza scolastica è spesso oggetto di negoziazione poiché in cambio di essa le famiglie potrebbero ricevere vantaggi da parte delle stesse istituzioni o del privato sociale, la scuola diventa così una merce di scambio utilizzata da entrambe le parti per raggiungere i propri scopi. Gli operatori del Progetto non potevano veicolare nessuna risorsa abitativa o lavorativa, potevano intercettare i bisogni e le problematiche, ma senza capacità/mezzi di azione diretta. Questo modo di lavorare può essere frustrante da un lato perché spesso i fattori di

rischio legati al contesto sono così elevati da inficiare il lavoro di rete e di relazione svolto dall'operatore, ma è dall'altra parte più libero da vincoli e più coerente. Gli obiettivi raggiunti hanno messo in gioco ragazze e ragazzi, famiglie e scuola senza che alla frequenza del minore corrispondesse alcuna promessa di inserimento abitativo, lavoro o sostegno economico. I bisogni da soddisfare che l'operatore campo/famiglia rileva esulano dal mandato, l'operatore RSC non ha merce di scambio, solo Scuola in cambio di Scuola, con la possibilità di raggiungere piccoli traguardi, ma autentici.

La nostra esperienza con le famiglie e nei diversi contesti abitativi

Per poter meglio individuare le specificità delle molte famiglie con le quali siamo entrati in contatto in questi anni di Progetto è utile differenziare i diversi contesti abitativi da cui provengono, il tipo di intervento dell'operatore è sempre modulato sulla base della persona con cui si relaziona e il contesto di riferimento. Il contesto può condizionare anche la risposta alle sollecitazioni degli operatori o della Scuola. È utile specificare che gli operatori sociali che negli anni hanno ricoperto il ruolo di operatore famiglia del Progetto RSC provenivano da Associazioni o Cooperative diverse con diverse storie di relazione con le famiglie alle spalle e che in alcuni casi (campi comunali di via Germagnano 10 e strada dell'Aeroporto) lavoravano allo stesso tempo per un Progetto di accompagnamento della Città di Torino con finalità in parte simili e in parte diverse al Progetto nazionale RSC.

Negli anni abbiamo lavorato con famiglie provenienti da campi spontanei, comunali, case popolari, case di edilizia privata e terreni agricoli sui quali sono state costruite case senza fondamenta.

Abbiamo immaginato di far conoscere a chi ci legge il contesto abitativo attraverso gli occhi dei ragazzi con cui abbiamo lavorato, con brevi presentazioni da noi stese a partire dai racconti dei ragazzi, che evidenziano alcuni dei tratti accomunanti i ragazzi/e e le famiglie che risiedono nei diversi contesti in cui il Progetto è stato implementato...

... “Mi chiamo Valentina e frequento la seconda media nel quartiere in cui sono nata, Falchera dove abito con la mia grande famiglia. Siamo originari della ex Jugoslavia, parliamo la lingua romanì e il bosniaco. La casa l'ha data il comune ai miei nonni tanti anni fa, piano piano tutti i figli dei nonni hanno messo su famiglia, compresi i miei genitori e viviamo tutti qui, ogni famiglia una stanza. La mia casa è vicina alla scuola, la scuola mi piace e vado abbastanza bene, anche se faccio fatica a studiare a casa, con tutti i miei fratellini e nipotini che salterellano di qua e di là... la casa è grande, ci sono due bagni, una grande cucina e tante stanze, ma io non ho una camera tutta mia! Quando andavo alle elementari andavo tutti i giorni a fare i compiti al doposcuola, mentre ora studio a casa di qualche mia compagna o con la mia classe al doposcuola una volta alla settimana. Non faccio sport e nel mio tempo libero mi piace uscire con le mie amiche... ogni tanto vado al centro ricreativo che c'è davanti alla mia scuola a giocare a pallavolo o a ping pong. Mi piacerebbe fare danza del ventre, ma nella mia zona fanno solo danza classica, hip hop, pallavolo e judo! Non vedo l'ora di essere grande per avere una casa tutta per me!”

... “Ciao Mi chiamo Antonio, ho 11 anni, i miei genitori sono originari della ex Jugoslavia, parlo Romanì e serbo. Vivo in una casa colorata su strada Villaretto, sono nato in Italia e i miei genitori vivono a Torino da quando sono nati. Tanti anni fa mio nonno ha comprato un terreno, anche se non aveva avuto il permesso ci ha costruito una casa, una casa vera, solo che senza le fondamenta. Qui nel cortile viviamo io con i miei fratelli, mio nonno e mia nonna e gli altri fratelli di mio papa con le loro famiglie. Siamo in tanti e ci divertiamo molto a giocare fuori insieme. La mia casa mi piace, l'abbiamo risistemata da poco e coloriamo il muro esterno ogni volta che abbiamo voglia di cambiare colore. Nel giardino nonna si prende cura dei fiori e il nonno spesso organizza grigliate con amici o parenti. Abbiamo un letto ciascuno e tanto spazio, la mia mamma si è fatta costruire una cucina grande come quella degli italiani. Ci riscaldiamo con la stufa

perché ci piace il calore forte e perché abbiamo sempre fatto così. A scuola io ci vado, mi piace e mi diverto, anche se questa prima media mi annoia più delle elementari, troppi professori che cambiano sempre, troppe cose da studiare, troppe ore in classe, per adesso provo a vedere come va, se mi piace continuo. Siamo 4 fratelli, ma solo io e una mia sorella frequentiamo, gli altri non ne hanno voglia e mamma è già troppo impegnata con le sue cose per convincerli. Non ho mai invitato i miei compagni qui a casa mia, chissà come reagirebbero nel vedere tutta questa gente insieme, mi chiamerebbero zingaro. Io a casa loro ogni tanto vado e trovo un po' noioso il vivere in un appartamento in case tutte uguali, loro non possono cambiare il colore delle pareti quando vogliono come faccio io! Della mia città conosco bene il mio cortile, non sono mai stato nel centro di Torino e solo qualche volta ho preso il 4 con mio zio per andare a trovare dei parenti dall'altra parte della città. Da casa mia la fermata del bus è lontana e ho sempre tanto da fare in casa che non ho bisogno di uscire.”

... “Mi chiamo Giovanna, abito nel campo di strada Aeroporto da quando sono nata 14 anni fa. La mia famiglia è composta da nove persone, mio papà e mia mamma tre sorelle e quattro fratelli. Abitiamo in una grande baracca che mio papà ha costruito con l'aiuto dei nostri parenti che abitano vicino a noi.

Io vado a scuola da tanti anni, mi è sempre piaciuto andarci per imparare cose nuove. Nelle elementari nessun Rom portava la cartella perché i nostri fratellini più piccoli la prendevano, giocavano con i nostri quaderni e strappavano i libri così quando andavamo a scuola facevamo la figura di essere disordinati e incapaci di custodire il materiale che ci veniva dato. Così ci andavamo senza cartella e a casa non potevamo mai fare i compiti.

Io mi vergognavo ma non potevo fare diversamente, quando arrivavo a casa con il pulmino del comune dovevo aiutare mia mamma a guardare i miei fratellini o i mie cugini piccoli, dovevo andare a prendere l'acqua per cucinare e poi dopo cena giocavo con le mie amichette, molte di loro non andavano a scuola e non potevo raccontare niente delle mie esperienze, perché tanto non avrebbero capito. Anzi, qualcuno al campo mi prendeva in giro, poi anche le mie sorelle sono venute a scuola e pian piano anche tante altre bambine. Finite le elementari sono andata nelle medie; ero una delle prime bambine del campo che andava, mio papà non era d'accordo ma mia mamma mi ha lasciata, mi diceva sempre: “se vuoi sei libera di scegliere” e così con il suo appoggio sono arrivata in terza media. Le professoressa mi volevano bene anche i bidelli, perché ero educata e salutavo sempre quando entravo. Ho fatto non poca fatica ad alzarmi presto tutte le mattine, per fortuna che venivano a svegliarmi, noi non abbiamo la sveglia e tutto diventa più difficile.” Partivo quasi sempre senza colazione e spesso prima di entrare in aula andavo a lavarmi la faccia. I miei compagni non sanno com'è brutto vivere senza acqua, loro hanno perfino quella calda, ma noi abbiamo solo un tubo di plastica vicino alle baracche. A giugno di quest'anno dovevo dare l'esame ma non ci sono andata perché poco prima è morta mia zia improvvisamente e noi Rom quando muore qualcuno lasciamo tutto e andiamo a stare con i nostri parenti e così per tanti giorni sono andata in un altro campo. In quel periodo era tempo di esami, ma io ero troppo triste per pensare alla scuola, così ho perso l'anno. Adesso ho ripreso, ho dei nuovi compagni e faccio fatica con loro: gli altri sono stati promossi e vanno alle superiori.”

La relazione con le famiglie

Il lavoro degli operatori campo/famiglia si è focalizzato sulla famiglia, identificata come centro degli affetti, soggetto attivo nell'educazione del minore e agenzia educativa primaria. Obiettivo del lavoro è stato il sensibilizzare sull'importanza della scuola orientando e accompagnando le famiglie a scegliere i percorsi migliori per i loro figli. In generale le famiglie Rom con cui gli operatori hanno lavorato possono essere classificate, secondo la distinzione proposta dallo psicologo Anolli come “centrifughe”, ovvero famiglie che mettono in atto atteggiamenti di disimpegno e scadono in forme di delega eccessive, vivono la scuola come una istituzione fissa, burocratica estranea alla loro realtà (tendono alla delega). Questo tipo di famiglie richiede un approccio meno burocratico e il più possibile informale. Il concetto di umanizzazione della Scuola è dunque centrale per mettere in

relazione i genitori e l'istituzione. Va evidenziato che la scuola per molti genitori è la principale istituzione sociale con cui stabilire una mediazione formale e un contatto quotidiano di segno non negativo, rispetto ad altre istituzioni come la Questura, la polizia, etc.) e per i figli il principale momento di socializzazione e di esercizio di cittadinanza. Favorire la partecipazione delle famiglie degli alunni RSC alla vita della scuola è quindi un fattore di integrazione sociale nella prospettiva della costruzione di un'Europa interetnica e multiculturale. Avvicinare l'istituzione scolastica alla famiglia mira anche a rafforzare le competenze di ciascuna riducendo il rischio di delega. Fungere da ponte, favorire la relazione senza sostituirsi è stato uno degli aspetti più delicati del lavoro degli operatori. Come esposto precedentemente, i risultati migliori sono stati ottenuti quando i protagonisti del Progetto ovvero ragazzi, famiglie e docenti si sono confrontati.

L'operatore campo famiglia dedica tempo alle famiglie, dedica energie nell'instaurare un rapporto di fiducia reciproca, concentra la sua attenzione sulle persone con cui si relaziona cercando di incontrarle con cadenza settimanale e in contesti in cui si possano sentire a loro agio. Ciascuna famiglia si è relazionata in modo diverso con noi, ma, è possibile generalizzare, effettuando una distinzione tra le famiglie residenti in case popolari o su terreni, e quelle dimoranti in campi comunali o spontanei. Per le famiglie dei campi la presenza di operatori sociali che passano nel campo è ordinaria, la vita è molto comunitaria e acquisire la fiducia di una famiglia può essere più semplice perché la relazione può inizialmente essere mediata da altre famiglie con cui si è lavorato precedentemente o anche solo dal fatto che si è una faccia già vista. Questo aspetto può avere del potenziale positivo ma anche essere un freno perché la figura dell'operatore RSC può essere più facilmente accomunata a una qualunque figura del sociale che si relaziona al contesto campo e nella relazione possono essere agiti atteggiamenti cristallizzati di delega, sfiducia o richiesta.

Le famiglie residenti in casa o in terreni, sono state, generalmente, più diffidenti e l'ingresso in casa è stato graduale e non scontato, il rapporto con queste famiglie è nato con l'inizio del Progetto perché spesso le famiglie residenti, anche quando bisognose di supporto, non sono seguite dai Servizi Sociali o da operatori del privato sociale.

Nell'ambito del Progetto, l'operatore campo/famiglia è stato anche attore facilitante nell'avvicinamento ai Servizi in particolare nell'orientamento agli stessi e nell'individuazione del bisogno e della possibile risoluzione, spesso però all'individuazione di un bisogno non è seguito la presa in carico dello stesso da parte dei Servizi. Tutto ciò rischia di complicare notevolmente i rapporti, per questo, come detto sopra, è importante porre al centro della relazione esclusivamente la riuscita scolastica delle ragazze e dei ragazzi senza promettere alcun vantaggio.

Nel lavoro diretto con la famiglia l'operatore conosce e si lascia conoscere, consapevole dei rapporti di potere che personifica e che le famiglie riconoscono (il poter potenzialmente veicolare risorse, il dover relazionare a terzi dell'andamento del percorso scolastico del minore, l'essere un gagè). Spesso la relazione per realizzarsi pienamente porta a partecipare a momenti importanti della vita delle famiglie, momenti di festa in occasione di matrimoni o compleanni e di lutto in occasione di funerali o malattie. La vicinanza alle famiglie si concretizza anche nei momenti di tensione con la popolazione maggioritaria, gli sgomberi o manifestazioni di stampo razzista.

Nella pratica:

- negli anni abbiamo promosso momenti di dialogo informale, come ad esempio la consegna di una pagella davanti a un caffè in un bar, momento in cui un padre Rom romeno ha potuto, offrendo un caffè a una professoressa e all'operatrice, sentirsi a suo agio nel relazionarsi all'istituzione, partendo da una posizione più paritaria rispetto al solito.
- Abbiamo favorito l'attivazione di un canale di comunicazione quotidiana tra alcune famiglie e la

scuola per monitorare la frequenza dei ragazzi che tendevano a “marinare” la scuola all’insaputa dei genitori.

- Abbiamo definito, laddove non esistente, l’individuazione di un docente dedicato alla cura delle relazioni con le famiglie RSC convincendo ed essendo convinti che, dare un volto alla scuola che non sia solo quello del mediatore, sia fondamentale per renderla una istituzione amica.

La relazione con le ragazze e con i ragazzi

Il Progetto RSC nella città di Torino è stato implementato nelle scuole secondarie di primo grado e ha coinvolto quindi preadolescenti, ragazzi che godono di una buona autonomia e che talvolta si auto gestiscono nello scegliere se vivere o meno l’esperienza scolastica. Per questo motivo è stato particolarmente importante incentrare il lavoro educativo con il ragazzo, visto nella sua totalità. Per raggiungere questa visione è necessario avere uno sguardo che tenga conto dei diversi punti di vista (compreso il suo) e integrarli.

Compito dell’operatore campo/famiglia è promuovere questa visione complessiva del ragazzo.

Gli adulti hanno il compito di mettere insieme tutti i vari fattori che possono determinare il successo formativo dello studente, svolgono un ruolo di ponte verso la scuola, ma è poi il ragazzo che deve trovare un motivo per andare a scuola e poi soprattutto, per ritornarci giorno dopo giorno. Il ragazzo quando sente di potersi appoggiare a qualcuno, quando si sente riconosciuto, si fida e prova a mettersi in gioco pur in un ruolo non sempre facile, come quello dello studente Rom.

Punto di forza del Progetto è stato il poter e voler dare un nome e cognome ai ragazzi inseriti, riconoscendoli come persone uniche e limitando il più possibile la cristallizzazione in ruoli predefiniti e statici. Il dialogare periodicamente, in un contesto di équipe multidisciplinare, del percorso di ogni singolo ragazzo ha permesso di unire le forze e di proporre attività personalizzate, per la conquista di una frequenza attiva delle allieve e degli allievi, per attivare quindi percorsi capaci di dare risposte diverse a esigenze diverse.

Nella pratica:

- negli anni è stato creato un file condiviso in équipe multidisciplinare in cui si sono elencati gli obiettivi educativi specifici di ogni ragazzo con una colonna compilata direttamente da lui contenente il suo obiettivo di crescita personale dell’anno in corso e la professione sognata.

- Per preparare il momento formativo rivolto ai docenti nell’ambito del Progetto è stato proposto ai ragazzi RSC un focus Group sul tema dell’andare a scuola e del come mi sento a scuola, i discorsi nati nel corso del focus Group sono stati molto utili per ricorreggere il tiro del lavoro e ripartire dal punto di vista del ragazzo per progettarsi.

- Partendo dalla difficoltà di alcune ragazze di rientrare a casa per la pausa a pranzo, si è attivato un servizio di “pausa pranzo insieme” in cui due operatrici del Progetto, in una struttura di co-housing adiacente alla scuola pranzavano con un gruppo misto di ragazze Rom romene e bosniache, questo ha favorito sia lo scambio tra le diverse ragazze e sia la frequenza pomeridiana di alcune di esse.

- Nel campo di strada dell’Aeroporto, l’operatrice campo/famiglie ha sostenuto la partecipazione alle attività della cooperativa Vides Main, che realizza attività di socializzazione e supporto scolastico nella circoscrizione in cui è situato il campo.

- Nel corso di una formazione insegnanti una professoressa di italiano ha letto un tema che una ragazzina Rom di prima media, inserita in Progetto, le aveva scritto. Ecco il testo:

Ricominciare da zero

Febbraio 2016

C’era una bambina che faceva le medie, aveva 12 anni. La bambina voleva dire un sacco di cose, ma le professoressa non l’ascoltano. Non era colpa delle professoressa, ma lei voleva ricominciare da zero, nessuno fa come si dice, la

aiuta facevano più peggio. La bambina non sapeva cosa fare. La bambina inventa cose alla professoressa, cavolate, ma c'era un motivo ma non lo dirò a nessuno perché nessuno me lo chiedeva. Io, la bambina, volevo ricominciare da zero, ricominciare, ma non sapevo da dove iniziare perché nessuno me lo chiedeva, la mia migliore amica non mi dice: "come stai?" ma quando lei aveva bisogno io c'ero per lei sempre. Io dovrei dire grazie ai miei professori perché mi avevano aiutata prima ma adesso non più. Si mi fanno fare dei progetti, grazie. Ma io dentro mi sento triste, schifata di me stessa, perché tutti i miei compagni sono intelligenti e mi chiedo ogni giorno: "come hanno fatto, si li hanno aiutati gli insegnanti, ma come hanno fatto a fare il primo passo?"

La collaborazione tra un'insegnante attenta e affezionata ai suoi ragazzi, la condivisione e il riconoscimento dell'importanza della proposta da parte della famiglia, la voglia della ragazza e la disponibilità dell'operatore campo/famiglia hanno portato all'attivazione di un percorso di scrittura creativa per la ragazza, che sogna di diventare scrittrice. L'attività era rivolta inizialmente solo alla ragazzina e finalizzata a rafforzare le sue capacità di letto-scrittura e la sua autostima, gli incontri avvenivano in orario scolastico pomeridiano (durante uno dei due rientri, prima non frequentati dalla minore). A questa iniziativa ha poi partecipato uno scrittore professionista che a titolo volontario ha aiutato la ragazza a coltivare il suo sogno, a capire quali siano gli "strumenti del mestiere" e ha proposto prima solo a lei e poi al gruppo classe un laboratorio intensivo di scrittura creativa di due ore. L'incontro del pomeriggio, nel corso dei mesi, ha fatto sì che il gruppo preparasse un nuovo laboratorio che, grazie alla disponibilità del Progetto "Provaci ancora, Sam!" e delle maestre della scuola primaria sita nello stesso plesso della scuola media, è stato proposto e insieme realizzato anche con le allieve e allievi di una quarta elementare.

Questo risultato è stato possibile grazie alla relazione di fiducia e di stima che si è instaurata tra la professoressa e l'allieva in primo luogo, tra la professoressa e l'operatrice, tra l'operatrice e la ragazza e tra la famiglia e l'istituzione scuola. Un circolo di relazioni positive che hanno portato al raggiungimento di un piccolo, ma soddisfacente risultato: la ragazza si è sentita brava, competente e forte tanto da porsi in prima persona come esperta per un gruppo di ragazzi più piccoli di lei, ha vissuto un'esperienza positiva ed è stata stimolata a rafforzare la sua autostima.

La relazione con la scuola e con i docenti

L'implementazione del Progetto nel contesto complesso della scuola media ha richiesto un maggiore sforzo da parte di tutti per avere il tempo e l'attenzione da dedicare alla relazione con ciascun ragazzo e ciascuna famiglia. La scuola secondaria di primo grado è caratterizzata da un significativo turn over di insegnanti, spesso precari e con orari frammentati, inseriti in classi numerose e in cui lavorare è talvolta complicato. L'operatore campo/famiglia concentra il suo intervento nei contesti abitativi, ma frequenta la scuola, conosce e si fa conoscere dai docenti, condivide il lavoro con gli operatori scuola con cui collabora e con cui condivide obiettivi e strategie di azione. L'istituzione scolastica è spesso la prima con cui entrano in contatto molte famiglie RSC e non solo, ed è dunque un luogo che può essere vissuto come distante, statico, riavvicinare le due parti ha significato umanizzarsi reciprocamente, per le famiglie è stato molto importante dare un volto all'istituzione e anche per i docenti è stato importante conoscere più da vicino la realtà delle famiglie.

In un'ottica di attenzione alla specificità di ciascuno sono stati promossi incontri creati ad hoc tra la famiglia e i docenti, tali incontri hanno dato la possibilità di conoscersi a vicenda "in quanto persone", in occasioni ufficiali e quindi importanti, ma comunque in maniera più informale rispetto ai colloqui o alla consegna delle pagelle, momenti durante i quali spesso le famiglie Rom non si sentono a proprio agio.

Le ragazze e i ragazzi Rom della scuola secondaria hanno molta più autonomia nella vita quotidiana e per loro la scuola diventa una vera “scelta”, per questo diventa preponderante la motivazione e la creazione di un contesto classe accogliente. Per queste ragioni il lavoro dell’operatore scuola e dell’operatore campo/famiglia è agito insieme.

Le relazioni e la presenza continuative degli operatori sia a scuola e sia nei contesti abitativi, hanno permesso agli insegnanti di conoscere in maniera più approfondita, non solo le situazioni relative ai singoli ragazzi, ma anche ai contesti abitativi degli studenti Rom, contribuendo ad avere una maggiore consapevolezza, al di là degli stereotipi.

L’instaurazione di un rapporto di fiducia tra operatori del Progetto e corpo docente è uno degli obiettivi che si perseguono per favorire la frequenza dei minori e il rapporto tra scuola e famiglia. Per potersi porre da ponte tra i diversi soggetti è indispensabile essere “riconosciuti” da ciascuno di essi, in questo caso, dai docenti e dal personale della scuola.

Nella pratica:

- è stato utilizzato uno strumento di monitoraggio e valutazione del percorso scolastico ed extra-scolastico dei minori (es. schede di relazione), per misurare l’andamento di sviluppo delle competenze scolastiche e trasversali, strumento condiviso e utilizzato nelle fasi cruciali del percorso scolastico (consigli di classe, pre-scrutini, scrutini).
- La conoscenza del corpo docenti e del personale della scuola favorita grazie alla partecipazione, laddove possibile, ai consigli di classe e altri momenti di verifica strutturati del percorso dei minori.
- La partecipazione degli operatori alla formazione docenti interna al Progetto, momenti di scambio e relazione privilegiati e finalizzati al raggiungimento di un orizzonte di senso comune all’interno del quale fare ciascuno la propria parte, è finalizzata alla creazione di un contesto scuola positivo, in cui le varie figure professionali che si relazionano con il minore sono coese e coerenti negli interventi educativi.
- La presenza a scuola almeno una volta alla settimana in aula insegnanti, a incontrare i docenti, per monitorare in modo informale la frequenza e la partecipazione degli alunni RSC.
- Il cercare di essere riconosciuti e riconoscibili dall’istituzione scolastica, dal personale Ata ai docenti, alla segreteria.
- L’aver previsto un incontro mensile di confronto tra operatori scuola e operatori campo/famiglia, oltre che un vicendevole scambio al bisogno.

La relazione con il territorio, l’extra scuola

Il ruolo dell’operatore campo/famiglia è infine quello di promuovere l’inclusione sociale nei quartieri in cui abitano le famiglie Rom, per fare questo una buona parte del nostro tempo è stata dedicata all’extrascuola, ovvero tutto ciò che orbita intorno al ragazzo e alla famiglia e che non è legato direttamente alla scuola. L’operatore dunque deve entrare in relazione con le realtà associative del territorio, conoscerle e raccontare il Progetto. In ogni caso in cui questo è possibile l’operatore si appoggia alla rete già esistente, supportandola all’occorrenza. Laddove serve invece, promuove in prima persona occasioni di incontro, organizza laboratori in strutture private o pubbliche, organizza in prima persona eventi o feste per mettere in relazione i ragazzi e le ragazze del territorio.

Il Progetto è stato implementato in zone periferiche caratterizzate da disagio sociale, in questi contesti è fondamentale riunire i diversi soggetti del territorio riducendo così la guerra per

l'accaparramento delle risorse e promuovendo un'equa redistribuzione delle stesse per massimizzare i risultati e le opportunità per tutti.

Il Progetto, laddove ha attivato, anche grazie alla presenza di volontari, laboratori o feste ha sempre proposto le attività a tutti i ragazzi dei territori e non solo alle ragazze e ai ragazzi target RSC.

L'extrascuola è prezioso perché porta il ragazzo a sperimentarsi in contesti diversi dal proprio, ad acquisire competenze sociali, ad aumentare autostima e sicurezza in sé, a sentirsi parte di un gruppo, non necessariamente quello della classe, ma magari di una squadra sportiva...: è una palestra, un'opportunità per tutti. In particolare poi, quando viene riportato nell'ambito scolastico, diventa strumento di rafforzamento della personalità del ragazzo, soprattutto quando la scuola è il primo ed unico contesto esterno al nucleo familiare allargato con cui ci si confronta.

L'importanza dell'extrascuola nella vita di tutti i ragazzi e quindi anche dei ragazzi RSC, è centrale nel far conoscere altri possibili mondi, sperimentarsi in diversi contesti e essere capaci di sentirsi a proprio agio in numerose situazioni aiuta tutti a sentirsi più sicuri di sé.

La scuola, con il suo specifico mandato all'apprendimento didattico e alla trasmissione di nozioni, talvolta non lascia spazio alla sperimentazione di altre capacità pratiche o fisiche. Per le ragazze e i ragazzi il sentirsi bravi e poter dimostrare, prima di tutto a se stessi, di saper fare bene qualcosa, anche se a scuola ci si sente inadatti e indietro rispetto ai compagni, è importante.

Nella pratica:

- inserimento dei ragazzi RSC in doposcuola già avviati del territorio per colmare eventuali lacune didattiche e rafforzare e potenziare le conoscenze già acquisite (doposcuola di via Cavagnolo 7, Banca del tempo di via Tempia 6, Cascina Roccafranca, Vides Main, Cascina Marchesa, Falk lab).
- Partecipazione ad attività ricreative e laboratoriali già avviate del territorio quali corsi di teatro, di danza Hip Hop, corsi di educazione sessuale, laboratori ricreativi del centro Fuoriclasse di "Save the Children".
- Gite e momenti di conoscenza della città con educatrici dell'Associazione "Save the Children" e operatrici del Progetto RSC.
- Condivisione degli obiettivi educativi con l'Associazione sportiva "Nessuno Fuorigioco", Associazione che da anni conosce i ragazzi e le famiglie del campo di via Germagnano spontaneo e promuove il diritto al gioco per tutti, e per molti dei ragazzi inseriti in Progetto che da anni giocano a calcio.
- Attivazione di un corso di Face Painting presso Cascina Roccafranca, casa del quartiere vicina al campo di corso Tazzoli e da sempre attiva e attenta alle esigenze dei cittadini del suo territorio, Rom compresi.
- Attivazione di un corso di danza del ventre e danze gitane con una giovane educatrice Rom, insegnante di danza.
- Promozione di una festa delle prime medie presso la parrocchia della Falchera, momento di festa ad inizio anno per far conoscere e favorire la relazione tra compagni di classe.
- Partecipazione ad eventi scout di conoscenza e superamento di pregiudizi reciproci, l'evento scout vede ogni anno la partecipazione di circa 30 giovani scout e circa una quindicina di ragazzi Rom, la partecipazione all'evento è sostenuta dall'Associazione AGESCI e dall'Associazione "Nessuno Fuorigioco".

Una delle attività che da sempre anima le serate trascorse con gli scout è il mettere in scena i pregiudizi reciproci, ciò che emerge è solo la parte esplicitabile di quanto reciprocamente ci si attribuisca, non è semplice riconoscere il pregiudizio dentro di noi e raccontarlo a una persona che ne è oggetto.

Rom verso gli italiani:

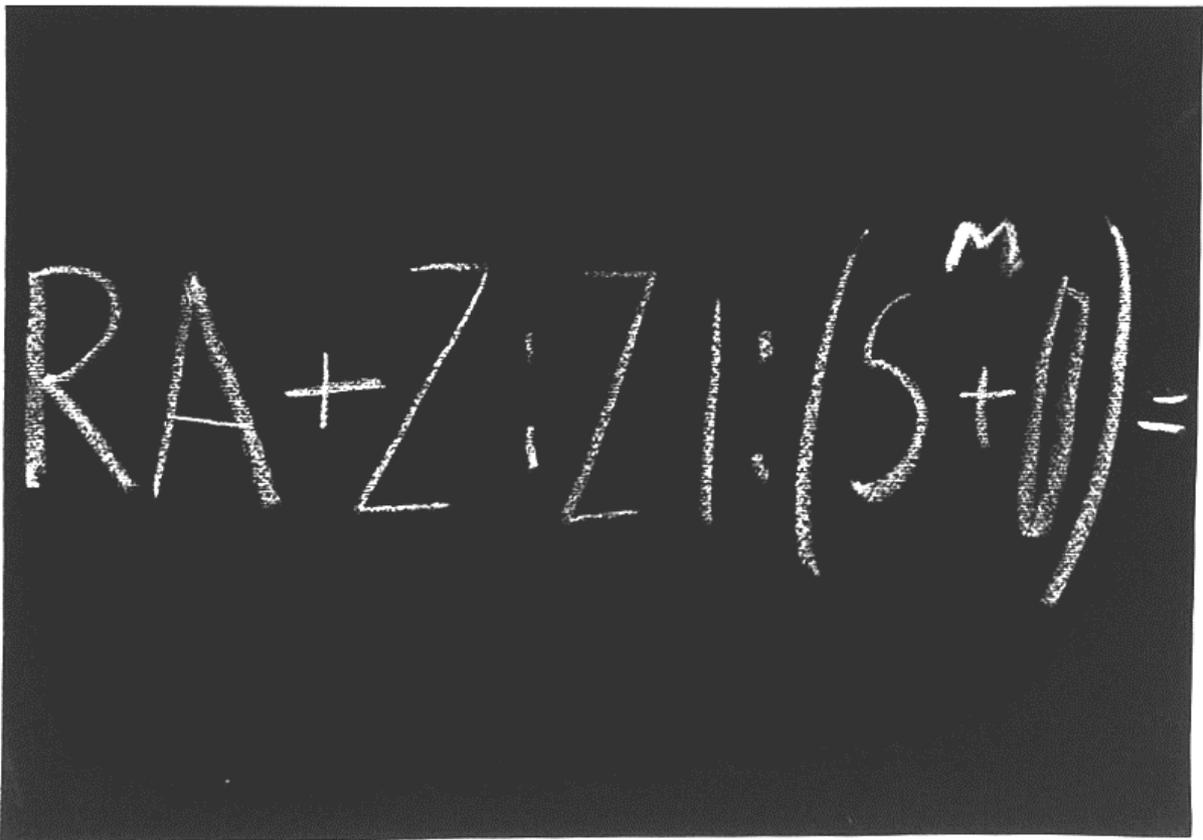
poco attenti ai propri
anziani,
donne italiane libertine e
volgari,
i ragazzi italiani
sbandati,
avvezzi a droghe e
alcool.

Italiani verso i Rom:

ladri,
sporchi,
pigri,
sleali.

Questo manifesto è stato prodotto nell'ambito delle attività laboratoriali ed esprime il punto di vista di un ragazzo sul tema del razzismo.

RISOLVI il PROBLEMA



IL CONTESTO ABITATIVO DELLE NOSTRE ALLIEVE E DEI NOSTRI ALLIEVI ROM

Insedimenti comunali:

- AREA SOSTA AUTORIZZATA DI STRADA DELL'AEROPORTO 235/25.

L'area è posta alla periferia nord della Città di Torino ai confini con il Comune di Borgaro, lontana un chilometro circa dall'unica arteria che la collega alle città che si raggiunge attraverso un sentiero asfaltato solo in parte; esiste un unico collegamento di trasporto pubblico all'area metropolitana, rappresentato da un servizio navetta con intervalli di passaggio a tratti disagiati. Nel territorio dove è inserita l'area sono presenti plessi scolastici che coprono l'intero arco della scuola dell'obbligo ai quali sono iscritti tutti i minori presenti nell'area in età.

- AREA SOSTA AUTORIZZATA DI VIA GERMAGNANO 10

Si tratta di un'area autorizzata dal Comune di Torino dal 2004. Posta alla periferia nord della Città Metropolitana di Torino con fermate del servizio di trasporto pubblico nelle vicinanze, si trova al di sotto di arterie ad alta densità di traffico, e del cavalcavia ferroviario. In prossimità dell'area sono presenti l'eco centro e i canili - sanitario e rifugio -. Ai confini, nel corso del tempo è sorto un campo abusivo ad alta densità di nuclei famigliari (Rom rumeni, slavi,...). Nelle vicinanze insistono Scuole primarie e secondarie di primo grado dove risultano iscritti tutti i minori in età dell'obbligo. Nel territorio limitrofo al campo la biblioteca, alcuni centri di incontro e di aggregazione culturale, e i consultori pediatrico e famigliare.

Insedimenti spontanei:

- VIA GERMAGNANO

Lungo via Germagnano sorgono altri due insediamenti spontanei, il primo è posto accanto al campo comunale, abitato da nuclei di famiglie Romene di Bacau. Il secondo invece è situato subito dopo il cavalcavia del raccordo autostradale Torino - aeroporto di Caselle. Il terreno sul quale ora si trova il campo era prima un prato di proprietà del Comune. Il campo esiste circa dal 2005 ed è negli anni cresciuto di numero e estensione. Le famiglie vivono in baracche auto-costruite, non ci sono servizi igienici, elettricità e acqua corrente.

- CORSO TAZZOLI

Nella parte finale di corso Tazzoli, dietro il palazzo delle poste e a poche centinaia di metri dal Centro Europa e dal Motor Village, sorge un campo spontaneo abitato da circa 250 persone quasi tutti con cittadinanza Romana. Il campo, che prima si trovava in strada del portone, su un terreno privato, è stato allocato nel 2010 nel luogo attuale, terreno di proprietà comunale. Nell'ambito del Progetto "La Città Possibile" del Comune di Torino sono stati costruiti dei bagni adiacenti al campo e posizionati lampioni che illuminano l'area.

Case di ERP o di edilizia privata:

- FALCHERA

Falchera, quartiere di edilizia residenziale pubblica di circa 7.000 abitanti, di cui la parte vecchia nasce negli anni '50 con il Progetto architettonico di Giovanni Astengo e la parte nuova negli anni '70. Le abitazioni furono costruite in prima battuta per ospitare i profughi della seconda guerra mondiale ed in seguito per far fronte all'emergenza casa dei lavoratori immigrati dal Sud Italia. Sono quindi, per la grande maggioranza, alloggi grandi dagli 85 ai 110 mq, spesso con doppi servizi. Su 1600 alloggi, circa 800 sono stati riscattati e comprati, mentre circa 400 restano alloggi ERP.

Il quartiere è geograficamente l'ultima porzione a nord della città, un unico accesso al resto della città fattore lo rende ancor più isolato dal resto del contesto urbano. È servito da tre mezzi pubblici e dai principali servizi: scuole del primo ciclo di istruzione, negozi di prima necessità, bar, un discount, l'ufficio postale, un piccolo presidio ASL.

Le 11 famiglie Rom di origine bosniaca abitanti in Falchera, sono diventate assegnatarie di case ERP alla fine degli anni '90/primi anni 2000 e ad oggi, solo una famiglia ha riscattato l'alloggio. Sono nuclei molto numerosi e presenti in Italia da oltre vent'anni con figli e nipoti nati a Torino (terza generazione).

Terreni in strada del Villaretto

- Il Villaretto è un borgo rurale formato da un complesso di cascine a corte chiusa, che si trova tra la Tangenziale Nord, il raccordo Torino-Caselle e il confine con il territorio di Borgaro, completamente distaccato e lontano dal resto della Città. Nel territorio di Torino è l'unico esempio di borgata rurale che preserva quasi interamente il suo valore architettonico originario; nei primi anni 2000 il borgo è stato ampliato con la costruzione di circa 400 alloggi di edilizia convenzionata per un totale di circa 1000 abitanti, ma nonostante ciò non sono stati ancora realizzati i servizi di prima necessità. Il borgo ha solo una navetta di collegamento con la città in orario diurno, è sprovvisto di negozi, bar, uffici pubblici, scuole, che distano alcuni chilometri.

Adiacente al borgo Villaretto sorge il "villaggio Rom", costruito su un terreno privato di proprietà delle famiglie abitanti e formato da casette in muratura con il solo a piano terra ed alcune roulotte.

Tra le Associazioni che hanno contribuito alla realizzazione del Progetto nazionale citiamo e ringraziamo *Nessuno Fuorigioco* e *Save The Children*.

NESSUNO FUORIGIOCO

L'associazione Nessuno Fuorigioco nasce nel 2012 a conclusione dell'omonimo progetto educativo che coinvolgeva 15 bambini Rom romeni, domiciliati nei siti non autorizzati della città di Torino, nella squadra che ha partecipato al campionato di calcio a 5 UISP nella categoria "pulcini".

Zero vittorie, zero pareggi. Solo sconfitte di cui qualcuna davvero pesantissima.

Attualmente Nessuno Fuorigioco conta un centinaio di soci tra cui, circa la metà, minori e giovani adulti/e che giocano nelle tre squadre dell'associazione e che sono soci a tutti gli effetti, non utenti o clienti. I/le ragazzi/e Rom coinvolti/e sono circa il 40%, i compagni e le compagne di squadra sono ragazzi e ragazze che abitano gli stessi territori e che vivono, anch'essi, in situazione di fragilità e quasi di marginalità. L'altra metà dei soci è composta da tifosi, sostenitori, simpatizzanti e volontari. Nessuno Fuorigioco è "mas que un club", non è solo delle squadre di calcio, ma è un vero e proprio laboratorio di coesione sociale, col pallone tra i piedi: non si tratta di integrare una minoranza dentro una maggioranza, piuttosto il riconoscere la specificità di ognuno dei partecipanti e chiedere a ciascuno di mettere a servizio della collettività i propri talenti e, contemporaneamente, lavorare affinché il gruppo diventi un luogo in cui accogliere l'altro, un luogo che sappia sostenere le carenze di ognuno. I ragazzi e le ragazze di Nessuno Fuorigioco hanno percorso tanta strada ottenendo sconfitte, ma anche risultati straordinari e inimmaginabili: hanno accolto compagni e compagne di squadra provenienti da luoghi lontanissimi, compagni e compagne con comportamenti difficili e imprevedibili, la presenza di una allenatrice donna. Ma anche gli adulti, allenatori e dirigenti hanno percorso tanta strada e sono cresciuti insieme ai ragazzi e le ragazze, ne hanno colto le istanze, le domande latenti, e hanno provato a dare risposte a quesiti inediti. Nessuno Fuorigioco dalla sua nascita ad oggi è rimasto costante nel tempo e nel tifo, un tifo incondizionato che gli adulti trasmettono ai ragazzi e alle ragazze, un tifo che, ovviamente, non è solo calcistico. Questo tifo incondizionato significa stare dalla parte dei ragazzi e delle ragazze senza essere conniventi, significa stare con loro nonostante tutto, nonostante i continui ritardi, le assenze senza avvisare, i comportamenti a volte francamente inaccettabili. Litigare, arrabbiarsi senza lasciare mai nessuno indietro, indipendentemente dai progetti e dai finanziamenti che nel mondo del sociale arrivano spesso a intermittenza. Negli anni questo fare il tifo per i ragazzi ha significato lottare con loro per la casa, per il diritto al gioco, ha significato provare a resistere alla distruzione del campo in cui abitavano, proprio nel mezzo dell'anno scolastico e dell'inverno, così come ha significato stare dalla parte di progetti di inclusione scolastica che favoriscono il diritto all'istruzione per tutti e tutte. Primo tra questi il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti che da tre anni opera sul territorio in cui l'Associazione è nata e sostiene alcune delle famiglie dei giocatori delle nostre squadre. Il progetto condivide con l'Associazione il credere che il ragazzo, le sue necessità e i suoi diritti debbano essere al centro della progettazione sociale e che l'extra-scuola sia una palestra di vita e di integrazione. Crediamo infatti che, anche attraverso il gioco, possano essere veicolati valori, regole e fiducia in se stessi e che la scuola e l'extra-scuola debbano trovare canali di comunicazione per poter vedere nella sua totalità l'alunno, che è anche un ragazzo. Il raccontare i vari volti di uno stesso ragazzo, riportando a scuola l'extra-scuola e viceversa è stato il compito della figura che il Progetto identifica come, operatore campo/famiglia e con la quale abbiamo strettamente collaborato in particolare nei contesti abitativi in cui sono

presenti i nostri giocatori. In questi primi tre anni di RSC, abbiamo offerto numerose opportunità di socializzazione ai ragazzi seguiti con il Progetto, condividendo le finalità e gli obiettivi dello stesso, abbiamo collaborato nella realizzazione di alcuni di essi. Alcuni esempi sono: l'attivazione di percorsi di riavvicinamento individualizzati per tre ragazze giocatrici mai scolarizzate prima, la facilitazione nell'incontro tra la richiesta di alcuni nostri giocatori di frequentare la scuola, l'offerta di inserimento in progetti volti al conseguimento della licenza media per ragazzi in totale evasione scolastica e la realizzazione congiunta di eventi insieme all'Associazione AGESCI. Ci siamo sempre occupati del tempo libero dei ragazzi convinti che fosse importante e istruttivo per loro, ma anche convinti che la scuola sia, o dovrebbe essere, lo strumento primo di inclusione tra ragazzi appartenenti a tradizioni culturali diverse. Il diritto all'istruzione però, come quello al gioco, è tale solo quando vengono rimossi gli ostacoli che ne limitano il pieno esercizio, ed è solo rimuovendo gli ostacoli che davvero finalmente Nessuno (sarà) Fuorigioco¹³.

¹³ *Timothy Donato*, Presidente dell'Associazione Nessuno Fuorigioco

SAVE THE CHILDREN

Al fine di contrastare la dispersione scolastica, dal 2012 *Save The Children* promuove attività di supporto alla motivazione e all'apprendimento, attraverso il programma Fuoriclasse¹⁴. Il programma ha un'attenzione particolare per gli studenti non italiani, spesso a maggior rischio di fallimento formativo.

Nell'aprile del 2016, rispondendo ai bisogni delle scuole, abbiamo progettato insieme ai docenti e agli operatori del progetto Rom, Sinti e Caminanti un'azione di inclusione rivolta a studentesse e studenti Rom frequentanti la scuola di via Cavagnolo 35 dell'I.C. Leonardo da Vinci, con l'obiettivo di potenziare un intervento che già era in corso.

Il nostro percorso ha previsto di lavorare soprattutto sulla motivazione, partendo dalla percezione che gli studenti Rom hanno della scuola, assimilata a “una prigione” o a “un ospedale”, e utilizzando metodologie informali e laboratoriali. Gli incontri hanno avuto luogo nel Centro educativo Fuoriclasse, uno spazio sempre all'interno dell'edificio scolastico accogliente e colorato. Alla fine degli incontri, le educatrici accompagnavano gli studenti a rientrare nelle rispettive classi, curando questo momento delicato e spesso conflittuale. Gli studenti Rom sembravano inizialmente riuscire ad incontrare l'altro solo in modo provocatorio, mettendo letteralmente “in scena” gli stereotipi sul popolo Rom, che i ragazzi ben conoscono (“gli zingari rubano e sono sporchi!”). Rientra in questa cornice il lavoro svolto sull'identità, come popolo, ma anche come singolo individuo: la conoscenza e la valorizzazione delle caratteristiche positive di sé e del proprio gruppo di appartenenza può permettere di svincolarsi da modalità relazionali rigide e rivendicative per accoglierne altre più fluide e fiduciose.

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convenzione ONU, 1989) sono stati un altro argomento che li ha molto interessati e coinvolti; noi siamo stati sorpresi quando, nel momento in cui abbiamo tradotto alcuni articoli in lingua romani, abbiamo compreso che la stessa parola “diritto”, e quindi il concetto stesso, non esiste nella loro lingua madre.

L'uscita nel centro della città e la visita alla Mole e al Museo del Cinema è stato un altro momento molto significativo e carico di emozioni; gli studenti Rom spesso conoscono solo le periferie più degradate delle città in cui vivono, con una percezione e una conoscenza della città che li ospita e che spesso li ha visti nascere completamente sfalsata.

L'impegno di Fuoriclasse, di Save the Children e del nostro partner territoriale CISV Solidarietà s.c.s. nei confronti dei minori di origine Rom che frequentano la scuola continuerà anche in questo anno scolastico cercando di proporre un percorso che possa lavorare anche con il gruppo classe e con le famiglie, progettato con i docenti ed in stretta sinergia con le istituzioni ed il terzo settore che già si occupano dell'inclusione dei Rom.

¹⁴ Per maggiori info: sito (<https://goo.gl/ea59hz> e <https://goo.gl/Y6a0cl>) e pagina facebook (<http://goo.gl/W5JDVc>)

Qui di seguito evidenziate le metodologie proposte nel corso dell'attività realizzata in collaborazione con il Progetto Nazionale RSC:

- approccio cooperativo e laboratoriale: caccia al tesoro, role playing, scrittura dell'inno del popolo rom, realizzazione bandiera rom, anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie.
- Learning by doing, con un'attenzione specifica alle ricadute pratiche dei saperi nelle interazioni quotidiane.
- Partecipazione e protagonismo, co-progettazione di alcune attività, scrittura condivisa delle regole, valorizzazione delle caratteristiche e delle competenze personali.
- Uscite sul territorio e visite culturali (Museo del Cinema).¹⁵

“Diritti di tutti e per tutti: istruzione, famiglia, gioco”

per ascoltare la voce dei ragazzi coinvolti: <https://goo.gl/aiYLYG>

¹⁵ Paola Pellegrino, coordinatrice del progetto Fuoriclasse Torino per l'Associazione *Save The Children*

UN'ESPERIENZA ESEMPLARE PER LA SCUOLA DELL'INCLUSIONE

Il Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini e delle bambine Rom, Sinti e Caminanti si è sviluppato nel suo orizzonte triennale ed è giunto a conclusione in tempi appena precedenti al mio insediamento nel ruolo di Assessora all'Istruzione. Non ho quindi avuto modo di conoscere e seguire la sua realizzazione nella nostra città in questi tre anni, ma è con grande interesse che ricevo il dettagliato resoconto di questa esperienza.

Lo sguardo è quello dell'Assessora, quindi dell'istituzione responsabile di questo settore di intervento, ma anche inevitabilmente quello dell'insegnante che ha familiarità in particolare proprio con le sfide poste dalla Scuola Secondaria di primo grado, l'ordine di scuola su cui si è incentrato questo progetto.

Non c'è però alcun conflitto tra i due ruoli quanto ai valori di orientamento fondamentale: credo profondamente nel ruolo ideale della scuola come strumento di pari opportunità e di sviluppo della personalità a tutto tondo, nella dimensione individuale e nei rapporti con gli altri. Una scuola che sia luogo, esperienza, rete di relazioni capace di coltivare l'autostima, il rispetto reciproco, e la fiducia nelle proprie possibilità e nella società che ci circonda. Intendo l'inclusione non solo come capacità di coinvolgimento nel percorso scolastico, ma anche come attenzione autentica alla realtà di ciascuno e ciascuna. Tutto ciò richiama un'idea di relazione educativa come relazione che richiede a tutti la capacità di riflettere su di sé e mettersi in discussione.

La realizzazione di questo Progetto nella nostra città, grazie all'impegno profuso da tutti i soggetti coinvolti e in particolar modo all'eccellente funzionamento dell'équipe interdisciplinare, senz'altro rappresenta un modello di buone pratiche, poiché ha messo in campo una pluralità di elementi che connotano la qualità dell'intervento. In primis, il lavoro a livello di classe e non di "gruppo target" - sebbene complementato, con ragionevole flessibilità, con il supporto di attività mirate a bisogni specifici di colmare gap di apprendimento; l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo, con la valorizzazione delle competenze dei discenti; il coinvolgimento di spazi e realtà territoriali extrascolastiche; l'attenta cura delle relazioni non solo con i ragazzi e le ragazze destinatari/e ma anche tra gli adulti, con consapevolezza del contesto.

Si tratta di un'esperienza che si traduce in prezioso materiale di riflessione sull'inclusività della scuola a tutto tondo, non solo in riferimento alla questione specifica dei Rom.

I risultati di interventi come questo, come già riconosciuto, sono difficili da misurare in tempi brevi - l'arco della triennalità del progetto - e secondo indicatori quantitativi ed oggettivi, poiché di certo implicano ricadute "invisibili" in termini di fiducia in sé e negli altri, di visione del mondo, di incrinatura - se non di abbattimento - di pesanti stereotipi.

Eppure anche i numeri presentati in questo rapporto consentono di valutare positivamente l'esperienza: il numero di discenti Rom che hanno concluso la Scuola Secondaria di primo grado con la licenza può sembrare piccolo ma è straordinariamente significativo se confrontato con l'assenza di intervento. E l'incremento nella percentuale di frequenza media (25%) dei ragazzi e delle ragazze coinvolte riflette in modo evidente la maggiore attrattività dell'esperienza scolastica (un successo in termini di "benessere a scuola").

Non posso che chiudere esprimendo il mio apprezzamento tanto per il lavoro svolto, quanto per la lucidità della presentazione del lavoro stesso, che mette in luce gli elementi di successo ma con altrettanta precisione quelli di debolezza: il cammino ancora da fare. Auspichiamo vi siano le condizioni per proseguirlo ed svilupparlo ulteriormente negli anni a venire.

Federica Patti
Assessora all'Istruzione
e all'Edilizia Scolastica

