

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

**Rapporto finale
terza annualità
2015 - 2016**

Bari
Bologna
Cagliari
Catania
Firenze
Genova
Napoli
Palermo
Reggio
Calabria
Roma
Torino
Venezia



Progetto
nazionale
per l'inclusione
e l'integrazione
dei bambini
rom, sinti e caminanti

QUESTIONI e DOCUMENTI

Quaderni

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



Progetto
nazionale
per l'inclusione
e l'integrazione
dei bambini
rom, sinti e caminanti

**Rapporto finale terza
annualità 2015-2016**

Firenze
Istituto degli Innocenti

Ministero del lavoro e delle politiche sociali
Direzione generale per l'inclusione e le politiche sociali

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

**PROGETTO NAZIONALE PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE DEI BAMBINI
ROM, SINTI E CAMINANTI**
Rapporto finale terza annualità 2015-2016

Il comitato scientifico del progetto nazionale

Adriana Ciampa, Ministero del lavoro e delle politiche sociali
Giuseppe Fusacchia, Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca
Donata Bianchi, Istituto degli Innocenti (referente Assistenza tecnica nazionale)
Maria Teresa Tagliaventi, Università degli studi di Bologna (referente scientifica del progetto)
Diego Di Masi, Università degli studi di Padova
Ombretta Zanon, Università degli studi di Padova
Francesco Chezzi, Istituto degli Innocenti
Rosa Di Gioia, Istituto degli Innocenti
Valentina Ferrucci, Istituto degli Innocenti
Antonella Schena, Istituto degli Innocenti
Franco Fiore, Istituto degli Innocenti
Elena Rozzi, Istituto degli Innocenti
Gilberto Scali, Istituto degli Innocenti
Simona Sidoti, Istituto degli Innocenti

Report a cura di

Donata Bianchi, Francesco Chezzi, Rosa Di Gioia, Diego Di Masi, Valentina Ferrucci, Franco Fiore, Elena Rozzi, Gilberto Scali, Simona Sidoti, Maria Teresa Tagliaventi, Ombretta Zanon

Inserimento ed elaborazione dei dati

Ermenegildo Ciccotti, Marco Zelano

Supporto tecnico - organizzativo

Maria Bortolotto, Giovanna Marciano, Valentina Rossi

Coordinamento editoriale

Antonella Schena

Editing

Paola Senesi

Si ringraziano tutti i partecipanti alle tre annualità del Progetto nazionale: i bambini e le bambine delle classi coinvolte e le loro famiglie, gli/le insegnanti, i/le dirigenti, gli/le amministratori/trici e referenti cittadini/e delle città partecipanti, i/le formatori/trici, gli/le educatori/trici, gli/le operatori/trici scuola e contesti educativi.

Istituto degli Innocenti - Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze
tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - cnda@minori.it - www.minori.it

© 2016 Istituto degli Innocenti, Firenze

ISSN 1723-2619 (online). Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web www.minori.it.

La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte e l'autore

PREMESSA.....	3
CAPITOLO 1.....	8
IL TERZO ANNO DEL PROGETTO NAZIONALE	8
1.1 I dati del progetto: terzo anno e triennio.....	10
1.2 Gli alunni RSC.....	12
1.3 Le famiglie	17
1.4 Il contesto abitativo	18
1.5 Il contesto socio-ambientale e l'accesso ai servizi sanitari.....	20
CAPITOLO 2	22
PROGETTO NAZIONALE E RETI LOCALI	22
2.1 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Bari, Genova, Napoli, Venezia.....	23
2.2 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Bologna, Firenze e Roma	42
2.3 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Catania, Cagliari, Palermo e Reggio Calabria.....	48
2.4 Alcune riflessioni sul percorso progettuale della città di Torino	59
CAPITOLO 3	66
MONITORAGGIO E ANALISI ATTIVITÀ NELLA SCUOLA E NEI CONTESTI ABITATIVI.....	66
3.1 Attività nella scuola.....	66
3.2 Attività nei contesti abitativi.....	71
CAPITOLO 4	81
RIFLESSIONE TRIENNALITÀ DIRIGENTI SCOLASTICI E REFERENTI CITTÀ RISERVATARIE	81
4.1 Schede riflessione dirigenti scolastici	81
4.2 Schede riflessione referenti città riservatarie.....	87
CAPITOLO 5	99
ANALISI DEI SINGOLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DALLA SCUOLA AL CONTESTO GENERALE	99
5.1 Il sociometrico.....	99
5.2 L'index of inclusion.....	107
5.3 Pre-post assessment	117
5.4 La presenza ai tempi di rilevazione, la partecipazione alle attività di progetto e le frequenze dei bambini RSC.....	126
5.5 Una visione d'insieme.....	132



PREMESSA¹

*Siamo solo ragazzi come tanti, nei nostri occhi leggi sogni e speranze
Nonostante tutto noi guardiamo avanti dando ritmo alla parola generiamo nuove danze.*

Dal video *Falchera rap, Sogni e speranze* - Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC - Torino - IIA Scuola Leonardo da Vinci, a.s. 2014/2015

Come e diversamente da Pollicino...

Questi tre anni di progetto RSC sono stati molto impegnativi. Siamo partiti da un'idea di progetto, elaborata sia sulla base di un'analisi degli interventi già attivi in materia di inclusione sociale dei bambini e adolescenti RSC, sia sui processi di confronto del Tavolo di coordinamento delle città riservatarie della Legge 285 e abbiamo sperimentato un percorso. L'utilizzo del termine "sperimentato" è doveroso e appropriato. La sperimentazione è stata portata avanti nelle metodologie applicate, nell'impianto organizzativo e di governance, nel sistema di valutazione e in genere nell'idea di un percorso che possa essere decostruito e ricostruito sulla base di esigenze, problematiche, suggerimenti emersi dai contesti specifici, o seguito in modo più attinente alle linee guida e rigenerato attraverso miglioramenti e un innalzamento degli obiettivi. A volte si sono anche create e ricercate sperimentazioni nella sperimentazione, come è ben sottolineato nel report finale della città di Venezia del terzo anno del progetto, poiché già sicuri del metodo e del percorso.

In questi tre anni abbiamo sicuramente lasciato delle tracce che permettono oggi alle città che vi partecipano di guardarsi indietro individuando il punto da dove si era partiti e di sapere con maggiore sicurezza e decisione dove si vuole arrivare, come e perché. Come Pollicino abbiamo utilizzato tracce deboli all'inizio, siamo tornati più volte sui nostri passi per ricercare i segni tracciati e infine siamo arrivati, pur in mezzo a tante difficoltà, a delineare un sentiero attraverso una esperienza maturata nei tre anni, forti di risultati raggiunti. Sono questi che ci permettono, oggi, di ipotizzare una messa a regime degli interventi.

Partecipare a una sperimentazione nazionale ha consentito alle città di usufruire di una metodologia unitaria, di una strumentazione teorico-pratica di riferimento e di una formazione comune che ha impedito, o almeno limitato, il rischio di un eccesso di autonomia locale e di una conseguente disomogeneità degli interventi, riuscendo a scardinare consuetudini e *modus operandi* consolidati che in passato non avevano condotto ai risultati sperati. La formazione, lo scambio e la condivisione di buone pratiche ha avuto il suo apice in specifici seminari nazionali avvenuti a Firenze, dove si è potuto consolidare l'idea di essere parte di un progetto unitario e di concorrere a delineare approcci innovativi alla tematica dell'inclusione dei bambini e adolescenti RSC.

¹ A cura di Maria Teresa Tagliaventi.



L'impatto del progetto in questi tre anni è stato forte e avvincente, con risultati a volte sorprendenti, come descritto nelle pagine del Report, ma non in tutte le città si è concretizzato nello stesso modo. Variabili endogene ed esogene ne hanno influenzato lo sviluppo. In alcune città l'andamento del progetto ha risentito dei ritardi con cui sono partite le amministrazioni locali che hanno messo a dura prova la sua stessa tenuta, così come le difficoltà politiche, gestionali e organizzative di alcune municipalità ne hanno decretato uno stand by che a lungo andare rischia di ricondurre l'intervento al punto di partenza. Il contesto ha inoltre costantemente influenzato l'andamento del progetto, ponendo dei vincoli insuperabili, come gli sgomberi dei campi, le calamità naturali, la conflittualità fra famiglie, ma anche il turn over degli insegnanti appena formati, dei dirigenti, la collocazione dei campi fuori dal centro urbano e la mancanza di scuola bus, ecc.

I passi da fare sono ancora molti. Lo specifico target non permette previsioni a lungo termine soprattutto per la precarietà delle condizioni di vita e le questioni abitative e lavorative delle famiglie, irrisolte da anni e necessitanti di politiche ad ampio spettro. I bambini e gli adolescenti che abbiamo coinvolto nel progetto, aumentati di anno in anno, ci ricordano però come è importante aver avuto l'occasione di vivere esperienze significative in ambienti più inclusivi, dove scuola ed extrascuola diventano luoghi non solo di socializzazione e di confronto con gli altri ma anche di co-costruzione e di allenamento alla cittadinanza attiva.

I sassolini lasciati cadere a terra ovvero gli indicatori del sentiero

Sono molti i punti salienti di questo progetto che nel tempo si sono consolidati e che concorrono dopo tre anni a definirne il percorso. Non possiamo elencarli tutti ma compaiono costantemente in questo Report. Ci limitiamo a sottolineare quelli più evidenti, consapevoli che ve ne sono altri, nati nella quotidianità dei rapporti fra i bambini e adolescenti rom e non rom, fra operatori e insegnanti, fra famiglie e dirigenti, nelle relazioni sociali che si sono consolidate, nelle scoperte degli altri durante i laboratori o le attività extrascolastiche.

Il primo sassolino è sicuramente la *filosofia del progetto* alla cui base c'è il concetto di *inclusione sociale*. Su questo concetto, sul quale abbiamo ragionato molto durante gli incontri con le città riservatarie e durante la formazione nazionale, non mi soffermerò ora poiché verrà sviluppato nel paragrafo successivo. Ricordo solo che il concetto di inclusione sostenuto da questo progetto fa da filo conduttore a tutte le azioni e, pur riguardando i bambini rom, promuove l'idea che l'inclusione debba essere una risorsa fruibile da tutti.

Il secondo sassolino, punto di forza del progetto, è stata la *sinergia tra sociale e istituzioni scolastiche*, strategia vincente che ha messo in rete organizzazioni diverse, obbligandole a operare non con la modalità della delega (più impropriamente "scaricabarile") ma con lo strumento del costruire insieme ogni azione dell'intervento, attraverso responsabilità reciproche e scelte condivise.

Il terzo sassolino è costituito dalla *centralità della famiglia rom* considerata come risorsa e dunque co-protagonista del percorso di inclusione sociale dei propri figli e del proprio percorso di inserimento.

Il quarto sassolino riguarda l'attività di *formazione*, una *formazione costante* attraverso un processo di accompagnamento e di supporto alla scuola, agli operatori, ai bambini, agli



adolescenti e alle famiglie, alle amministrazioni e organizzazioni coinvolte. Una formazione ad ampio raggio che ha riguardato non solo metodologie inerenti la didattica, nel tentativo di costruire una scuola più inclusiva, ma anche di fornire competenze sul pregiudizio, sui diritti, sulla storia e la cultura RSC, su metodologie di lavoro di gruppo e molto altro e mettere ordine ai saperi costruiti. Formatori e tutor sono stati fondamentali perni di questo processo.

Il quinto sassolino è la struttura organizzativa del progetto. Come è noto la governance del progetto RSC si concretizza, a livello territoriale, con l'apporto di due strumenti organizzativi di cruciale importanza: il Tavolo locale (TL) e l'équipe multidisciplinare (EM).

Il primo (TL) con i compiti di raccolta dati, monitoraggio e verifica del progetto, rimozione degli ostacoli alla sua attuazione, implementazione della rete locale, detiene il governo della progettualità territoriale e la condivisione degli esiti del percorso. Assolve, inoltre, l'importante funzione di ricomporre la frammentazione generale dei servizi.

La seconda (EM) è il braccio operativo del progetto, ha la funzione di realizzare le attività, rilevare i bisogni, monitorare il percorso di inclusione sociale dei singoli bambini e delle loro famiglie, formulare la riprogettazione, prendere in carico casi specifici o segnalarli ai servizi competenti.

Nel primo anno di attuazione del progetto, come ci si poteva aspettare, la maggiore difficoltà è stata nel rendere pienamente operativi questi due strumenti (si veda la relazione della prima annualità). Nel secondo anno questi due strumenti hanno incominciato ad andare a regime, nel terzo anno in quasi tutte le città si sono consolidati e ampliati e si è riconosciuta la forza e la potenzialità di questi strumenti.

Il sesto sassolino è costituito dal *sistema di valutazione e monitoraggio* che ha accompagnato il progetto e che ha indicato se la strada intrapresa raggiungeva gli obiettivi preposti o era necessario modificarla in progress.

Dove comincia e dove finisce (per ora) il sentiero

Fra i molteplici risultati del progetto uno riguarda la riflessione condivisa in materia di inclusione, un concetto utilizzato solitamente in associazione a categorie di soggetti "deboli" (individui con disabilità, immigrati, in condizione di povertà ed emarginazione, ecc.)

La prima suggestione che viene dal progetto RSC è quella di una *inclusione pensata come risorsa condivisibile* per più persone e non solo per il target di riferimento. Il concetto di inclusione deve necessariamente riguardare tutti e ha a che fare con il benessere di ciascuno. Una scuola inclusiva è una scuola migliore per tutti i bambini, un ambiente inclusivo è un ambiente auspicabile per tutti.

La seconda suggestione riguarda il *concetto di inclusione inerente il cambiamento del sistema organizzativo*. L'esclusione, che è l'altra faccia dell'inclusione, è generata anche dai modelli organizzativi adottati dalle istituzioni e dalla loro cultura. Diventa indispensabile quindi lavorare sul sistema perché adotti nuove pratiche e strumenti che promuovano un ambiente più accogliente e sereno.

Nella scuola, ad esempio, una particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico, efficace per condizionare il processo di apprendimento, nelle sue due componenti



legate all'interazione fra soggetti diversi e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su strumenti quali il *cooperative learning* e il *learning by doing* e la *didattica laboratoriale*.

La terza suggestione riguarda l'idea che *l'inclusione sia un processo*, che si costruisce e decostruisce, che non si acquisisce una volta per tutte ma che si debba mantenere in vita e che vada costantemente supportato, monitorato, incoraggiato, riconosciuto. Il progetto RSC rigenera tale processo attraverso un sistema di valutazione costante che accompagna le azioni svolte a scuola e nell'ambiente di vita dei bambini coinvolti e una formazione/accompagnamento in itinere del personale coinvolto. Essendo un processo, l'inclusione richiede a disposizione del tempo per generarsi e rigenerarsi.

Infine, un'ultima suggestione è quella che aggiunge a *inclusione come processo anche il termine partecipato*, che emerge in parte anche nel libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità" del Consiglio d'Europa (2008). In esso si sottolinea come l'inclusione² indichi "un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica".

Questa idea si coniuga bene con *inclusione come acquisizione di competenze*, formula utilizzata come sfondo a un seminario del Comune di Venezia e chiara in questa importante richiesta fatta da una classe di scuola secondaria di Torino inclusa nel progetto.

All'attenzione della società Google dal progetto RSC

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 stiamo lavorando.

La lingua mancante è la lingua Romani.

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 dell'attenzione e speriamo di collaborare con il gruppo dei traduttori.

Cordiali saluti

Dai sassi sul sentiero agli stivali delle sette leghe...

Qualcuno ricorda che la storia di Pollicino finisce con il protagonista che riesce a infilare gli stivali delle sette leghe, così chiamati per la distanza che riescono a coprire a ogni passo, e risolvere la situazione di povertà della famiglia di origine.

A volte anche questo progetto ha indossato gli stivali delle sette leghe, alcune città li hanno calzati per più tempo, altri per un tempo molto ridotto, altre non hanno voluto o saputo provare l'ebbrezza e sono rimaste poco lontane dal punto dal quale erano partite poiché hanno bisogno di più tempo.

In generale, il progetto è andato adagio, del resto doveva destrutturare i percorsi attivati

² Il termine utilizzato indistintamente è integrazione/inclusione.



precedentemente, decostruire pregiudizi, lanciare ponti tra mondi distanti, ricostruire il tutto sulla base di una metodologia che richiede impegno, fatica, molta mediazione e capacità organizzativa.

Gli effetti degli stivali delle sette leghe si sono avuti però nell'attivazione di processi, nella moltiplicazione degli stessi in ambiti diretti e indiretti, nell'acquisizione di competenze che i soggetti coinvolti si portano con sé. Insieme ai sassi, sul sentiero abbiamo lasciato un *modus operandi*, delle connessioni, un sistema di verifica costante degli obiettivi posti, un pensiero innovativo, una speranza che le cose possono migliorare, una riappropriazione da parte degli enti locali di una tematica importante, che non si può più tralasciare, ovvero quella dell'inclusione sociale delle popolazione rom e in specifico delle generazioni più giovani.

Abbiamo più volte, durante gli incontri, rimarcato come si doveva cambiare il titolo di questo progetto in "A partire dai bambini e dagli adolescenti rom, sinti e camminanti" per sottolineare ciò che più di tutti questo progetto ci ha insegnato: ovvero che ci si può occupare di un problema trasformandolo in una risorsa per tutti e in una soluzione.

Di tutto restano tre cose:

la certezza

che stiamo sempre iniziando,

la certezza

che abbiamo bisogno di continuare,

la certezza

che saremo interrotti prima di finire.

Pertanto, dobbiamo fare:

dell'interruzione,

un nuovo cammino,

della caduta,

un passo di danza,

della paura,

una scala,

del sogno,

un ponte,

del bisogno,

un incontro.

Fernando Pessoa



CAPITOLO 1³

IL TERZO ANNO DEL PROGETTO NAZIONALE

Premessa

In concomitanza con l'anno scolastico 2015/16 si è svolta la terza annualità del “Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti”. Le finalità del Progetto, in continuità con gli indirizzi progettuali dei primi due anni, sono state: favorire processi di inclusione dei bambini RSC; costruire una rete di collaborazione tra le città riservatarie (ex Lege 285); promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi. Operativamente anche nella terza annualità il progetto ha previsto una serie di azioni concentrate nei due ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: la scuola e il contesto abitativo, confermando l'idea-guida che scuola e famiglia siano centrali e imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti. I dati qui illustrati, rispondono a necessità di monitoraggio e valutazione del progetto, ma soddisfano anche alcuni dei requisiti fondamentali indicati nel Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia condotta dalla Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani (2010), dove si richiama la necessità di disporre di dati sulle popolazioni rom, sinti e caminanti, come requisito ai fini dell'attuazione dei loro diritti, come emerso anche nel contesto del progetto «No data – No progress», del giugno 2010, realizzato nell'ambito della «Decade of Roma inclusion 2005-2015» (Open society foundation, 2010). Il rapporto «No data – No progress» individua sei indicatori indispensabili sia per valutare le condizioni di vita dei gruppi rom all'interno di un Paese sia per mettere in pratica e monitorare politiche d'integrazione:

- 1) Popolazione totale. Conoscere il numero totale di una minoranza è importante e di estrema utilità quando si tratta di adottare decisioni e allocare risorse. È questo un dato esogeno al contesto del progetto, ma che sarebbe importante conoscere per avere un quadro complessivo delle famiglie e dei minori in età scolare e potenzialmente da iscrivere presso la pediatria di base.
- 2) Educazione: completamento dell'istruzione primaria. Il parametro scelto per valutare l'educazione è quello del completamento del ciclo di istruzione primaria. La frequenza scolastica, l'iscrizione alle scuole del pre-obbligo o il grado di istruzione secondaria sono strumenti utili per stimare il grado di inclusione, di successo scolastico e anche la capacità del sistema scolastico di accogliere e mantenere inclusi i bambini rom.
- 3) Lavoro: disoccupazione. Questo indicatore, ritenuto importante al fine di comprendere l'effetto delle politiche per l'occupazione tra le popolazioni rom, è monitorato nella nostra rilevazione come informazione socioanagrafiche dei genitori dei bambini.
- 4) Salute: mortalità infantile. Questo indicatore è usato per valutare il grado di accesso ai servizi sanitari e la qualità delle condizioni di vita. Il progetto monitora un set più ampio di indicatori, quali iscrizione presso il pediatra, vaccinazioni, malattie.

³ A cura di Rosa Di Gioia.



5) Tipologia di abitazione. La segregazione abitativa è direttamente correlata con l'accesso al lavoro, all'educazione, ai servizi sanitari e sociali. Il progetto monitora la tipologia di condizione abitativa e anche specifiche caratteristiche che possono aiutare a giudicare meglio condizioni di precarietà che impattano sulla vita dei bambini e anche sul loro rendimento scolastico.

6) Discriminazione. L'indicatore raccomandato nel rapporto «No data – No progress» e ripreso in quello della Commissione del Senato, è declinato come “numero di casi presentati dai rom agli organismi di parità”. La rilevazione effettuata nell'ambito del progetto, rivolgendosi direttamente a bambini e insegnanti, lo ha adattato come rilevazione della discriminazione percepita con l'index of inclusion, e come rappresentazione del grado di inclusione che le istituzioni scolastiche hanno di se stesse.

Figura 1 - Città aderenti al Progetto nazionale nell'annualità 2015-2016⁴



⁴ La città di Napoli, pur aderendo al Progetto nazionale nell'annualità 2015/16, non ha svolto adeguatamente le attività di monitoraggio, valutazione e raccolta dati avendo avviato le attività solo parzialmente e molto tardivamente; per questo motivo, il Comitato scientifico ha ritenuto opportuno escludere Napoli dall'analisi di monitoraggio e valutazione elaborata nel presente Report. Un approfondimento di tipo descrittivo e qualitativo dedicato al percorso della città di Napoli nei tre anni verrà riservato nel capitolo 2 a cura dei tutor nazionali.



1.1 I dati del progetto: terzo anno e triennio

In questo terzo anno di attività le città coinvolte e monitorate nel progetto sono state 11: Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

Hanno partecipato 39 scuole (per 42 plessi) per un totale di 139 classi di cui:

- 28 scuole primarie con 115 classi;
- 11 scuole secondarie di I grado con 24 classi.

Dei circa 3.000 alunni coinvolti, 329 sono i bambini RSC⁵, 61 dei quali presenti fin dall'inizio del progetto.

La tabella 1 presenta il dettaglio dei soggetti coinvolti per ciascuna città. Vediamo anche come nelle città del Sud incluse nel progetto, il numero di bambini RSC presenti nelle classi è mediamente maggiore di quello che si osserva nelle città del Nord e del Centro passando da 2,9 a 1,9 delle classi del Nord.

Tabella 1 - Scuole, classi, bambini. Dettaglio per città

CITTÀ	PLESSI	CLASSI	BAMBINI RSC
BARI	1	5	10
BOLOGNA	8	24	48
CAGLIARI	3	8	12
CATANIA	1	5	39
FIRENZE	3	16	34
GENOVA	6	18	33
PALERMO	1	12	20
REGGIO CALABRIA	4	8	28
ROMA	6	17	43
TORINO	2	8	32
VENEZIA	7	18	30
TOTALE	42	139	329

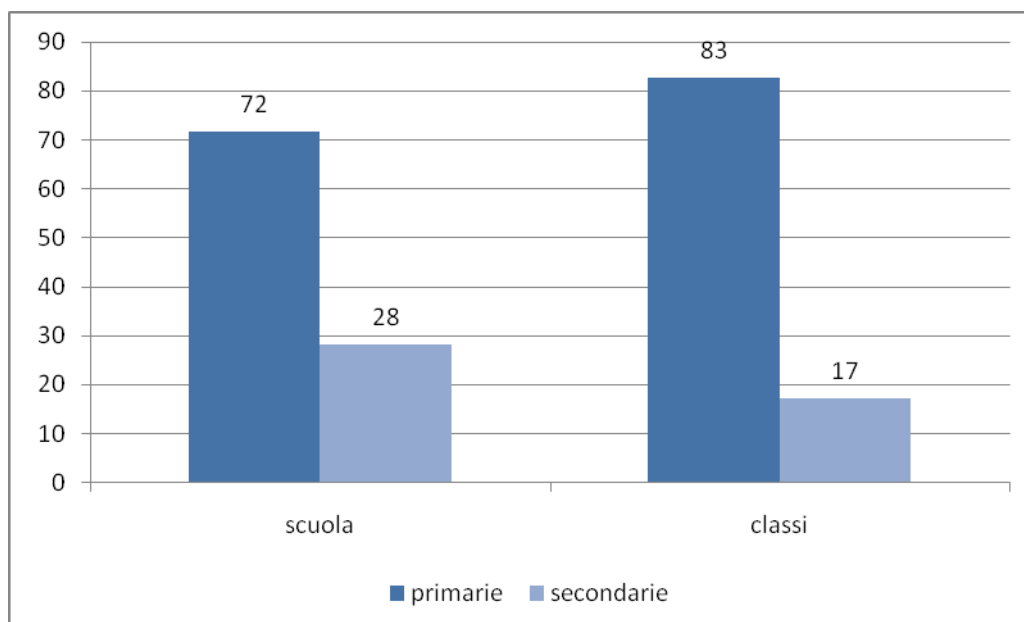
Ancor più che nelle altre annualità, il rapporto tra scuola e classi della primaria e quelle della secondaria è fortemente sbilanciato a favore delle prime, risultando le scuole della primaria

⁵ Nove bambini si sono spostati o risultano irreperibili dall'inizio dell'anno.



quasi tre volte quelle della secondaria, mentre il rapporto per le classi diventa quasi uno a cinque.

Figura 2 - Scuole e classi coinvolte: primarie e secondarie



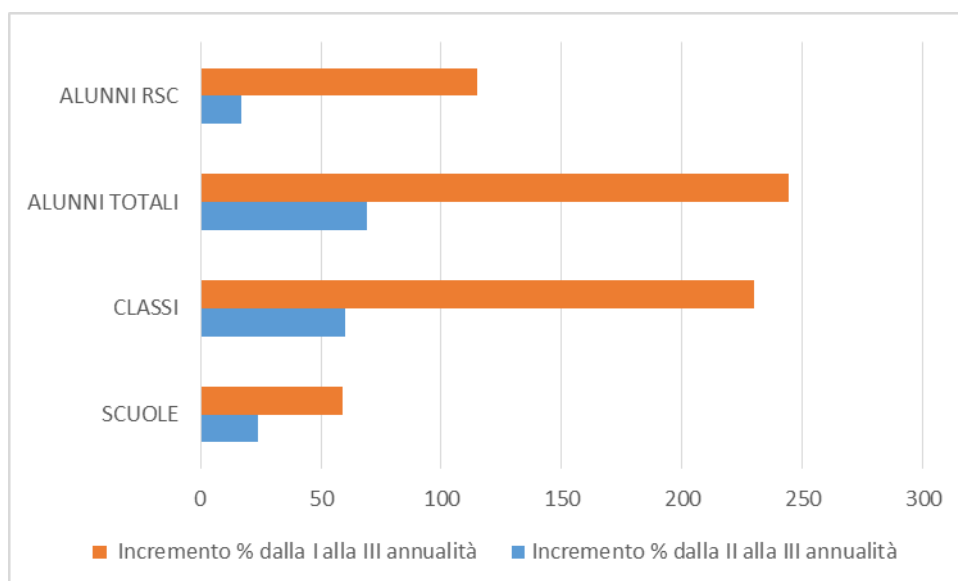
Il progetto è certamente cresciuto in questi tre anni. Anche se le città coinvolte sono passate da 13 a 11, l'incremento percentuale di classi e alunni – RSC e non – è stato significativo. Dalla prima alla terza annualità, infatti, i numeri si sono raddoppiati e triplicati e anche tra la seconda e la terza registriamo un incremento del 60% per quanto riguarda le classi coinvolte e di quasi il 20% per quanto riguarda gli alunni RSC.

Tabella 2 - Scuola, classi, alunni nella triennalità

	2013/14	2014/15	2015/16	Differenza con la II annualità	Incremento % dalla II alla III annualità	Incremento % dalla I alla III annualità
CITTÀ	13	11	11	\	\	\
SCUOLE	29	37	46	9	24	59
CLASSI	42	87	139	52	60	230
ALUNNI TOTALI	900	1830	3100	1270	69	244
ALUNNI RSC	153	280	329	49	17	115



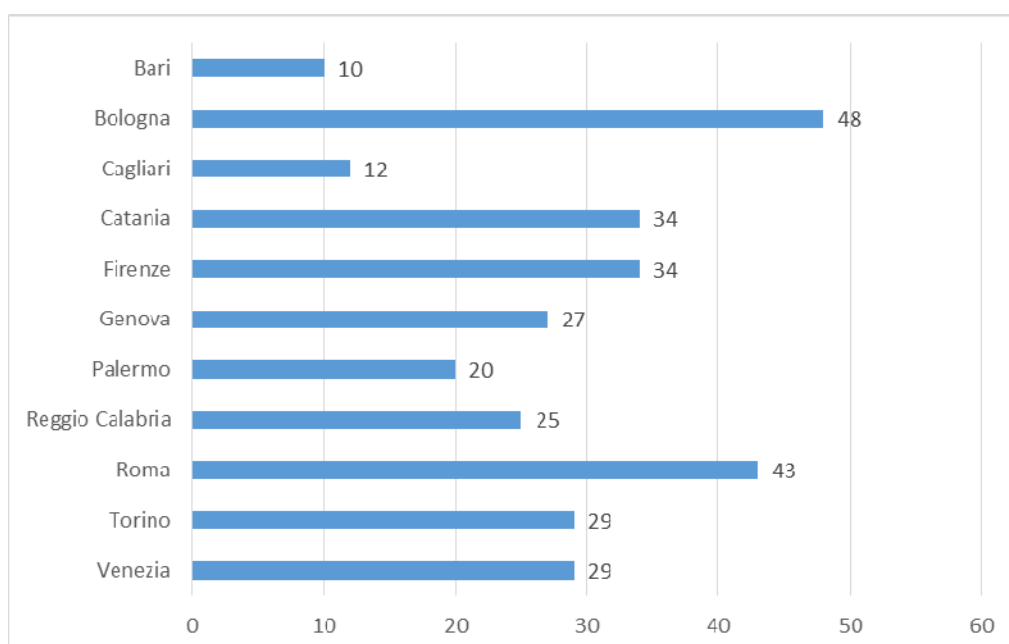
Figura 3 - La crescita del terzo anno rispetto al secondo e al primo



1.2 Gli alunni RSC

I dati inseriti nel questionario quantitativo, che raccoglie dati socio-anagrafici, familiari, di esito scolastico e partecipazione alle attività, sono relativi a 311 alunni RSC, pari a oltre il 97% totale degli alunni partecipanti al progetto e iscritti nelle scuole di Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

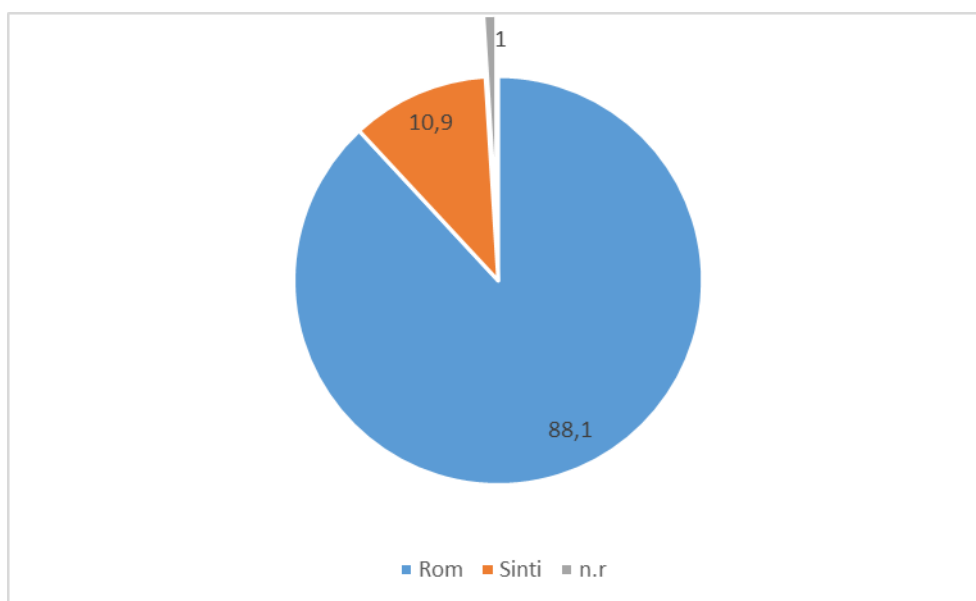
Figura 4 - Numero di alunni per città rilevati nel questionario quantitativo (QQ)



Guardando il dato nazionale, l'89% degli alunni di questa terza annualità è rom, mentre l'11% è di origine sinti, residenti, come già risulta nelle precedenti annualità, a Bologna, Genova, Venezia.



Figura 5 - Percentuale di alunni per gruppo di origine



Per quanto riguarda la cittadinanza, gli alunni RSC hanno cittadinanza italiana (27,6%) e rumena (26%) o di uno degli altri Paesi della ex Jugoslavia (Serbia e Bosnia, 33%). Il 73% dei bambini è nato in Italia.

Figura 6 - Alunni per luogo di nascita

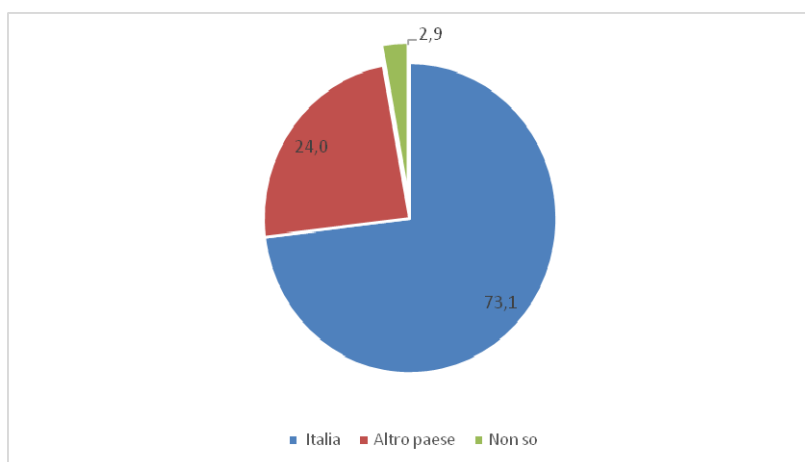
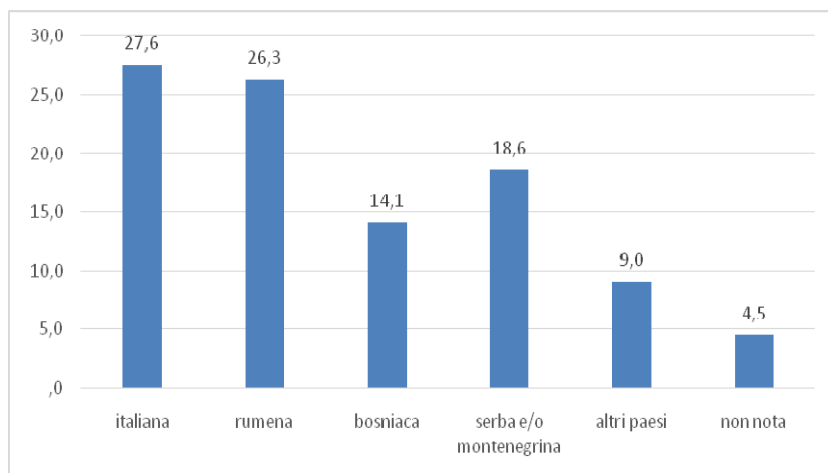


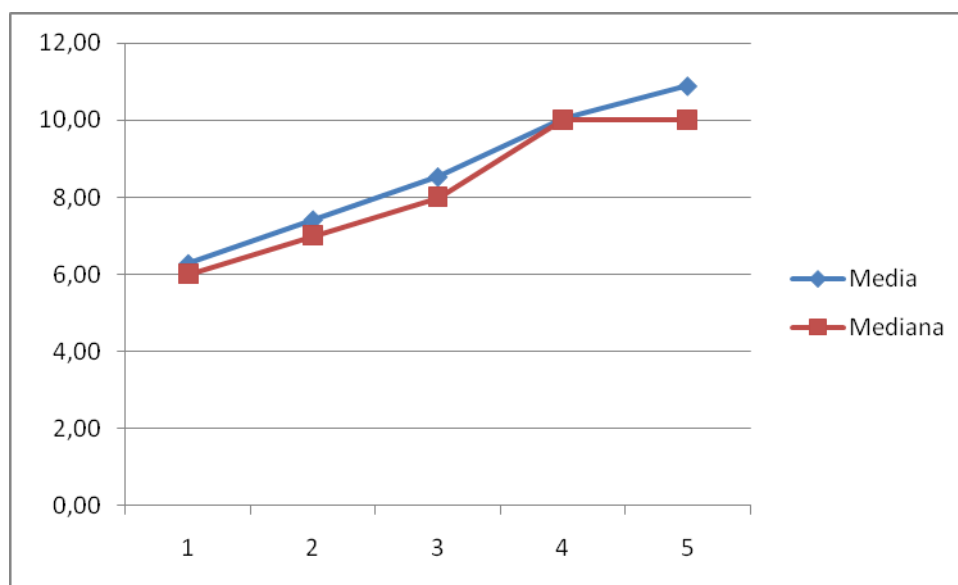


Figura 7 - Alunni per cittadinanza



I bambini coinvolti sono per il 49% maschi e per il 51% femmine e nell'82% dei casi frequentano la scuola primaria. La distinzione di genere rimane analoga a quella generale nell'ambito della scuola primaria, mentre le femmine sono in leggera prevalenza, il 63%, nell'ambito della scuola secondaria. Per quanto riguarda l'età, le figure 8 e 9 mostrano l'età media e mediana in ciascuna classe di iscrizione. Partendo dalla scuola primaria, vediamo come nelle prime tre classi, i bambini hanno in media mezzo anno in più di quello previsto in entrata e che il 50% dei bambini (valore mediano) non supera, rispettivamente, i 6, 7, 8 anni. La situazione peggiora (per poi rientrare) in quarta elementare quando media e mediana coincidono e si attestano sui 10 anni, quindi un anno in più dei compagni di classe.

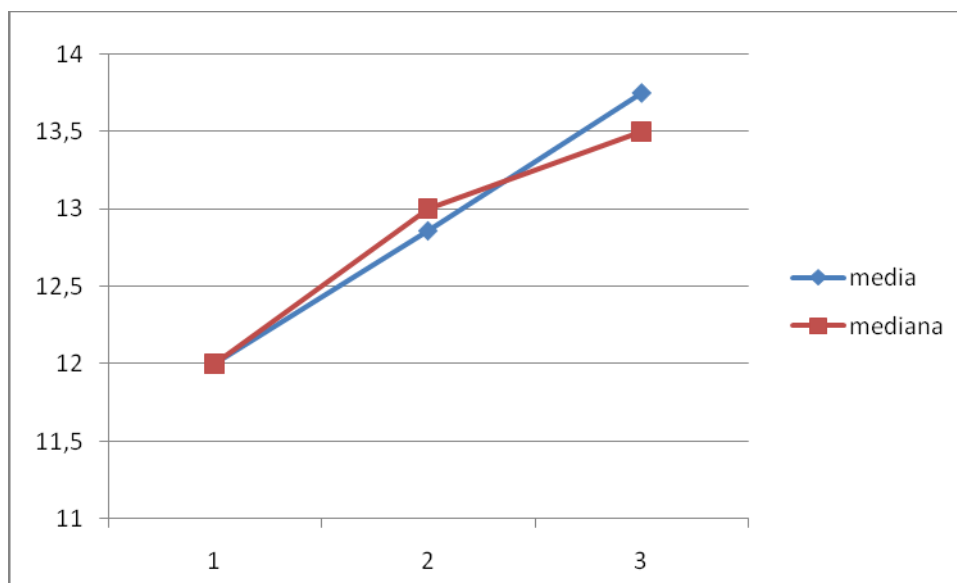
Figura 8 - Età media e mediana per classe frequentata- Scuola primaria



I ragazzi che frequentano le secondarie di primo grado, hanno in media un anno in più dei coetanei fin dalla prima classe.



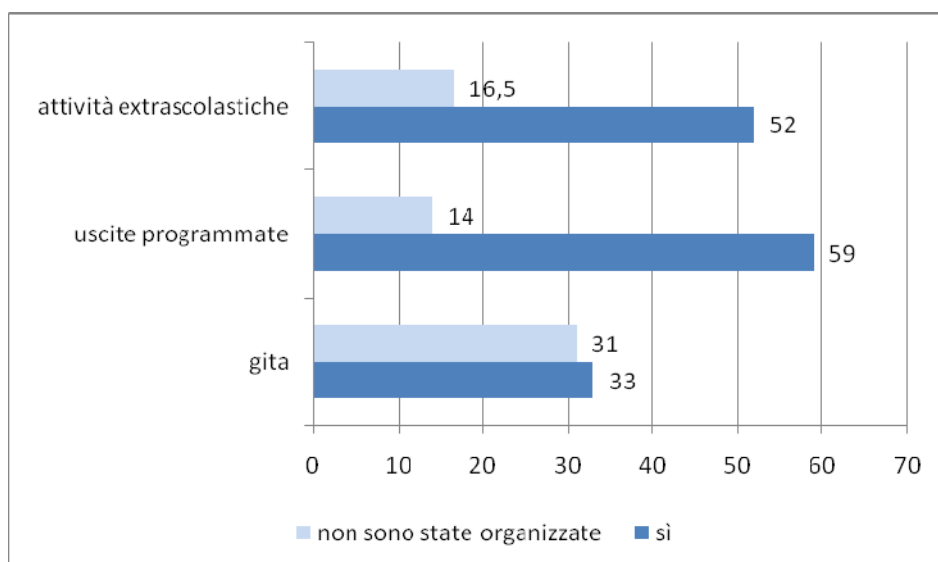
Figura 9 - Età media e mediana per classe frequentata - Scuola secondaria di primo grado



Il 4% dei bambini coinvolti ha frequentato il nido e il 48% la scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la partecipazione alla vita scolastica di alunni e famiglie, in questa terza annualità il 33% dei bambini ha partecipato alla gita di fine anno, il 59% alle uscite programmate e il 52% alle attività extrascolastiche offerte. I bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, partecipano maggiormente alla vita scolastica, così come le loro famiglie. Le differenze percentuali sono consistenti e si attestano sui 20 punti per le attività extrascolastiche, 50 punti (79% versus il 29% dei bambini che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia) per le uscite programmate e di 17 punti sul confronto con i docenti da parte delle famiglie. La percentuale di casi in cui tali attività non sono state organizzate dalle scuole, ci consente di interpretare meglio il dato di confronto presentato in fig. 10, dove si vede come la partecipazione alla gita scolastica di fine anno sembrerebbe diminuire, dal 38 al 33%, ma questo risultato è dovuto al fatto che in un terzo dei casi essa non è stata organizzata.

Figura 10 - Partecipazione del bambino alla vita scolastica





Nel confronto temporale si osservano miglioramenti sia nel caso della partecipazione ad attività extrascolastiche, sia, in misura più consistente, per le uscite programmate che coinvolgono il 59% degli alunni target del 2016 versus il 32% di quelli del 2014.

La figura 11 mostra la partecipazione delle famiglie nelle tre annualità ed evidenzia come questa sia decisamente aumentata in tutte e tre le attività che abbiamo monitorato, ma in particolare per quanto riguarda i colloqui con gli insegnanti, organizzati per i singoli casi o previsti dal calendario scolastico, per i quali si passa da poco più di 2 famiglie RSC su 10 partecipanti ai colloqui con i docenti nel 2014, a 7 su 10 nel 2016.

Guardando solo al dato della terza annualità, ma differenziando per gli anni di inserimento nel progetto, vediamo come i bambini presenti da più anni tendono a partecipare maggiormente sia alle attività extrascolastiche (53% versus 42%) sia alle uscite programmate (59% versus 47%), e le loro famiglie tendono a confrontarsi in misura maggiore con i docenti (73% versus 65%).

Figura 11 - Partecipazione del bambino. Confronti sui tre anni

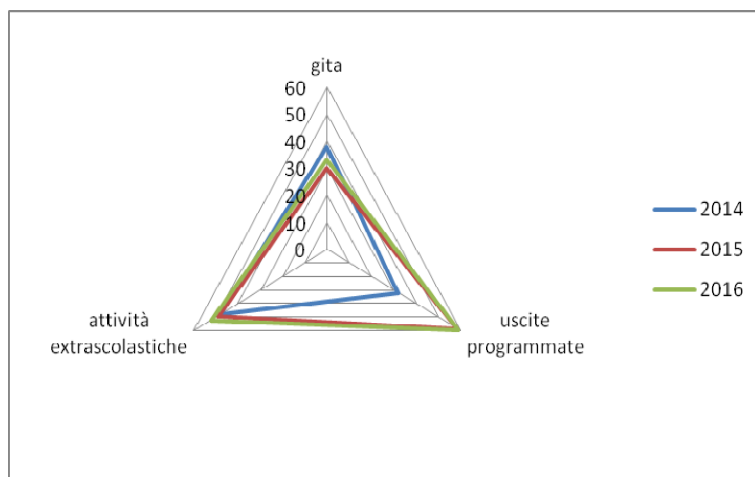
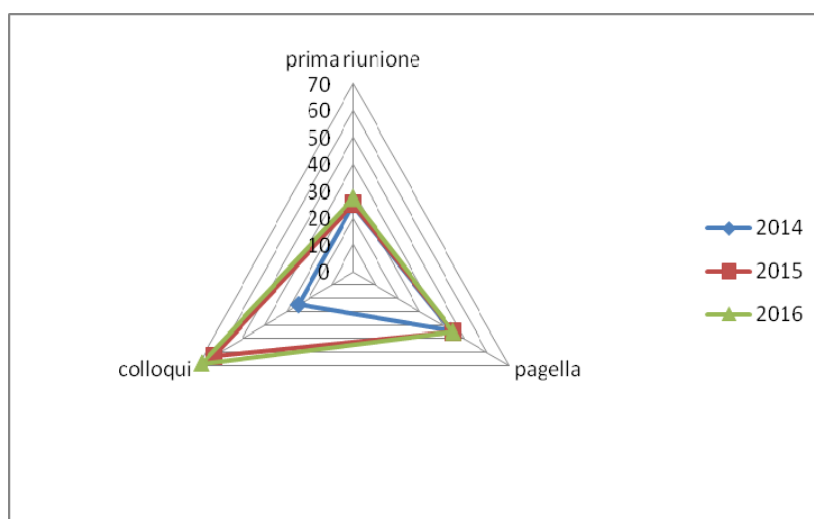


Figura 12 - Partecipazione della famiglia alla vita scolastica. Confronti sui tre anni





1.3 Le famiglie

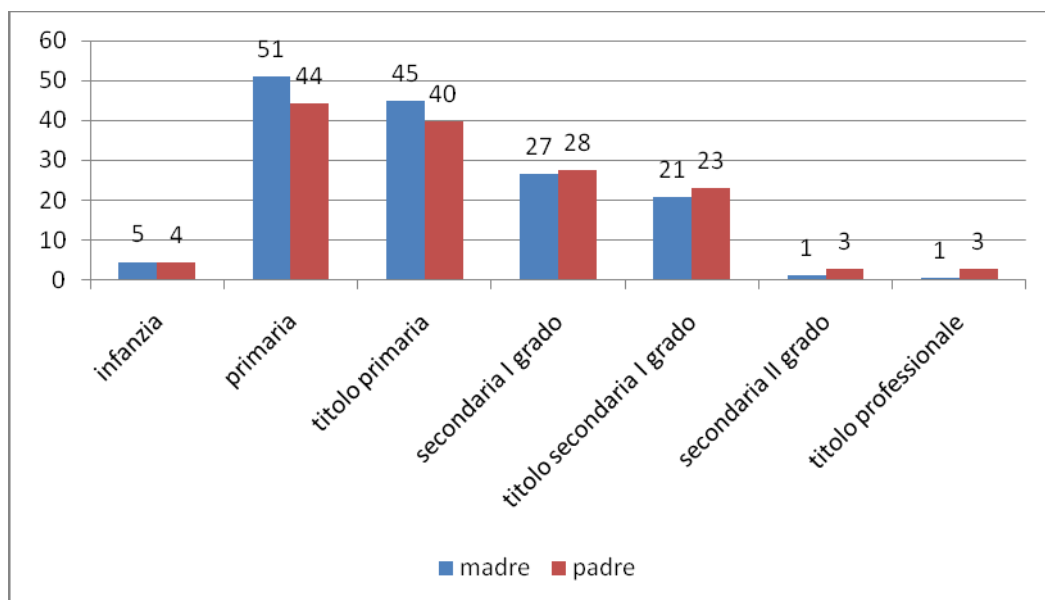
Gli alunni RSC vivono in famiglie con un numero medio di componenti pari a 5,7; in particolare, il 50% dei bambini fa parte di un nucleo con più di cinque componenti. Le città dove le famiglie sono più numerose sono Cagliari e Torino con, rispettivamente, 8,4 e 6,7 componenti in media, mentre il numero dei componenti si attesta sotto la media a Venezia (4,7).

Nel 77% delle famiglie sono presenti entrambi i genitori, nel 11% i bambini convivono solo con la figura materna, nel 6% c'è solo il papà e infine nel 2% casi i bambini stanno con altre figure parentali. I genitori sono piuttosto giovani – i dati riguardano il 74% delle mamme e il 70% dei papà – con un'età media pari a 33 anni per la madre e 35 per il padre e comunque non superiore ai 38 anni per le mamme e ai 40 per i papà, nei tre quarti dei casi.

Il livello di scolarizzazione dei genitori è abbastanza basso. Le informazioni presentate nel grafico relativo ai percorsi scolastici si riferiscono a poco più del 70% dei nuclei e anche per questo gruppo nel 15% dei casi non abbiamo alcuna informazione sulla scolarizzazione.

Solo il 5% dei genitori ha frequentato la scuola dell'infanzia, ma circa la metà ha frequentato e conseguito il titolo della scuola primaria, con una differenza di circa 5-6 punti percentuali tra i genitori, in favore delle madri. Passando alla secondaria, le percentuali si abbassano e diventano simili tra padri e madri, attestandosi intorno al 27% riguardo alla frequenza e a poco più del 20% riguardo al conseguimento del titolo. Solo l'1% delle madri e il 3% dei padri ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado conseguendo la qualifica professionale.

Figura 13 - Madri e padri nel percorso scolastico



L'analisi della condizione lavorativa mostra forme di lavoro regolare, anche saltuarie, per il 17% delle madri e il 35% dei padri (sono informazioni che riguardano circa l'80% dei nuclei e su tale gruppo sono calcolate le percentuali). Considerando lo stato di occupazione in senso lato, e quindi includendo anche forme di lavoro irregolare, le percentuali salgono al 37% delle madri e 80% dei padri, mostrando, rispetto allo scorso anno, un aumento delle madri impegnate in attività lavorative. In effetti, la percentuale di madri che lavora si differenzia a seconda della

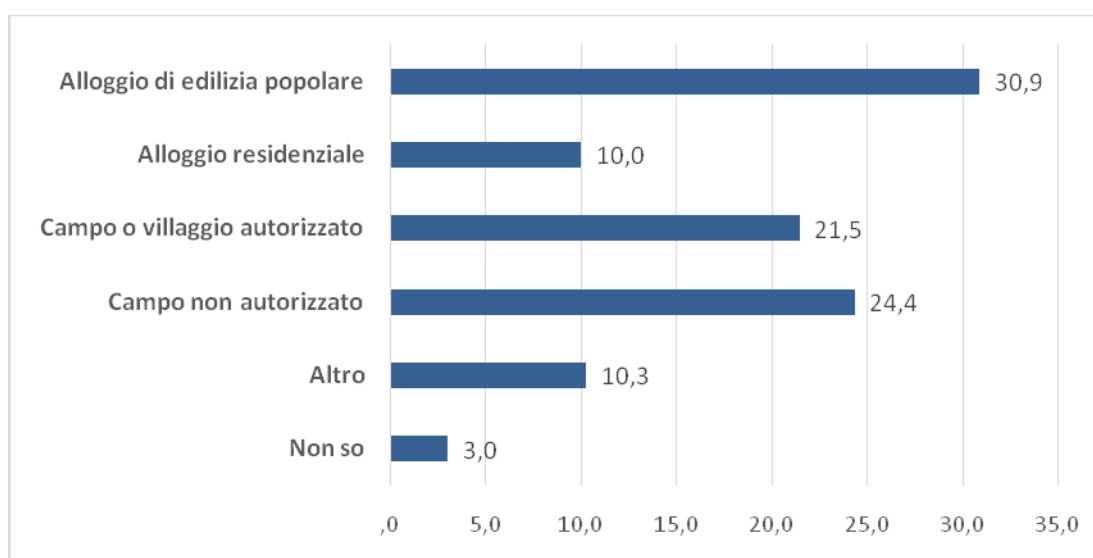


permanenza nel progetto dei figli, attestandosi intorno al 31,5% delle madri di bambini coinvolti nel progetto solo da un anno versus il 44% di quelle dei bambini che partecipano da due o tre anni. Rispetto al tipo di occupazione la situazione rimane analoga, vedendo i padri impegnati soprattutto come raccoglitori di metalli, operai generici e lavoratori edili; le madri come addette alle pulizie e servizi domestici, e in alcuni casi, impegnate come mediatrici culturali o in aiuto dei mariti nella raccolta dei metalli.

1.4 Il contesto abitativo

Come evidenziato nella figura 14 sui contesti abitativi, il 41% dei bambini RSC vive in alloggi residenziali o di edilizia popolare, mentre il 54% in campi autorizzati e non. Il 10% vive in centri di accoglienza, case occupate o roulotte e si sposta per il quartiere.

Figura 14 - Alunni per tipologia di residenza



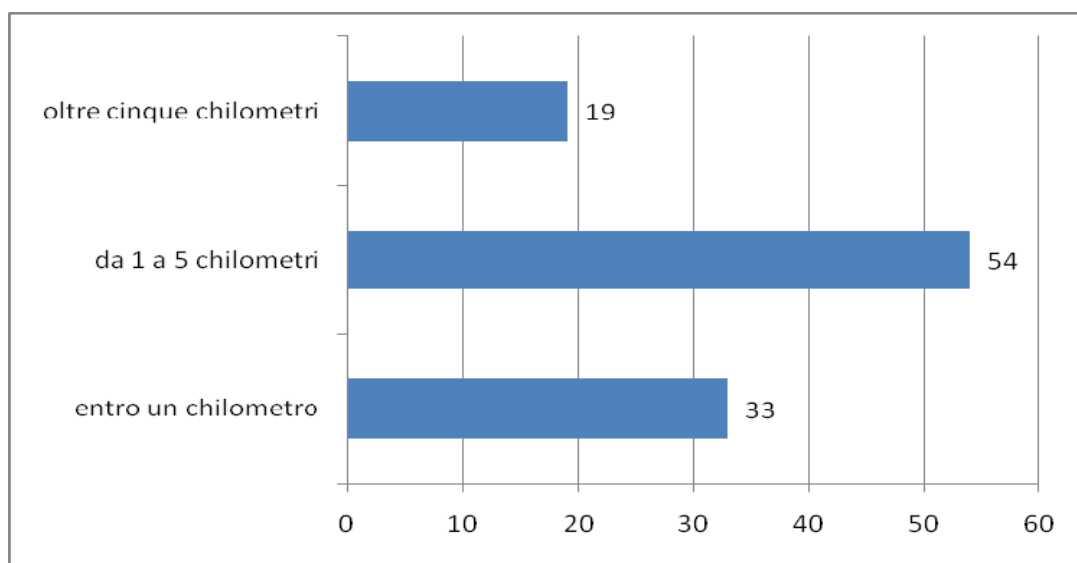
Le situazioni abitative sono differenti in termini di condizioni igienico-sanitarie, di adeguatezza degli spazi e di accesso ai servizi. L'80% degli alunni che non abitano nei campi, vive in condizioni igienico-sanitarie (intese come presenza di acqua corrente, wc, doccia) adeguate e in prossimità di servizi collettivi.

Non si riscontrano differenze rilevanti nella possibilità di poter usufruire del trasporto pubblico, né per quel che riguarda il servizio di scuolabus.

Solo poco più di un terzo degli alunni abita nei pressi della scuola (massimo a 1 km), mentre oltre la metà a una distanza massima di 5 km. Possono usufruire del servizio di scuolabus (perché esiste) il 33% dei bambini che vive a una distanza massima di 1 chilometro dalla scuola e il 54% dei bambini che si trova a una distanza dalla scuola compresa tra 1 e 5 km, ma solo il 19% dei bambini che vive più lontano, cioè a oltre 5 km dalla scuola, può beneficiarne.

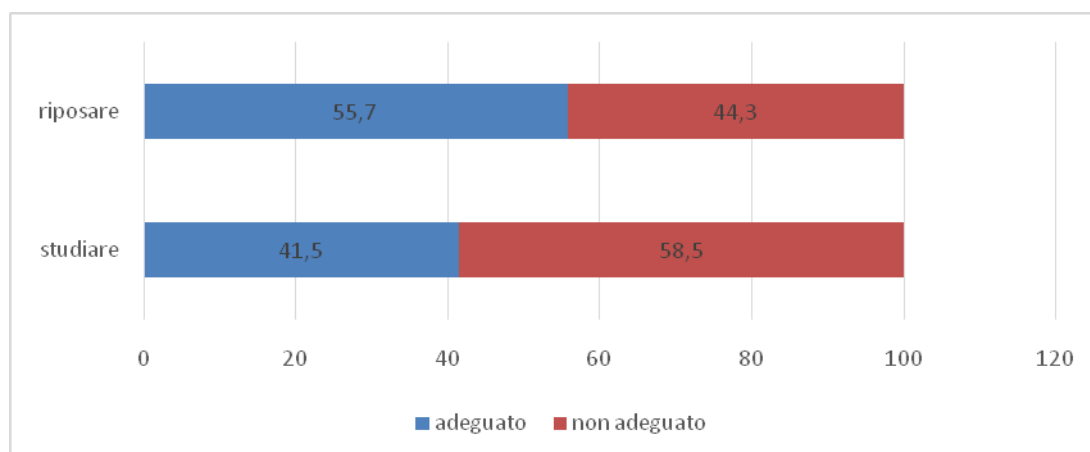


Figura 15 - Presenza dello scuolabus per distanza dalla scuola



Un'importante differenza tra il contesto campo e il contesto abitazione emerge rispetto alla disponibilità di uno spazio adeguato per riposare e studiare. Il grafico mostra come, in generale, oltre la metà degli alunni non abbia a disposizione uno spazio idoneo per studiare e quasi la metà di un luogo adeguato per riposare.

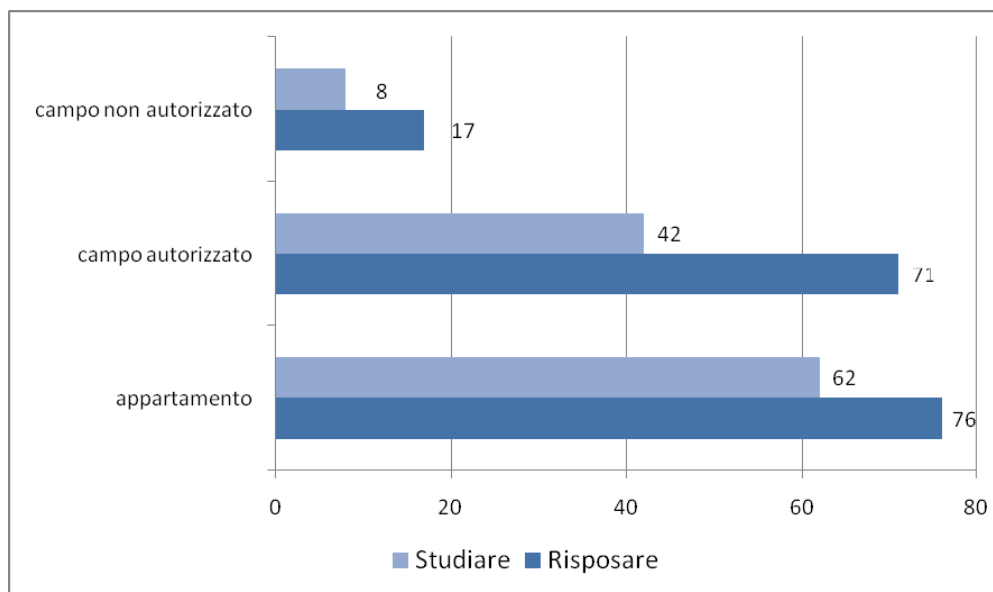
Figura 16 - Nel contesto abitativo il bambino dispone di uno spazio adeguato per:



La situazione diventa più grave nei campi non autorizzati, dove solo l'8% dei bambini ha uno spazio dove studiare e il 17% dove riposare adeguatamente. Su questi due aspetti, decisamente migliore è la condizione dei bambini che vivono in campi autorizzati dove il 42% dei bambini ha un posto dove riposare (versus il 62% dei bambini che vive in appartamento) e il 71% ha un posto dove studiare (versus il 76% dei bambini che vive in appartamento).



Figura 17 - Luogo adeguato per riposare e studiare per tipo di residenza:



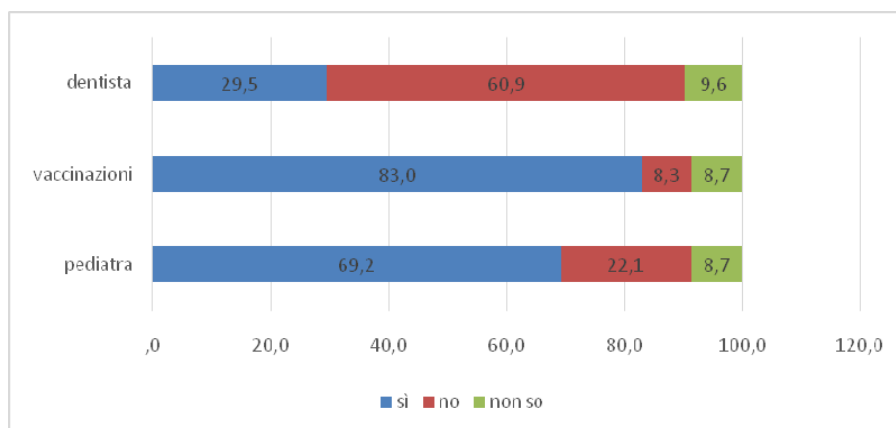
1.5 Il contesto socio-ambientale e l'accesso ai servizi sanitari

Servizi sociali e associazionismo e volontariato sono presenti nei contesti di vita dei bambini coinvolti nel progetto. L'attività dei servizi sociali, che riguarda il 30% dei bambini seguiti, va dalla presa in carico di minori e famiglie, aiuti economici, educativa di strada, fino ad arrivare, in alcune città, a progetti specifici, quali l'assistenza specialistica scolastica.

La presenza dell'associazionismo e del volontariato risulta più diffusa e riguarda da vicino i contesti di vita del 52% degli alunni. Parliamo in questi casi di progetti di prevenzione della devianza, erogazione di borse di studio, ma anche dell'attività di medici e dentisti.

Per quel che riguarda l'accesso e la fruizione di servizi sanitari, nel complesso, il 29% dei bambini è seguito da un dentista, il 69% da un pediatra e l'83% ha eseguito le vaccinazioni raccomandate.

Figura 18 - Accesso ai servizi sanitari



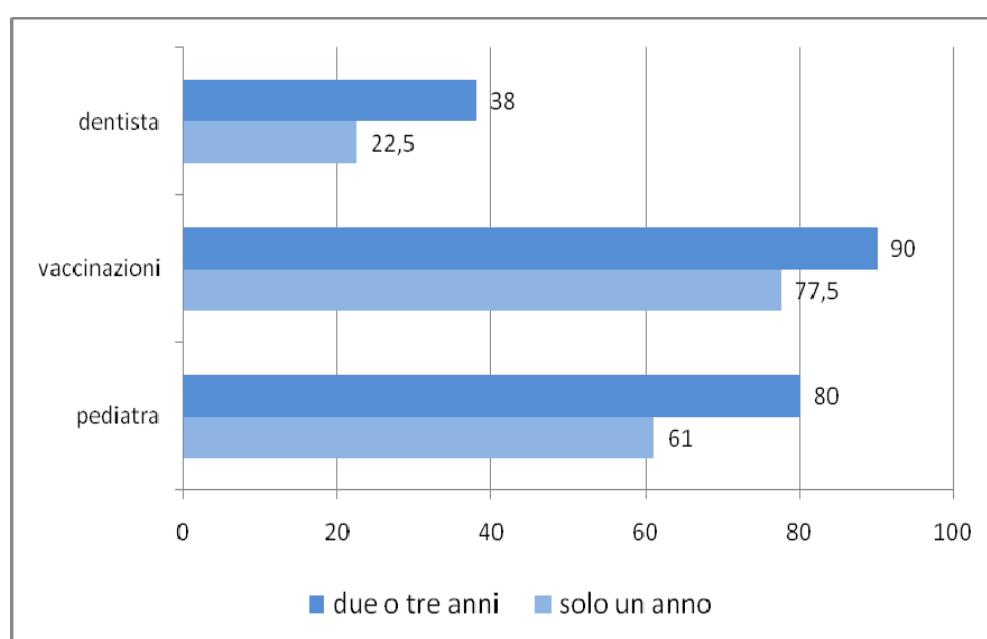
Anche in questo caso, i bambini che vivono in campi non autorizzati vivono situazioni più



precarie, con il 55% che è seguito da un pediatra e il 21% seguito da un dentista, mentre non si riscontrano differenze per quanto riguarda le vaccinazioni. Ugualmente, tra le altre situazioni abitative, su tutti gli aspetti relativi all'accesso ai servizi sanitari, non si riscontrano differenze importanti.

La figura 19 mostra la differenza nell'accesso ai servizi sanitari nel gruppo di bambini coinvolti nel progetto solo da quest'anno e nel gruppo presente da due o tre anni. Risulta evidente come su tutti e tre gli aspetti si riscontrano percentuali più alte di accesso nel gruppo di bambini di maggiore permanenza nel progetto.

Figura 19 - Accesso ai servizi sanitari: differenze tra gruppi





CAPITOLO 2

PROGETTO NAZIONALE E RETI LOCALI

Premessa

La sperimentazione nazionale ha permesso di realizzare innovazione nelle forme di intervento rivolte alle comunità RSC a partire dalla constatazione che tante progettazioni sviluppate negli anni sul territorio nazionale – e nei diversi contesti istituzionali – non sono riuscite a incidere in maniera significativa sulle problematiche di queste realtà, in particolare riguardo all'area della scolarizzazione, dove permangono bassi livelli di accesso insieme a fenomeni estesi di dispersione scolastica, oltre che un numero significativo di fallimenti dei percorsi formativi. Non ultimo, persistono forme diffuse di pregiudizi antizigani, come è stato verificato anche nelle scuole e nelle realtà sociali dei territori entro cui sono inserite le scuole di riferimento dei bambini RSC.

L'innovazione prevista dalla sperimentazione si può ricondurre a due aree: quella metodologica, con la verifica sul campo delle potenzialità di pratiche di tipo cooperativo al fine di costruire un contesto scolastico inclusivo e incidere così sulle distanze tra le comunità RSC e le istituzioni (scolastiche, comunali, sanitarie); e l'area organizzativa, con l'indicazione di utilizzare strumenti di tipo partecipativo e orizzontale (analisi condivisa dei problemi, co-progettazione, collaborazione operativa), muovendo da un'ottica assistenzialistica ed emergenziale a una di tipo proattivo e sistemico al fine di promuovere azioni in grado di incidere sui fattori strutturali che nei contesti locali generano esclusione e disagio per i bambini RSC e le loro famiglie. Una terza linea della sperimentazione del progetto anche questa innovativa e trasversale alle due aree, prevede il riconoscimento dei RSC come soggetti attivi sia nell'elaborazione di progetti e programmi, sia nella realizzazione delle attività nei diversi contesti (scolastici, abitativi, dei servizi...).

Le caratteristiche degli obiettivi e delle metodologie proposte hanno richiesto una particolare attenzione ai processi attraverso cui concretizzare le iniziative locali al fine di promuovere cambiamento nelle forme delle relazioni sia organizzative (tra scuola, Comune, Asl...) che sociali (tra insegnanti, genitori e alunni rom e non rom, operatori...).

Il disegno organizzativo è stato costruito ponendo attenzione riguardo sia agli organismi da attivare (Tavolo locale, équipe multidisciplinare), sia ai processi di governance da gestire (relazioni inter-istituzionali, attivazione protocolli e accordi...), nonché attraverso azioni di capacity building tese a facilitare la costruzione da parte delle amministrazioni locali di strumenti di governo per le programmazioni rivolte alle comunità RSC, promuovere un sistema di interventi organici, supportare la costruzione di reti territoriali stabili, strutturare e/o potenziare i network informativi/comunicativi di contrasto all'antiziganesimo. L'uscita dalla sperimentazione, nella sua parte organizzativa, si dovrebbe pertanto tradurre in una maggiore competenza delle reti locali nell'elaborare e gestire progetti inclusivi rivolti a bambini e famiglie RSC.



Nelle pagine seguenti si riportano le osservazioni riguardo all'andamento di questi processi nella terza annualità della sperimentazione nazionale (periodo settembre 2015–luglio 2016). In particolare, verranno evidenziate le variabili che hanno facilitato oppure ostacolato lo sviluppo delle reti e delle progettazioni locali in modo da individuare gli elementi utili per sviluppare le potenzialità presenti nelle diverse realtà. Per questo verranno inoltre richiamati gli sviluppi dei processi organizzativi nell'arco del triennio. In coerenza con il carattere sperimentale del Progetto nazionale, l'assistenza tecnica ha accompagnato l'operatività delle città con particolare attenzione proprio all'implementazione delle reti e delle azioni innovative sotto il profilo metodologico. Necessariamente tale attività è stata svolta utilizzando strumenti strutturati, ma anche adeguando il supporto alle diverse problematiche emerse nei contesti locali perciò questo capitolo mette in evidenza le specificità in relazione ai gruppi di città seguiti dai quattro tutor nazionali.

La narrazione delle esperienze e la descrizione dei processi accompagnati nel corso dei tre anni ha posto esigenze di diversificazione anche nell'organizzazione dei contributi poiché diversi erano i focus meritevoli di attenzione. Ogni scritto si conclude con una parte che richiama le principali azioni svolte evidenziando, in particolare, quali soluzioni hanno trovato un riscontro positivo nelle diverse città e quali aspetti sono invece da rivedere nel processo di sviluppo e consolidamento delle progettazioni locali.

2.1 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Bari, Genova, Napoli, Venezia⁶

2.1.1 Contesti

La strutturazione della rete e, più in generale, l'implementazione del progetto sono state condizionate dal contesto istituzionale entro cui si colloca la sperimentazione, a partire dagli indirizzi che ciascuna amministrazione ha adottato riguardo ai processi di integrazione delle comunità RSC. Ci sono molte differenze tra le città qui considerate, tuttavia possiamo dire che l'adesione comune alla "strategia nazionale" non si è tradotta in corrispettivi piani locali organici per cui le attività realizzate all'interno della nostra sperimentazione hanno trovato supporto in altre iniziative istituzionali riferite alle diverse problematiche (abitative, sanitarie...) che hanno un impatto sulle famiglie RSC e incidono in maniera significativa sul tema dell'inclusione scolastica. Tutti i contesti cittadini sono caratterizzati da una scarsità di politiche sociali specifiche e dal ricorso a soluzioni di tipo emergenziale e di contenimento dei problemi soprattutto riguardo agli insediamenti spontanei e quindi da un insufficiente supporto allo sviluppo stesso delle progettazioni, ritenute tra l'altro particolarmente sensibili nel dibattito pubblico e nelle dinamiche elettorali e per questo promosse con maggiore difficoltà.

Sui progetti locali ha inciso anche l'organizzazione stessa della macchina comunale, che non sempre è risultata funzionale ad accompagnare azioni di tipo sperimentale. I vincoli di tipo amministrativo-burocratico hanno di fatto provocato dei ritardi nell'avvio e nella gestione delle attività.

Così come ha influito la struttura organizzativa delle diverse istituzioni coinvolte, che hanno

⁶ A cura di Franco Fiore.



reso difficoltoso l'individuazione dei referenti e in alcuni casi impedito la partecipazione stessa sia a livello rappresentativo che operativo. In particolare questo problema ha interessato le Asl, che hanno espresso la difficoltà a intervenire all'interno degli insediamenti non autorizzati (Napoli e Bari), così come a indicare i referenti adeguati a partecipare al processo di programmazione.

In alcuni contesti si è reso necessario definire il ruolo e le responsabilità sia delle singole istituzioni/organizzazioni, che delle diverse professionalità presenti all'interno delle équipes multidisciplinari (EM) e del Tavolo locale (TL). La sovrapposizione o la non adeguata collocazione delle figure dirigenziali e operative sui diversi tavoli ha prodotto ritardi nella programmazione o vanificato i momenti di tipo decisionale.

È emerso poi un problema riguardo alla conoscenza complessiva e al monitoraggio dei cambiamenti (quantitativi, qualitativi) relativi alle diverse comunità RSC presenti nei contesti cittadini, tutti caratterizzati da disomogeneità e frammentarietà nella raccolta dei dati. Le città infatti dispongono di dati incompleti oppure di stime approssimative sulle presenze effettive nei campi e anche sulle persone che vivono in appartamenti o altri contesti abitativi. Questo deficit ha creato difficoltà sia in fase di progettazione per quantificare la presenza dei minori RSC sia in fase di analisi di contesto, per esempio in merito al fenomeno dell'evasione scolastica.

A fronte di numerose esperienze realizzate negli anni con le comunità RSC (a scuola o sul territorio), si è rilevata diffusamente una scarsità di documentazione su tali attività e più in generale sulla presenza storica delle comunità RSC a livello locale, molto spesso singoli e comunità presenti da svariati anni nelle città qui considerate. Nel triennio il tema della documentazione delle azioni locali è stato più volte discusso poiché la conoscenza dell'evoluzione storica degli interventi permetterebbe una migliore calibratura delle programmazioni, soprattutto riguardo alle attività sul territorio; così come la conoscenza delle specificità delle singole comunità RSC permetterebbe una migliore finalizzazione degli interventi. Allo stesso modo, come nel caso di Napoli, è emersa la necessità di omogeneizzare gli interventi in contesti dove operano contemporaneamente realtà del volontariato con modalità di tipo assistenzialistico.

Infine, ha influito sulla programmazione e sull'evoluzione stessa del progetto la variegata condizione giuridica dei RSC (cittadini italiani, comunitari, non europei...). Questo aspetto ha inciso in particolare sulla possibilità di costruire percorsi efficaci di accompagnamento presso i servizi sociali e sanitari, limitando di fatto la possibilità di incidere sui processi di inclusione.

Le somiglianze e le differenze tra le diverse città qui considerate non sono nettamente riconducibili alla collocazione territoriale Nord/Sud, ma sono dovute, da un lato, al diverso grado di influenza di queste variabili e, dall'altro, alla diversa velocità con la quale si realizzano i passaggi previsti dalla progettazione sia sotto il profilo organizzativo che operativo, dalla capacità cioè di interagire con i sopra citati elementi di contesto che di fatto sono presenti in tutte le città.

Una città complessa dal punto di vista del contesto è sicuramente Napoli, dove, oltre alla complessità istituzionale, sono presenti comunità rom molto numerose e tra loro diversificate per provenienza e storicità. Nel primo biennio si sono determinati dei forti ritardi nell'attivazione di tutti i processi previsti dalla sperimentazione, fino ad arrivare a una fase di



sospensione del progetto nella terza annualità, dovuta alle difficoltà nell'espletamento delle gare di appalto per l'affidamento del servizio agli enti gestori; al cambiamento di collocazione istituzionale del progetto, transitato dalla "Direzione centrale welfare e servizi educativi" al servizio "Contrasto delle nuove povertà e rete delle emergenze sociali"; al cambio dei referenti cittadini, che ha richiesto una nuova condivisione delle linee progettuali e organizzative. Non ultimo hanno influito negativamente sulla terza annualità anche le elezioni per il rinnovo del consiglio comunale, un evento che ha generato un ulteriore ritardo nei processi decisionali e nella convocazione di incontri e gruppi istituzionali. Di conseguenza, è emersa la difficoltà a garantire la continuità dei lavori del Tavolo locale, un organismo con un alto numero di partecipanti e particolarmente sensibile alla situazione politica locale. Per assolvere comunque alle funzioni indicate dal Progetto nazionale di condivisione e validazione delle programmazioni locali da parte dei dirigenti e responsabili delle organizzazioni coinvolte, è stato pensato di utilizzare come strumento organizzativo intermedio la costruzione di Tavoli Tematici al fine di consentire la trattazione delle problematiche rilevate nel corso dell'operatività in ambito sanitario, scolastico, igienico-ambientale e amministrativo. Nella terza annualità è stato avviato il tavolo tematico sulla scuola con i dirigenti scolastici (15.06.2016).

A Napoli hanno avuto un impatto importante anche gli eventi contestuali connessi alla gestione degli insediamenti abitativi, ad esempio un ulteriore elemento di difficoltà emerso nella terza annualità è stata la decisione di sgomberare nei primi giorni di luglio 2015 diversi insediamenti spontanei presenti in via Pallucci (Pianura), via Pacioli (Ponticelli) e quello, da cui provenivano diversi bambini target, di via Ferraris (Poggioreale). Sono stati quindi annunciati altri sgomberi riguardanti le comunità di Poggioreale (via Brecce Sant'Erasmo), Barra (via Mastellone) e Ponticelli (via Virginia Woolf), da cui provengono tutti gli alunni target delle scuole di questi territori coinvolti nel progetto.

In generale, l'esperienza ha insegnato che la minaccia di utilizzare questo strumento crea un clima di forte precarietà per cui diventa difficile costruire dei percorsi di inclusione dei bambini e dei nuclei familiari; e laddove l'azione di sgombero viene effettuata, essa rischia di vanificare il lavoro svolto.

A Genova, sebbene le gare di appalto per l'affidamento del servizio siano state espletate in tempi adeguati e gli operatori siano stati attivati all'inizio dell'anno scolastico, si sono prodotti analoghi ritardi. Un primo aspetto problematico emerso nella terza annualità ha riguardato la continuità dell'esperienza nelle scuole target considerata la mobilità degli insegnanti di Bolzaneto e soprattutto di Prato, un istituto comprensivo che ha subito anche il cambiamento del dirigente che aveva contribuito nella precedente annualità a individuare soluzioni risolutive delle problematiche di tipo burocratico, ostacoli presenti per tutto il triennio (i principali riguardano le normative del Comune e della scuola per l'affidamento di servizi a soggetti esterni) e che, anche quest'anno, hanno inciso negativamente sull'avvio sia delle attività nelle classi sia del percorso formativo sul CL rivolto agli insegnanti, attività che, infatti, sono partite nel secondo quadrimestre. I ritardi sono stati generati parimenti dalla complessità organizzativa dovuta all'allargamento del progetto e dunque alle difficoltà del coordinamento a livello cittadino. Altro aspetto problematico ha riguardato l'organizzazione e la gestione dei laboratori che, considerati il numero delle classi target e le risorse a disposizione, ha comportato la realizzazione di un programma limitato sia nella copertura delle classi sia nella durata delle attività proposte. L'avvio della nuova struttura organizzativa ha fatto emergere alcune difficoltà dal punto di vista del coordinamento cittadino e dei poli, funzione che richiede



una maggiore attenzione soprattutto agli strumenti di comunicazione, come ad esempio i verbali non sempre utilizzati secondo le indicazioni del Progetto nazionale; e una maggiore frequenza degli incontri operativi, soprattutto della cabina di regia cittadina. È risultata critica la riprogettazione delle attività anche per la possibilità dello sgombero dell'insediamento rom di Cornigliano e l'incertezza delle iscrizioni all'IC Prato degli alunni rom trasferiti in altre zone della città. In generale, a Genova si rileva necessaria una maggiore condivisione delle linee progettuali e sperimentali tra i diversi referenti dell'ATS (coordinatori di polo) e una più chiara messa a fuoco del rapporto tra gli obiettivi del progetto e le attività ordinarie del servizio riguardo ai singoli e alle comunità RSC.

A Bari, le attività della terza annualità sono state avviate in gennaio per un ritardo dovuto all'iniziale indecisione dell'Amministrazione riguardo all'espletamento di una gara per l'affidamento delle attività e a problemi relativi alla sottoscrizione delle convenzioni con l'ente gestore, un rallentamento legato a incomprensioni tra il Comune e la scuola circa le modalità di utilizzo delle risorse destinate al progetto, cosa che ha inoltre provocato ritardi nell'attivazione del percorso formativo. In generale, in questa città persiste una difficoltà nella relazione tra i servizi sociali e l'istituzione scolastica sia per differenti approcci alle problematiche dei bambini RSC, sia per problematiche di tipo burocratico. Così come permane la necessità di contrastare i pregiudizi antizigani diffusi anche in ambiente scolastico e riconducibili sostanzialmente a una scarsa conoscenza della cultura e delle comunità rom, e che ostacolano la costruzione di relazioni equilibrate. Molto spesso nel contesto scolastico si utilizzano atteggiamenti di tipo assistenzialistico nei confronti degli alunni e dei genitori rom, una condizione che non favorisce il percorso di autonomia di questi genitori nel rapporto con l'istituzione scolastica, molto spesso reso difficoltoso anche dal punto di vista della lingua. Le modifiche regionali del codice ENI hanno reso più difficile l'accesso ai servizi sanitari da parte degli ospiti del campo e, più in generale, continua la difficoltà di coinvolgere e sensibilizzare i servizi territoriali dell'Asl. Infine, ulteriore elemento di criticità è la difficoltà a sviluppare adeguatamente iniziative con i bambini all'interno dell'insediamento per le cattive condizioni sanitarie e per le precarie condizioni di sicurezza. Come evidenziato in sede di Tavolo locale, un aspetto critico è dato dalla difficoltà a promuovere miglioramenti a causa della delibera 267/2006 ("Sperimentazione di un progetto pilota per l'integrazione delle famiglie rom presenti nella città di Bari e interventi urgenti") che di fatto non permette di qualificare l'insediamento di Santa Teresa come "insediamento autorizzato", consentendo quindi solo alcuni interventi di tipo emergenziale.

A Venezia, la frammentazione nei contesti di intervento è la sfida principale sostenuta nella sperimentazione. La comunità rom e sinti è composta da circa 500 persone, di cui l'80% vive in appartamenti dislocati in punti diversi della città; e il restante 20% in parte nel Villaggio di via del Granturco e altri in roulotte collocate su terreni di proprietà. La provenienza abitativa diversificata e la collocazione in tante classi dei bambini RSC determinano un contesto di intervento a forte frammentazione, caratteristica che richiede di operare con una molteplicità di soggetti (istituzionali e non); inoltre, rende difficile impostare iniziative di gruppo al di fuori del contesto scolastico e ostacola il mantenimento nel tempo di relazioni stabili con le famiglie target. Lo sviluppo del progetto, tenuto conto di questa frammentazione, ha evidenziato difficoltà nel coinvolgimento dei nuovi insegnanti al fine di garantire un'adeguata condivisione della strategia e della metodologia propria della sperimentazione nazionale. In questa annualità sono emerse, inoltre, preoccupazioni riguardo al quadro politico locale a seguito dell'insediamento di una nuova amministrazione comunale.



2.1.2 Governance

Il referente cittadino si costituisce come snodo strategico per la buona riuscita della sperimentazione. Attraverso questa figura infatti passano i compiti fondamentali e necessari nella costruzione dell'impianto organizzativo, la gestione della rete e la diffusione stessa del progetto. Il referente locale impersona il doppio obiettivo di facilitare un maggiore protagonismo delle amministrazioni comunali nelle attività rivolte ai RSC e di gestire i rapporti inter-istituzionali, facendosi carico delle azioni di accompagnamento al progetto (coordinamento operativo, raccolta dati, definizione di accordi e protocolli, gestione segnalazioni, comunicazione istituzionale, messa in rete degli interventi).

Gli esiti del progetto hanno per questo una stretta relazione con le modalità e le possibilità di azione di questa figura, sulla cui attività incidono l'organizzazione del servizio di appartenenza e la posizione che in esso occupano gli interventi con le comunità RSC in termini di priorità. Un altro aspetto importante è il tipo di "ingaggio" e la posizione (responsabile, operatore) che occupa all'interno del servizio. Infine è rilevante la professionalità stessa del referente, sia in termini di tipologia che di storia. Nelle città considerate il ruolo di coordinatore (cittadino o di polo) è ricoperto da un assistente sociale, eccezione fatta per Venezia dove una delle due referenti è invece un'educatrice professionale.

In tutti questi casi sono fondamentali il tempo che viene dedicato all'implementazione e al monitoraggio dei programmi e la possibilità di promuovere delle discontinuità nelle relazioni con le altre figure professionali e le altre istituzioni. Infatti, in tutti i contesti la sperimentazione si è innestata naturalmente su una relazione e una storia pre-esistente, in diversi casi di tipo conflittuale sia nel rapporto referente città-insegnanti (sul quale incidono le criticità concernenti segnalazioni e prese in carico di bambini) sia nel rapporto referente città - enti gestori, per difficoltà (o resistenze) da parte dei primi a stabilire forme di co-progettazione in contrapposizione a una prassi consolidata nel tempo di mera subordinazione o al contrario di completa autonomia dell'ente gestore nella realizzazione di attività con le comunità RSC. Per questo la sperimentazione si costituisce anche come occasione per il referente cittadino di rimodulare i rapporti sia di tipo inter-professionali che inter-istituzionali.

In aggiunta alle caratteristiche dei contesti a cui abbiamo prima fatto riferimento, la modulazione di queste variabili, incide allo stesso modo sugli esiti della sperimentazione, anche in questo caso a prescindere dalla collocazione Nord/Sud delle città.

Il buon esito della progettazione a Venezia è in gran parte riconducibile proprio alle modalità operative adottate dalle referenti locali per avviare e per sviluppare la progettazione locale. La cura della rete e dell'implementazione dei programmi si è concretizzata nel triennio attraverso le seguenti pratiche:

- espletamento delle gare di appalto precedenti all'avvio dell'annualità;
- calendarizzazione annuale delle attività in avvio dell'anno scolastico;
- monitoraggio costante delle attività svolte dagli operatori;
- puntualità nel predisporre e documentare gli incontri dell'EM (convocazioni, verbali, materiale informativo);
- gestione delle segnalazioni attraverso contatti inter-istituzionali (in particolare scuola e Comune);
- realizzazione di incontri di tipo formativo a supporto dell'EM attraverso cui offrire ai



partecipanti una più ampia e profonda elaborazione su tematiche di tipo organizzativo (relazioni tra istituzioni, servizi e professionalità), metodologico (approccio interculturale, metodi di lavoro sul territorio, rapporto con le famiglie RSC) e culturale (popolazione RSC e pregiudizi);

- realizzazione di incontri di tipo formativo/rielaborativo a supporto delle attività realizzate a scuola, rivolti sia agli insegnanti che agli operatori.

Nella terza annualità, il progetto veneziano ha fatto registrare un significativo allargamento portando difatti al raddoppio del target rispetto alla precedente annualità sia degli alunni RSC (da 15 a 30) che delle classi coinvolte (da 9 a 18). L'esigenza di supportare una progettazione molto ampia per attori (5 IC, 7 plessi, 355 alunni delle classi target, 30 insegnanti, 12 tra operatori e volontari, 2 formatori stabili di supporto all'EM) e territori (Mestre Carpenedo, Marghera, Murano Burano) ha reso necessari una particolare cura delle relazioni e il consolidamento della rete attraverso una struttura organizzativa, già sperimentata l'anno precedente, articolata su tre livelli in maniera tale da consentire l'implementazione del progetto secondo un approccio di tipo collaborativo e la strutturazione di forme di scambio e cooperazione stabili tra i diversi soggetti. Si sono formate così 7 équipe multidisciplinari (1 per ogni plesso target) e 1 Cabina di regia locale con il compito di implementare e monitorare la programmazione, portare a sintesi e condividere i punti emersi nelle singole EM, consentire lo scambio di buone prassi e delle esperienze realizzate nei diversi contesti, omogeneizzare la raccolta dati, consentire la valutazione finale a livello cittadino, convocare il TL.

La terza annualità ha portato a maturazione i diversi processi attivati in fase di avvio della sperimentazione, consolidando così le modalità organizzative e metodologiche implementate nel triennio in piena coerenza con le indicazioni del Progetto nazionale. Anche in questa annualità l'attivazione delle EM per plesso ha permesso la partecipazione di tutti gli insegnanti coinvolti e una più puntuale elaborazione e monitoraggio delle attività svolte in classe, così come ha permesso una più attenta valutazione delle difficoltà espresse dai bambini RSC e la predisposizione delle necessarie azioni di supporto sia in classe che nei contesti di vita. Le problematiche trasversali alle diverse EM sono quindi confluite nella Cabina di regia locale dove sono state portate a sintesi le varie esperienze ed elaborate riflessioni di supporto alle singole programmazioni. Gli incontri del Tavolo locale hanno a loro volta supportato l'operatività attraverso la validazione del progetto e il riconoscimento del lavoro svolto a scuola e sul territorio. Nel triennio sono stati convocati complessivamente 7 incontri e nelle ultime due annualità è stato presente anche un appartenente alla comunità RSC (Associazione rom Kalderash).

A oggi, la sperimentazione a Venezia ha un suo punto forte nel rapporto positivo che si è creato tra le diverse figure professionali. In fase di avvio del progetto non sono mancate le difficoltà a tenere insieme le diverse modalità proprie di chi opera nel sociale e degli insegnanti. Il lavoro svolto ha portato però al superamento di queste difficoltà e, particolarmente quest'anno, a un forte riconoscimento da parte degli insegnanti del lavoro svolto a scuola dagli operatori, ritenuti strategici al fine di realizzare percorsi didattici maggiormente inclusivi e, come nello spirito del progetto, non solo per i bambini RSC. Più in generale un punto forte dell'esperienza veneziana è costituito dal rapporto esistente tra l'istituzione scolastica e i servizi territoriali, che consentono di sostenere efficacemente l'operatività della scuola attraverso la presa in carico delle problematiche proprie dei bambini RSC e delle loro famiglie, il sostegno alla co-



progettazione e alla collaborazione tra le diverse figure professionali, la gestione delle parti burocratiche, la comunicazione intra/inter-istituzionale. Questa qualità può essere assunta come buona prassi utile per altri contesti cittadini in cui la difficoltà di gestire questo tipo di relazione ostacola il buon svolgimento del progetto e la presa in carico dei bisogni espressi dai bambini e dalle famiglie RSC.

Allo steso modo ha contribuito al buon esito della sperimentazione il lavoro svolto dalle due referenti locali per la cura delle reti, il monitoraggio continuo delle attività, la gestione puntuale dei processi di comunicazione (convocazioni incontri, verbali, materiale informativo, uso della piattaforma web), il rispetto delle tempistiche e degli impegni fissati in sede di programmazione. Così come ha contribuito positivamente la loro competenza di tipo educativo-pedagogica per il coordinamento e il supporto formativo dei diversi gruppi, la motivazione del lavoro svolto a scuola e sul territorio, la costruzione del progetto anche dal punto di vista delle metodologie. È risultato inoltre efficace e molto apprezzato dagli insegnanti, l'attivazione di altre colleghe del servizio a supporto delle EM dal punto di vista educativo e ri-elaborativo.

Un ulteriore elemento di qualità è sicuramente la declinazione locale delle indicazioni metodologiche della sperimentazione nazionale, per esempio riguardo all'elaborazione delle attività in aule come sintesi sia delle attività di cooperative learning che dei laboratori, una metodologia "ibrida" che ha permesso una maggiore collaborazione operatori-insegnanti e di promuovere in maniera più estesa la didattica di tipo partecipativo. Quest'anno in una classe (Gramsci, II B) è stato inoltre sperimentato un laboratorio intensivo (storia di Campalto, costruzione di un talk show) strutturato su una sola settimana e trasversale a tutte le materie con l'obiettivo di coinvolgere insegnanti diversi e testare il metodo cooperativo nelle diverse aree di apprendimento.

Anche quest'anno è stato realizzato un percorso formativo articolato (supporto formativo all'EM, formazione intensiva insegnanti e operatori, cooperative learning, seminari di lavoro) che incide positivamente su diversi piani della sperimentazione, dalla motivazione degli insegnanti alla diffusione intra/extrascolastica del Progetto nazionale e locale, alla problematizzazione di temi centrali per la creazione di una scuola inclusiva. In questa annualità è stato inoltre proposto un seminario di confronto con Eva Rizzin (sintista italiana e ricercatrice presso l'Università degli studi di Verona) rivolto a quanti nei diversi servizi territoriali sono direttamente impegnati in attività istituzionali con bambini e famiglie RSC, con l'obiettivo di evidenziare le criticità e quindi ragionare su possibili nuove strategie di intervento.

Nella terza annualità, a Bari si è registrato invece un calo degli alunni target coinvolti (da 18 a 10). Inizialmente erano stati inseriti altri 8 bambini di cui 4 in realtà non hanno mai frequentato perché non più presenti in città; e altri 4 hanno smesso di frequentare appena dopo l'inizio dell'a.s. per trasferimento delle famiglie all'estero. Si è invece registrato un aumento delle classi target dalle 4 del biennio alle attuali 5.

La precedente annualità era stata orientata in maniera prioritaria a migliorare il profilo organizzativo e la governance. Grazie anche ai risultati raggiunti, la presente annualità si è caratterizzata per una maggiore e migliore collaborazione tra le diverse organizzazioni coinvolte, cosa che ha permesso di consolidare le iniziative promosse sia all'interno della scuola che sul territorio (laboratori artigianali, sostegno scolastico, prevenzione sanitaria...). La terza annualità è stata caratterizzata, inoltre, da una maggiore diffusione di questa esperienza a



livello cittadino, costituendosi come punto di riferimento per le azioni locali sulle tematiche RSC.

In sede di EM sono state riportate e affrontate con puntualità le difficoltà espresse dai bambini RSC e predisposte le necessarie azioni di supporto sia in classe che nei contesti di vita, cosa che ha facilitato la frequenza e consentito a tutti i bambini di completare con successo l'a.s.. Anche quest'anno infatti non vi sono state bocciature. Riguardo al buon livello di frequenza ha contribuito positivamente l'erogazione senza interruzioni del servizio scuolabus da parte del Comune, che, così come già successo nella scorsa annualità e grazie al nostro progetto, è stato attivato all'inizio dell'anno scolastico.

Allo stesso modo ampio spazio è stato dedicato alla programmazione finalizzata a migliorare i rapporti scuola-famiglia (presentazione progetto al campo, azioni per facilitare l'accesso, ritiro schede...) su cui nel triennio sono stati raggiunti risultati positivi, avendo registrato un maggiore accesso dei genitori per l'espletamento delle diverse pratiche e una maggiore disponibilità a incontrare gli insegnanti. La strategia utilizzata dall'EM si basa sulla responsabilizzazione diretta dei genitori e quindi sul ridimensionamento delle deleghe al rappresentante della comunità; alla presenza diretta di 2 mamme rom, coinvolte anche come accompagnatrici (scuolabus, uscite sul territorio); una comunicazione costante sulle attività del progetto, il coinvolgimento diretto nei laboratori (sanitari, artigianali) e, non ultimo, il rapporto di fiducia con gli operatori che nel triennio hanno svolto un lavoro importante di orientamento e accompagnamento all'autonomia. Tutti i genitori dei bambini hanno ritirato la scheda della valutazione, in discontinuità con quanto accadeva precedentemente e così come avvenuto lo scorso anno grazie alla sensibilizzazione da parte degli operatori.

I sensibili miglioramenti nella relazione tra scuola, servizi e comunità rom sono dovuti anche alle diverse attività di tipo sanitario realizzate nel corso del triennio grazie, in particolare, all'azione di alcuni medici volontari. Nell'ultimo anno, oltre alle usuali attività di prevenzione, è stato predisposto un monitoraggio delle malattie pediatriche più comuni, sono state svolte ulteriori visite mediche ai bambini presso il centro famiglia di Japigia, realizzati incontri informativi/formativi con le mamme rom sul tema della salvaguardia della salute materno-infantile (contraccezione, gravidanza), incontri su tematiche sanitarie rivolti agli adulti in particolare sul primo soccorso, attività di prevenzione e cura dentaria svolte dall'associazione "Solidarietà Odontoiatrica per l'Handicap e L'infanzia - S.o.p.h.i" (progetto "Sorriso S.O.S" promosso con delibera comunale n. 607 del 16.09.2015). Grazie ai laboratori sulla prevenzione si è intervenuti direttamente su quei fattori (p.e. pediculosi) che influiscono fortemente sulla frequenza scolastica. Le attività sono state condivise all'interno dell'EM e realizzate in collaborazione con gli operatori scuola e campo e, tra l'altro, documentate con una tesi di laurea da parte della dott.ssa Angela Stufano (*Integrazione sanitaria come strumento di integrazione sociale: un'esperienza di medicina di iniziativa e di comunità*), direttamente impegnata nelle azioni di prevenzione al campo secondo un approccio di medicina sociale.

Quest'anno, nonostante i ritardi nell'avvio del progetto e una iniziale diffidenza sulla loro gestione da parte dell'operatore campo, è risultata particolarmente utile la realizzazione di laboratori sulla tematica interculturale in alcune classi target. I laboratori hanno avuto un impatto molto positivo sui bambini (autostima, socialità), ma ancor di più sugli insegnanti che hanno avuto modo di sperimentare con soddisfazione una didattica non tradizionale, cogliere meglio il significato complessivo della sperimentazione, stabilire un rapporto positivo con gli



operatori campo e scuola, migliorare e aumentare la partecipazione all'EM. Alcuni insegnanti delle classi target, tra l'altro, hanno utilizzato la metodologia del CL anche senza il supporto del percorso formativo (partito in ritardo), ma utilizzando le indicazioni e gli strumenti costruiti nel precedente biennio.

Il TL si è riunito una sola volta (21.4.2016) per discutere in merito ai seguenti punti proposti dall'EM: problematiche igiene e sicurezza campo rom Japigia; normativa regionale Codice ENI; problematiche riguardanti la residenza degli ospiti del campo di Santa Teresa. Nel triennio si è riunito complessivamente 3 volte e ha assolto prevalentemente la funzione di validare il progetto e favorire una maggiore conoscenza delle comunità rom all'interno delle diverse istituzioni presenti. È risultato invece poco funzionale all'individuazione di soluzioni sulle diverse problematiche trattate. Il rappresentante della comunità rom ha partecipato ai primi due incontri.

La terza annualità a Genova ha fatto registrare un aumento dei bambini e delle famiglie target e un ulteriore allargamento della sperimentazione locale interessando alla fine tre diversi territori (Bolzaneto, Prato, Cornigliano). In via sperimentale è stata coinvolta anche una sezione di una scuola dell'infanzia dell'IC Bolzaneto. L'estensione del progetto ha richiesto di ricalibrare la struttura organizzativa, per cui sono state attivate tre distinte équipe multidisciplinari e una Cabina di regia locale (composta dalle referenti delle ATS con il coordinamento da parte dell'U.O. Minori Famiglia, Contrasto alla povertà) con funzione di raccordo delle diverse unità e di omogeneizzazione del progetto a livello cittadino.

L'EM di Prato si è occupata in maniera particolare di facilitare la frequenza degli alunni rom considerato che, a seguire la chiusura del campo di Molassana avvenuta lo scorso anno, le famiglie si erano trasferite in altre zone della città. Nonostante la decisione di riconfermare l'iscrizione all'IC Prato, al fine di assicurare la continuità del percorso scolastico, i genitori non hanno tuttavia garantito un adeguato e quotidiano accompagnamento. Per questo sono proseguite le azioni di sensibilizzazione e di facilitazione da parte sia degli operatori sia degli insegnanti. La situazione si è rilevata particolarmente difficile anche per la concomitanza di altre problematiche espresse dalle famiglie, tutte in carico al servizio sociale. A Cornigliano invece l'EM, dovendo avviare il progetto per la prima volta, si è confrontata in particolare sulle strategie da adottare per entrare in relazione con i genitori e, più in generale, con la comunità rom del territorio, essendo una realtà poco conosciuta dai servizi e dalla scuola. Difatti si è trattato di costruire relazioni sia con gli ospiti dell'insediamento non autorizzato presente in via Muratori, sia con le famiglie che vivono in appartamento e da cui provengono la maggior parte degli alunni target. A Bolzaneto l'EM, oltre alle normali funzioni di programmazione e monitoraggio, ha gestito i problemi generati da fatti di cronaca riguardanti alcuni ospiti dell'insediamento sinti, per cui si sono prodotte delle tensioni contro la comunità sia a livello territoriale che all'interno della scuola.

Le diverse EM, nonostante le criticità sopra segnalate, hanno portato a termine le programmazioni previste. In generale, sono stati raggiunti gli obiettivi dal punto di vista organizzativo (allargamento della rete e coordinamento cittadino), progettuale (estensione del progetto su tre territori) e metodologico (maggiore coerenza con le indicazioni nazionali). L'ampliamento della sperimentazione ha permesso di avviare la costruzione di una rete cittadina in grado di intercettare i bisogni dei bambini e delle famiglie RSC provenienti da insediamenti non autorizzati o che vivono in appartamento, come nel caso di Cornigliano. L'ampliamento ha permesso anche di consolidare il rapporto con gli insegnanti, risultato



particolarmente difficoltoso nel precedente biennio. Grazie alla buona collaborazione con gli operatori scuola, alle attività svolte nelle classi e al percorso formativo, c'è stata quest'anno una maggiore adesione degli insegnanti. Significativo a proposito è il percorso realizzato a Bolzaneto dove da forti difficoltà di relazione tra servizi territoriali e scuola del primo anno, si è passati a oggi a una maggiore e migliore collaborazione.

Le azioni svolte a scuola hanno inciso positivamente sul fenomeno della dispersione scolastica dei bambini RSC, soprattutto nell'IC Prato, dove le azioni messe atto dall'EM hanno permesso di garantire una maggiore frequenza e quindi di limitare in maniera significativa il ricorso alle bocciature. A Cornigliano è stata espressa una valutazione positiva dell'esperienza realizzata, che è stata ritenuta particolarmente utile, considerato che in questo contesto è presente una percentuale significativa di alunni provenienti da diversi Paesi, per cui è necessario promuovere quanto più possibile metodologie di tipo multiculturale e inclusive.

Lo stesso discorso vale anche per le azioni riguardo ai contesti di vita. La terza annualità ha permesso di consolidare la presenza degli operatori all'interno del campo sinti di Bolzaneto, dove tuttavia esisteva già una tradizione di interventi strutturati, e di avviare un confronto sulle strategie da adottare per costruire relazioni con le comunità RSC in contesti non autorizzati, mediare i rapporti con le comunità locali e promuovere reti di sostegno sul territorio.

Il TL si è riunito una sola volta (7.4.2016) con il seguente ODG: presentazione progetto terza annualità; sviluppo del progetto all'interno della scuola; rilascio della residenza e diritto allo studio dei bambini RSC. Nel triennio ci sono stati complessivamente 4 incontri, attraverso cui si è assolta la funzione di validare il progetto e, soprattutto nell'ultima annualità, di favorire un confronto in particolare tra il Comune e l'istituzione scolastica sia sulle questioni specifiche emerse nei diversi plessi coinvolti sia più in generale sul valore e sul possibile sviluppo di questa sperimentazione per il contrasto della dispersione scolastica oltre gli alunni RSC. Era prevista la presenza di una mamma sinta di Bolzaneto che però non ha partecipato a nessun incontro.

Così come previsto dal Progetto nazionale, tutte le città hanno promosso eventi conclusivi per restituire il lavoro svolto con le classi target, attraverso l'organizzazione di una festa a scuola (Napoli, Venezia, Bari), rivolta a tutti i bambini (RSC e non) coinvolti nel progetto; o una festa al campo (Genova), rivolta ai bambini RSC e ai loro insegnanti. Si segnala come esperienza positiva l'iniziativa di Napoli Scampia nella prima annualità e di Venezia nel triennio, dove sono stati realizzati, inoltre, dei seminari di approfondimento utili per la pubblicizzazione/disseminazione della sperimentazione nazionale, ma soprattutto perché hanno influito positivamente sulla motivazione e la partecipazione degli attori coinvolti e in particolare degli insegnanti, ai quali è stata offerta l'occasione non solo di confrontarsi sulle attività realizzate all'interno del progetto, ma di contestualizzarle all'interno delle problematiche generali riguardanti la professione dell'insegnante e il contesto istituzionale/organizzativo della scuola e in riferimento a cosa facilita oppure ostacola la costruzione di una scuola inclusiva. Questi seminari sono stati anche occasione di interscambio tra le città, in particolare per Venezia che, oltre agli eventi finali, ha promosso delle iniziative congiunte con Bologna (formazione condivisa per operatori e insegnanti, partecipazione a seminari), Napoli (partecipazione ai lavori dell'EM di Scampia, seminario di approfondimento a Poggioreale, partecipazione all'evento conclusivo della seconda annualità degli operatori di Scampia) e Torino (seminario di apertura della terza annualità veneziana).



2.1.3 Le attività a scuola e nei contesti abitativi

A Napoli non è stato possibile realizzare operativamente la terza annualità, per i motivi prima specificati. La sperimentazione in questa città ha dovuto rapportarsi con una situazione complessiva molto difficile per la presenza di diverse comunità romanes (per storia, per provenienza culturale); per la storia stessa degli interventi caratterizzati da una frammentazione (territoriale, organizzativa) e, in ambito strettamente istituzionale, da un approccio di tipo assistenzialistico; per manifestazioni di antiziganesimo espressi nel territorio e all'interno degli stessi istituti scolastici. Nello stesso tempo, Napoli dispone di moltissime risorse per la presenza di tante organizzazioni che hanno sviluppato esperienze molto positive sia sul territorio che all'interno della scuola, stabilendo un legame di fiducia con le diverse comunità RSC, come nel caso di Scampia (8^a circoscrizione - comunità rom di Cupa Perillo) e Barra (5^a circoscrizione - comunità rom di via Mastelloni) dove è stata avviata la sperimentazione locale. In entrambi i territori infatti erano già – e da più anni – attivi progetti e interventi rivolti alle comunità rom, la maggior parte dei quali a cura proprio dagli enti gestori (Chi rom e Chi no, Scampia; Associazione NEA, Barra). Così come richiesto dalla sperimentazione nazionale, si è operato valorizzando le attività in essere, ma nello stesso tempo promuovendo attività in discontinuità con le esperienze pregresse. La discontinuità ha riguardato non tanto la tipologia delle attività realizzate, quanto la metodologia improntata a un approccio di tipo partecipativo, che ha permesso nel primo biennio di realizzare un programma a scuola frutto di un lavoro comune insegnanti-operatori; e sul territorio, il raccordo con le attività svolte da altre realtà associative, sia in ambito sanitario che socio-educativo. In entrambi i territori la programmazione delle attività ha inoltre tenuto ampiamente presente l'indicazione di supportare e consolidare il lavoro svolto a scuola con i bambini; sensibilizzare i genitori sull'importanza delle attività di tipo scolastico, facilitare l'accesso a scuola e la partecipazione attiva agli incontri ordinari con gli insegnanti e in altri momenti (eventi conclusivi, feste...).

Nella prima annualità le attività sono state gestite attraverso un'unica EM cittadina. Tutti i partecipanti hanno apprezzato la possibilità offerta dalla sperimentazione nazionale di operare attraverso una metodologia basata sulla co-progettazione e lo scambio inter-organizzativo, considerato che uno dei principali problemi nelle attività rivolte alle comunità rom è costituito proprio dalla difficoltà a lavorare in rete. Gli incontri dell'EM sono stati quindi utilizzati principalmente, oltre che per condividere il programma annuale di attività, per definire le modalità di collaborazione tra i diversi enti coinvolti. Purtroppo, difficoltà interne al Comune (bilancio, cambio dirigenti, riorganizzazione servizi) hanno impedito una adeguata programmazione e il coordinamento del gruppo, per cui vi sono stati solo tre incontri. Inoltre, è risultato essere poco funzionale far convergere in un'unica EM le problematiche espresse dalle comunità rom di Scampia e Barra, portatrici di problemi particolarmente complessi sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo.

Il Comune di Napoli ha apprezzato comunque l'esito della prima annualità e l'impianto complessivo della sperimentazione ritenendola strumento utile per promuovere forme di inclusione scolastica anche per alunni, non solo RSC, provenienti da Paesi diversi e, più in generale, contrastare la dispersione scolastica come fenomeno che riguarda diffusamente il contesto cittadino. Per questo nella seconda annualità ha deciso di estendere il progetto a livello cittadino e accorpare le azioni della sperimentazione con le attività già in essere del



Servizio contrasto delle nuove povertà e rete delle emergenze sociali, con le seguenti finalità:

- dare continuità ai percorsi di scolarizzazione degli alunni rom iscritti;
- garantire a un numero maggiore di minori delle opportunità formative e sociali;
- attivare e/o potenziare specifici interventi di inclusione scolastica;
- superare la frammentazione degli interventi destinati alle comunità rom a loro volta frammentate e diffuse su tutto il territorio cittadino per lo più in insediamenti non autorizzati, attraverso l'utilizzo della metodologia e della programmazione proposta dalla sperimentazione nazionale;
- costruire una governance che, a partire dalla regia da parte del Comune, consenta la messa in rete delle diverse organizzazioni (istituzionale e non, professionali e volontarie...) e l'attuazione di interventi tra loro interconnessi e realizzati secondo una prospettiva di tipo sistemico.

Considerato quanto emerso nel corso della prima annualità e il nuovo quadro progettuale, è stata quindi definita una governance basata su:

- 4 EM di Polo (Scampia, Secondigliano, Barra, Ponticelli), con le funzioni già previste dalla sperimentazione nazionale
- una Cabina di Regia Locale, per facilitare la direzione sistematica da parte del Comune di Napoli attraverso il coordinamento operativo dei Poli, il monitoraggio della realizzazione dei programmi di attività, la presa in carico delle segnalazioni provenienti dai singoli territori, la sintesi delle diverse problematiche trasversali ai territori, la promozione dei rapporti inter-istituzionali e intra-comunali, l'omogeneizzazione degli interventi, la condivisione delle visioni strategiche e metodologiche, la raccolta dei dati, la produzione di rendicontazione e gestione del sistema di valutazione.

Le difficoltà legate alla complessità della realtà locale e all'implementazione della nuova progettazione locale, sono state ulteriormente aggravate dall'avvio in ritardo delle attività, che difatti sono partite nel mese di febbraio a causa di uno spostamento dei tempi dovuti a motivi di tipo burocratico (espletamento gara e attivazione convenzioni con gli enti gestori aggiudicatari). Per questo è stato fondamentale il supporto di un piano formativo organico, progettato e coordinato dall'Istituto degli Innocenti, attraverso cui è stato possibile supportare in maniera sistematica i diversi attori del progetto, connettendo quindi le diverse aree di intervento. La formazione ha coinvolto complessivamente 71 insegnanti, 26 operatori e 4 referenti del Comune di Napoli, accompagnando la costruzione dei gruppi di lavoro e l'attività di programmazione, attraverso una metodologia di tipo partecipativo e grazie alla quale i partecipanti hanno avuto l'opportunità sia di condividere le analisi su contesti e bisogni oggetto della progettazione; sia di disporre di spazi di approfondimento – anche di tipo teorico– su alcuni aspetti specifici relativi ai contesti operativi e alle comunità rom (i diritti dei bambini rom e delle loro famiglie; il lavoro di inclusione attraverso il riconoscimento dei diritti; la popolazione rom tra realtà e pregiudizi; il lavoro con le famiglie al campo, criticità e potenzialità). Nel corso di alcuni incontri con gli insegnanti sono stati inoltre presentati i risultati della valutazione al To relativi alle classi target inclusi nella sperimentazione nazionale.

La programmazione delle attività si è basata sulle proposte elaborate dai diversi enti gestori in sede di partecipazione all'avviso pubblico. Successivamente i programmi sono stati oggetto di confronto all'interno delle singole EM e riviste anche a seguire la realizzazione degli incontri formativi, per arrivare infine alla validazione e realizzazione di specifici programmi nei diversi



territori.

A conclusione della seconda annualità è stato raggiunto l'obiettivo di attivare le EM in tutti i Poli che, oltre a garantire il monitoraggio sulle attività svolte nei campi, hanno lavorato per far emergere e analizzare le criticità dei contesti di intervento necessari per definire le linee di indirizzo operativo e le modalità organizzative per lo sviluppo del progetto sia a livello di polo territoriale che a livello cittadino. Diciamo che la seconda annualità ha permesso di effettuare una diagnosi maggiormente articolata sulle caratteristiche dei contesti progettuali (scuola, insediamenti RSC) e organizzativi (terzo settore, enti istituzionali...) coinvolti nel progetto e, così come sintetizzato di seguito, individuare i punti su cui lavorare prioritariamente nel proseguimento del progetto.

Gli insegnanti non riconoscono il ruolo di co-progettista dell'operatore scuola, riconducendolo alle precedenti esperienze basate sul supporto individuale ai bambini rom. In generale è emersa la difficoltà di accogliere la metodologia proposta dal progetto per la non adeguata conoscenza della strategia proposta; per difficoltà di tipo organizzativo (coerenza con la normale programmazione didattica); per pregiudizio di tipo valoriale, preferendo lavorare con i bambini rom secondo un approccio di tipo assistenziale. Soprattutto questo ultimo punto è alla base di conflittualità acute tra scuole e associazioni che invece hanno sviluppato negli anni forme di coinvolgimento attivo e diretto delle comunità RSC. È necessario evidenziare come la strategia indicata nel progetto è vincolante per tutti i soggetti coinvolti e non solo per gli operatori campo e scuola. In realtà gli insegnanti non hanno sufficientemente colto l'utilità della metodologia proposta per lo svolgimento delle proprie attività. Infine, sono emersi da parte degli insegnanti pregiudizi negativi riguardo alle comunità e alla stessa cultura rom, che incidono fortemente sulle modalità di relazione sia con gli alunni che con i genitori.

Così come rilevato anche in altre città, questo atteggiamento è per lo più correlato a scarsa conoscenza della cultura rom ma emerge anche laddove gli insegnanti non sono adeguatamente supportati dai servizi territoriali nel gestire le problematiche di cui sono portatori gli alunni RSC e le loro famiglie.

Un altro aspetto delicato emerso riguarda gli assistenti sociali del servizio minori, i quali in alcuni contesti hanno espresso forte difficoltà a svolgere la loro attività istituzionale e a rapportarsi con le famiglie rom. Negli anni non sono riusciti a stabilire forme di collaborazione con le associazioni impegnate nei campi, che hanno invece costruito una relazione di fiducia con le famiglie degli insediamenti. È emersa inoltre la difficoltà nel rapporto con l'istituzione scolastica e, in particolare, la poca chiarezza circa le procedure adottate per la segnalazione riguardo alla frequenza e le altre problematiche. Ogni territorio ha stabilito procedure specifiche ma, come succede in alcuni contesti, non vengono gestite in maniera sistematica.

Lo stesso vale per le modalità e le procedure di segnalazione da parte degli operatori riguardo alle criticità rilevate nei campi di tipo igienico, sanitario e della sicurezza.

È emersa diffusamente la difficoltà nel monitoraggio della presenza dei bambini a scuola e la confusione nella modalità di raccolta e gestione dei dati sulla frequenza. Allo stesso modo sono state rilevate criticità nelle iscrizioni scolastiche e, a riguardo, un diffuso e basso coinvolgimento dei genitori.

Una particolare difficoltà è stata espressa dagli operatori sanitari per la mancanza di chiarezza nelle procedure e autorizzazioni per possibili interventi negli insediamenti non autorizzati; per



le modalità di collaborazione con l'istituzione scolastica, i servizi del Comune e con i volontari che realizzano attività sanitarie all'interno dei campi senza raccordi con i servizi pubblici.

2.1.4 Assistenza tecnica

La strutturazione della governance e la gestione delle attività nelle città, così come previsto dalla progettazione nazionale, è stata accompagnata dall'assistenza tecnica, attraverso azioni di supporto e formazione realizzate sia a livello centrale che a livello locale. Le realtà qui considerate, in sede di verifiche e valutazioni, hanno espresso in generale un giudizio positivo su entrambi i livelli, sia per organizzazione che per tipologia di azioni realizzate, ritenute indispensabili per l'avvio della sperimentazione e per il suo successivo orientamento, non potendo contare su questo tipo di risorse in autonomia. Allo stesso modo si ritiene che abbia svolto un ruolo decisivo avendo garantito la collocazione del progetto nel contesto nazionale, agendo positivamente sulla motivazione dei soggetti coinvolti (soprattutto insegnanti, ma anche operatori sanitari e operatori sociali), la possibilità di costruire reti oltre le difficoltà tipiche e storiche del contesto locale, di offrire una visione più articolata della realtà RSC (problematiche delle comunità, caratteristiche storiche e culturali, politiche sociali specifiche e tipologie di inclusioni, dati e problematiche alunni RSC), di collocazione delle attività in un contesto istituzionale più ampio.

In sede locale l'azione di accompagnamento e di consulenza, a parte il supporto alle normali azioni previste dal progetto, ha richiesto una particolare attenzione riguardo alle relazioni inter-organizzative caratterizzate da conflittualità soprattutto tra l'amministrazione titolare del progetto e l'istituzione scolastica. In generale diciamo che il supporto tecnico è stato utilizzato, soprattutto in fase di avvio, per allineare i diversi soggetti delle reti locali sui principi della co-progettazione e della collaborazione. Per questo può essere utile estendere in tutti i contesti qui considerati la soluzione adottata dalla città di Venezia con il ricorso a forme specifiche di supporto formativo e ri-elaborativo ai gruppi di lavoro, inserendo questo punto come azione fondamentale e necessaria delle programmazioni locali.

Considerati gli obiettivi e la metodologia della sperimentazione, è risultato particolarmente delicato sviluppare le programmazioni dovendo da un lato salvaguardare le "tradizioni" delle realtà locali e dall'altra richiamare a coerenza con le indicazioni nazionali. L'adesione alla sperimentazione non si traduce in adesione immediata e definitiva alle indicazioni metodologiche e strategiche che, basate su principi di discontinuità, hanno richiesto e richiedono azioni di supporto tecnico specifico e su cui i diversi soggetti, compresi i referenti locali, esprimono delle resistenze. Per esempio, l'indicazione di utilizzare una governance di tipo orizzontale si scontra con la consuetudine, riproposta anche nel triennio, di individuare gli operatori del terzo settore come meri esecutori di programmazioni definite in altre sedi o, al contrario, operare in base a una delega con forte autonomia sia per la programmazione che per la valutazione delle attività.

Sempre in sede locale l'accompagnamento tecnico è stato orientato a supportare in particolare i referenti cittadini nel rispetto delle scadenze e delle indicazioni definite in sede nazionale, come per esempio la qualità e la quantità di convocazione delle EM e dei TL. In entrambi i casi si è trattato di sostenere i gruppi a definire con maggiore chiarezza ruoli e funzioni di ciascun soggetto presente, evitando sovrapposizioni e confusioni con preesistenti gruppi di lavoro. In tutto il triennio è risultata particolarmente difficoltosa la gestione dei TL a causa della scarsa



presa in carico delle problematiche emerse nell'operatività e per il limitato coinvolgimento di persone provenienti dalle comunità RSC, temi su cui sarebbe opportuno promuovere ulteriori azioni di supporto sia a livello locale che nazionale poiché la difficoltà in questo caso è data anche dal forte intreccio tra aspetti tecnici e politici.

Nel triennio sono affiorati alcuni problemi di fondo legati ai contesti istituzionali e dei servizi. In particolare, per l'ambito sanitario, a Napoli e Bari; e con i servizi sociali per minori e famiglie, praticamente in tutte le città. Nel primo caso è risultato particolarmente difficile coinvolgere le Asl su iniziative da sviluppare all'interno degli insediamenti non autorizzati ma, più in generale, il coinvolgimento nelle azioni di sensibilizzazione e di accompagnamento delle famiglie RSC presso i servizi territoriali. In questo caso potrebbe essere utile costruire relazioni progettuali tra le città che presentano le stesse problematiche a livello sanitario e promuovere iniziative di tipo formativo sulla collaborazione con i servizi sociali. Lo stesso discorso vale per le diverse (e ampiamente documentate) problematiche emerse in ambito scolastico in tutte le città. A tal proposito è stata molto apprezzata (e utilizzata) da dirigenti e insegnanti di Genova e Venezia l'iniziativa promossa in collaborazione con il MIUR (Firenze, 31.3.2016), che potrebbe per questo essere riproposta. Su questi temi, le iniziative sviluppate solo a livello locale rischiano di essere poco incisive e, considerate le normative esistenti, richiedono interventi anche a livello nazionale. Considerato che nel triennio sono emerse caratteristiche comuni ai diversi contesti cittadini, potrebbe essere utile una ulteriore condivisione di questi elementi attraverso una maggiore strutturazione dello scambio tra i tutor in termini di analisi dei contesti e di consulenza sui temi trasversali alle diverse città, favorendo appunto l'interscambio e la co-progettazione tra le città secondo una prospettiva di ricerca di soluzioni di sistema.

Nell'ultimo biennio è risultato particolarmente utile il momento di restituzione del questionario sociometrico, apprezzato dagli insegnanti ma anche dagli altri attori, come espresso in sede di programmazione delle attività. Per questo è opportuna una più attenta programmazione degli incontri in modo da facilitare una partecipazione quanto più ampia possibile, considerato inoltre, che soprattutto per gli insegnanti, assume valore formativo e di ulteriore condivisione delle linee metodologiche del progetto. Tanto più che proprio sulla somministrazione degli strumenti di valutazione sono state espresse delle perplessità, ritenendola particolarmente onerosa dal punto di vista del tempo e di gestione delle diverse informazioni richieste, senza una ricaduta immediata sull'operatività. Affinché gli strumenti di raccolta dati siano utilizzati come strumento di lavoro (comprendendo tra questi anche la raccolta dei dati sulle frequenze che, almeno in alcuni contesti, può assumere un particolare utilità dal punto di vista dell'operatività) potrebbe essere utile proporre ulteriori momenti formativi con la funzione di un maggiore coinvolgimento degli attori nella costruzione stessa degli strumenti (valutazione partecipativa, valutazione come strumento di apprendimento). In alcune realtà (Napoli, Genova) una esperienza di questo tipo avrebbe effetti positivi sulla difficoltà di questi contesti a disporre di dati maggiormente dettagliati sulle comunità RSC. Riguardo alla raccolta delle frequenze, considerate le difficoltà incontrate in alcuni contesti (Napoli, Genova) potrebbe essere utile prevedere come interlocutori non gli operatori scuola, ma direttamente le segreterie scolastiche.

L'implementazione delle attività, come rilevato sopra, ha subito dei ritardi per problemi di tipo burocratico, non sempre riuscendo ad allineare la necessità di flessibilità della sperimentazione con la rigidità delle amministrazioni comunali e scolastiche e anche con le tempistiche di attivazione del Progetto nazionale da parte del Ministero. Si tratta di problematiche comuni a



tutte le città. Per questo potrebbe essere utile promuovere iniziative in merito per capire se e come sia possibile supportare le città proponendo strumenti particolare (per esempio, attivazione formatori da parte dell'assistenza tecnica); e/o promuovendo iniziative a livello nazionale per individuare eventuali soluzioni di sistema.

La comunicazione si costituisce come fattore importante per la costruzione e il consolidamento delle reti, ma anche per la diffusione (e disseminazione) del progetto all'interno dei diversi contesti cittadini. A proposito, come già segnalato prima, la città di Venezia si può costituire come esempio virtuoso avendo prestato particolare cura proprio agli strumenti di comunicazione, come ad esempio i verbali che, al di là del loro valore formale, difatti facilitano lo scambio inter-organizzativo. Purtroppo i verbali (EM e TL) sono diffusamente sottovalutati per cui vi sono dei ritardi nella redazione, nella trasmissione e risulta ancora più problematica l'archiviazione sulla piattaforma web. Può essere utile a riguardo uno spazio elaborativo dove promuovere questo strumento a partire dai possibili ostacoli che ne impediscono un uso regolare da parte dei referenti cittadini.

Una seconda buona prassi di Venezia sulla comunicazione è l'elaborazione e la diffusione di un report annuale attraverso cui tutti gli attori raccontano le esperienze realizzate. Questo strumento, oltre a costituirsi come supporto per la trasmissione delle informazioni e come memoria storica, interviene sulla relazione tra i diversi attori facilitando una maggiore condivisione del progetto e dei suoi obiettivi; e garantisce un ulteriore spazio di riflessione sui punti critici e sul valore complessivo dell'esperienza realizzata. Potrebbe essere utile anche nelle altre città affiancare alle altre forme di restituzione con gli eventi conclusivi, anche questa forma di documentazione per cui l'assistenza tecnica potrebbe facilitare i processi di elaborazione e di diffusione a livello nazionale.

Sempre in riferimento alla comunicazione e considerati gli esiti del primo triennio potrebbe essere utile rimodulare altri due strumenti previsti a livello nazionale e utili anche dal punto di vista formativo. La Guida, che oltre a raccogliere approfondimenti sulle varie tematiche relative ai RSC può essere di supporto alla diffusione delle buone prassi prodotte dalle città target. Al fine di rendere maggiormente usufruibile questo strumento, potrebbe essere utile pensare di strutturarla sotto forma di schede in progress ed elaborato tenendo conto, in termini di forma e contenuti, dei diversi attori/destinatari coinvolti nella sperimentazione. Il secondo strumento è la Piattaforma web, che, considerato lo sviluppo del progetto e la quantità di materiale prodotto, richiede una revisione dell'organizzazione stessa delle sezioni per evitare sovrapposizioni e confusioni nel caricamento e consultazione del diverso materiale. È opportuno inoltre omogeneizzare le modalità di gestione da parte delle città, per cui potrebbe essere utile una precisa individuazione di amministratori web locali. Infine risulterebbe sicuramente utile arricchire la piattaforma con forum tematici e possibilità di moduli di (auto) formazione on line sui diversi temi trasversali alle città emersi nel triennio.

La formazione nazionale è risultata decisiva nell'assumere nei contesti locali le linee strategiche e metodologiche della sperimentazione, così come è risultata particolarmente utile nella promozione di una maggiore conoscenza delle comunità RSC e delle loro problematiche. Soprattutto nei contesti dove le attività con i RSC sono poco presenti o valorizzati, come per esempio alcuni contesti scolastici, la formazione nazionale ha favorito il necessario coinvolgimento e consapevolezza sul valore nazionale e istituzionale del progetto. È risultata invece maggiormente problematica la formazione a livello locale dove, fatta eccezione per



Venezia, si sono registrati dei forti ritardi nella programmazione e nell'attuazione dei percorsi formativi, producendo quindi dei ritardi nella realizzazione stessa delle attività nelle classi target. Considerato quanto emerso in questo ambito, potrebbe essere utile pensare a forme di gestione da parte dell'assistenza tecnica anche della formazione locale, sia, come detto prima, per aggirare problematiche di tipo burocratico, ma anche per orientare e finalizzare meglio la formazione sugli obiettivi strategici del progetto (CL, ma anche governance, cultura RSC...).

A conclusione del triennio, parte della formazione cittadina potrebbe essere dedicata agli esiti della sperimentazione, agli apprendimenti di tipo organizzativo e progettuale, a come mettere a sistema questi risultati nei diversi contesti. Le riflessioni locali potrebbero quindi trovare un ulteriore sbocco di riflessione nella formazione nazionale dove consentire un confronto allargato su esiti e prospettive, coinvolgendo magari anche i decisori politici (locali e nazionali) e rapportando il tutto allo stato di attuazione complessiva della Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti 2012-2020.

2.1.5 Sviluppi futuri

La comparazione tra le diverse città qui considerate può avvenire, ancora una volta, trasversalmente alla collocazione Nord/Sud, valutando il grado di investimento di ciascuna amministrazione locale e quindi il tipo di prospettiva assegnata alla sperimentazione. In tutte le città qui considerate le attività hanno avuto, nel triennio, uno sviluppo quantitativo dovuto alla possibilità di utilizzare questa esperienza come strumento per incidere sui contesti locali al fine di potenziare le attività con minori e/o per l'inclusione scolastica, oltre che naturalmente per sviluppare il rapporto con le comunità RSC.

Di seguito, si riportano le riflessioni relative sia al valore strategico generale assegnato al progetto sia ai possibili sviluppi a breve individuati in sede di riprogettazione.

Il buon investimento organizzativo e progettuale sulla sperimentazione nazionale da parte della città di Venezia, è dovuto all'opportunità di allargare l'azione oltre il Villaggio di via del Granoturco, ambito privilegiato degli interventi rivolti alle comunità RSC veneziana; alla possibilità di agire secondo la prospettiva preventiva, operando su target allargati e non su specifici utenti; e, non ultimo, alla possibilità di rinforzare in particolare il legame tra servizi territoriali e istituzione scolastica, ambito centrale per l'attività di contrasto del disagio di minori e famiglie in generale.

Considerato il livello di strutturazione e maturazione della rete, è possibile pensare di utilizzare la Cabina di regia e il Tavolo locale come strumenti di sensibilizzazione istituzionale su problematiche riguardanti la comunità RSC a livello cittadino, come ad esempio fatto quest'anno riguardo ai pregiudizi reciproci tra famiglie rom - assistenti sociali e dunque sulle difficoltà sia di accesso ai servizi territoriali che alla presa in carico delle diverse problematiche dei RSC.

Al fine di potenziare la dimensione progettuale è utile coinvolgere maggiormente gli stessi RSC all'interno dei gruppi di lavoro, così come sperimentato positivamente nell'ultimo biennio con l'Associazione rom Kalderash che, oltre a costituirsi come valido strumento di mediazione, ha contribuito alla diffusione della conoscenza sulla cultura rom.

In riferimento all'intervento nelle scuole, oltre al normale lavoro di "manutenzione" dell'impianto complessivo costruito nel triennio, per la diffusione intra-scolastica e il



coinvolgimento di altri insegnanti potrebbe aiutare la presentazione del Progetto nazionale in avvio dell'anno scolastico e, come proposto dagli stessi insegnanti, un'azione di *modeling* riguardo alle metodologie sperimentate con successo e quindi di assorbimento all'interno nella normale programmazione curriculare. A tal proposito può essere anche utile riproporre l'esperienza dei laboratori intensivi per le classi non coinvolte o più difficilmente coinvolgibili nel progetto. In sede di riprogrammazione sono emersi anche i seguenti suggerimenti per lo sviluppo del progetto:

- accompagnare gli alunni RSC in fase di accesso alle scuole secondarie di secondo grado;
- sostenere gli insegnanti per l'utilizzo in autonomia dello strumento sociometrico;
- sviluppare le indicazioni emerse nel seminario con il MIUR presso l'Istituto degli Innocenti (31.3.2016) su curriculum e legami scuola-lavoro;
- coinvolgere le scuole dell'infanzia;
- intensificare il lavoro sul territorio sia a domicilio che attraverso una maggiore strutturazione di gruppi socioeducativi sul territorio;
- coinvolgere i genitori non rom sia a fini di programmazione che di sviluppo di riflessione su cosa significhi costruire una scuola inclusiva.

A Genova la terza annualità ha permesso di evidenziare le potenzialità del progetto e di condividere linee e indirizzi su cui è possibile consolidare la sperimentazione, a partire dal rapporto scuola-servizi sociali su cui occorre un ulteriore sforzo al fine di definire procedure e modalità di relazioni che facilitino lo scambio e la collaborazione. Può essere quindi utile predisporre azioni di tipo formativo o di supporto alle attività, centrate sui temi della co-progettazione e sulla costruzione di relazioni inter-istituzionali.

Un merito del progetto è sicuramente quello di aver facilitato all'interno del circuito scolastico una maggiore diffusione di conoscenze riguardo alle comunità RSC, su cui si è evidenziata una scarsa conoscenza, ma anche la presenza di pregiudizi negativi, elementi che ostacolano i percorsi di inclusione dei bambini RSC, un aspetto centrale per la buona riuscita della sperimentazione.

Rimane attuale anche l'obiettivo di coinvolgere maggiormente gli insegnanti. In sede di confronto su questo tema con gli stessi insegnanti e i dirigenti scolastici, è stata rilevata una certa fatica nella partecipazione a ulteriori momenti di formazione e aggiornamento oltre quelli già previsti dalla normale programmazione scolastica; così come è stata espressa una certa difficoltà a partecipare operativamente al progetto. Tuttavia, in sede di riprogrammazione è stata espressa la necessità di individuare strumenti per facilitare la partecipazione ai momenti di progettazione; di allargare la formazione oltre il CL, su metodologie diversificate e immediatamente utilizzabili nel lavoro quotidiano; e, per gli insegnanti della secondaria, facilitare la riflessione e il confronto sulle modalità didattiche laboratoriali e di tipo cooperativo.

Considerata la presenza molto frammentata delle comunità RSC, assume valore strategico il lavoro di costruzioni di reti sul territorio, fondamentali per rinforzare il lavoro che viene svolto a scuola, offrire occasione di socializzazione ai bambini che vivono negli insediamenti ma anche per quelli che provengono da abitazioni private e, non ultimo, per costruire momenti di sensibilizzazione antizigana in contesti territoriali in cui sono presenti forti pregiudizi non solo verso rom, ma anche verso i sinti, nonostante la loro presenza storica nella città.



In sede di riprogrammazione la dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo Prato ha proposto di intensificare le azioni di facilitazione alla frequenza scolastica a partire dalle esperienze già attive a Genova o assumendo le indicazioni emerse nell'incontro all'Istituto degli Innocenti con il MIUR sui possibili sviluppi del progetto all'interno delle scuole secondarie di primo grado; mentre la referente dell'Istituto comprensivo di Cornigliano ha proposto di approfondire l'aspetto multiculturale e di elaborare un programma formativo con l'obiettivo di coinvolgere gli insegnanti anche di altri plessi dove sono presenti altri alunni rom provenienti per lo più da abitazioni private. Infine, è sicuramente utile prevedere un maggior scambio con le famiglie non RSC sui contenuti, attività ed esiti del progetto, sia con momenti di incontro specifico sia prevedendo eventi conclusivi quanto più allargati possibile.

Un aspetto positivo emerso nella terza annualità a Bari è la possibilità per la sperimentazione realizzata di costituirsi come buona prassi su cui innestare ulteriori iniziative rivolte alla comunità rom a livello cittadino, come evidenziato nel corso del workshop organizzato dal Comune e interno al programma europeo Romact (11 e 12 maggio 2016) per l'elaborazione del Piano d'azione locale per l'inclusione dei rom, in cui sono stati richiamati i risultati ritenuti positivi del progetto e, più in generale, dell'impianto organizzativo e metodologico. È stata particolarmente apprezzata l'esperienza dell'EM che a Bari ha significato creare dei collegamenti soprattutto tra scuola e Comune ritenuti fino a oggi complicati. Così come a seguire le sollecitazioni provenienti dal Tavolo locale, è stato ipotizzato un percorso di costruzione di micro-aree destinate ai nuclei familiari provenienti dal campo rom di via Santa Teresa (direttore generale del Comune di Bari, nota prot. 126965/27.05.2016).

Il persistere di rigidità nella relazione servizi sociali-scuola, richiedono di definire meglio strumenti e procedure per la gestione delle segnalazioni e della presa in carico. Permane inoltre la necessità di fornire agli insegnanti ulteriori occasioni di approfondimento delle conoscenze su cultura e comunità romanes e tali da facilitare ulteriormente il rapporto con i bambini e le famiglie target; e il superamento di atteggiamenti di tipo assistenzialistico.

In sede di riprogettazione sono emerse le seguenti proposte per lo sviluppo del progetto:

- utilizzare il giornalino informativo sul progetto, autoprodotta dall'operatore campo in occasione degli eventi conclusivi, come strumento di comunicazione e riflessione dell'EM da redigere eventualmente anche in lingua romanes;
- incrementare il coinvolgimento delle donne del campo, valorizzando i laboratori artigianali sul modello sperimentato nel corso di questo anno;
- per l'integrazione dei bambini rom sul territorio, promuovere ulteriori iniziative ludiche rivolti a tutti i bambini di Japigia.



2.2 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Bologna, Firenze e Roma⁷

2.2.1 Contesti

La sperimentazione nel contesto bolognese si è contraddistinta per la meticolosa regia che l'ente locale ha promosso in tutte le fasi progettuali, ponendosi l'obiettivo di estendere il più possibile a livello cittadino le attività. Nell'ultima annualità, infatti, ben quattro circoscrizioni o quartieri sono stati coinvolti nelle attività, coinvolgendo quindi più della metà degli alunni rom e sinti iscritti nelle scuole cittadine.

Nella città di Bologna, rispetto al coinvolgimento dell'associazionismo RSC, la presenza di gruppi familiari eterogenei, sia per nazionalità che per appartenenze socioculturali, ha reso ardua l'individuazione e il coinvolgimento di referenti riconosciuti dalle singole comunità. Nelle attività extrascolastiche sono state tuttavia coinvolte alcune ragazze sinti, il cui coinvolgimento potrebbe rappresentare un buon punto di partenza nel processo di co-partecipazione delle comunità RSC.

Le attività extrascolastiche sono state organizzate in spazi di supporto e sostegno didattico all'interno di alcune scuole. Tali spazi sono stati coordinati dalle operatrici e gestiti da un gruppo di insegnanti in pensione oltre che, come evidenziato, da alcune ragazze sinti.

Le azioni che sono risultate maggiormente efficaci sono state: le attività di apprendimento cooperativo, svolte in una logica di inclusione scolastica e riferite alle materie curriculari; gli interventi di sostegno extrascolastico, che hanno coinvolto risorse territoriali; le occasioni di scambio con altre esperienze cittadine, con Venezia rispetto al cooperative learning e con Firenze rispetto agli interventi extrascolastici rivolti agli alunni residenti in alloggi di edilizia popolare. Le azioni che si sono rivelate inefficaci sono riferibili non tanto a certe tipologie di interventi, quanto alla non adeguata adesione alla sperimentazione da parte di alcuni contesti scolastici, in particolare delle scuole secondarie.

Il coinvolgimento dell'associazionismo e delle comunità rom ha fino a oggi rappresentato uno dei principali elementi di criticità del progetto fiorentino. L'eterogeneità dei gruppi rom presenti nella città di Firenze, e la loro parziale o discontinua rappresentanza, hanno reso difficile il loro coinvolgimento nei tre anni in cui si è svolta la sperimentazione, benché, come detto, nelle attività extrascolastiche siano stati coinvolti alcuni familiari degli alunni target. Nella prosecuzione delle attività si ritiene necessario il fermo mantenimento dell'obiettivo di coinvolgere il più possibile gli esponenti di riferimento delle comunità RSC presenti a Firenze e di allargare e rafforzare tale compartecipazione anche in termini di co-progettazione degli interventi. Un elemento importante nel contesto fiorentino si è dimostrato la competenza degli attori coinvolti, sia della pubblica amministrazione che del privato sociale, nonché l'approccio operativo totalmente innovativo, considerata anche l'ordinaria condizione socio-abitativa in cui vivono la maggioranza delle famiglie target coinvolte nelle attività. In sintesi, il lavoro integrato in una logica di team si è dimostrato l'asse portante delle attività svolte nella città di Firenze. Le attività si sono tuttavia inserite in contesti sociali e scolastici particolarmente fragili, che hanno

⁷ A cura di Gilberto Scali.



necessitato di un supporto costante sia dell'area tecnica che della regia dell'ente locale.

La cornice gestionale della sperimentazione nazionale nel contesto romano è stata caratterizzata da una significativa delega dell'ente locale agli operatori/operatrici che hanno condotto le attività, che peraltro si sono dimostrati professionalmente competenti e capaci di svolgere al meglio le attività promosse.

Sono da ritenersi elementi altrettanto positivi, l'accuratezza degli operatori romani nella esecuzione delle attività, la puntualità nel rispetto dei tempi e dei contenuti della valutazione. L'ente locale, nei 3 anni in cui è durata la sperimentazione, ha mostrato progressivamente minori energie sia nella gestione, che nel sostegno alle attività. Quest'ultime sono proseguite, raggiungendo anche risultati interessanti, soprattutto per le competenze professionali dei singoli componenti l'équipe multidisciplinare – dagli operatori, agli insegnanti referenti, alle assistenti sociali coinvolte, specialmente nei primi due anni. Tali figure professionali hanno contribuito ad analizzare in profondità situazioni complesse e a dare delle risposte efficaci e costantemente adeguate alla logica della sperimentazione.

Dal secondo anno di sperimentazione, il Progetto ha affrontato degli ostacoli dovuti a problemi interni all'ente locale, che hanno infine provocato l'interruzione delle attività tra metà dicembre 2015 e metà febbraio 2016.

2.2.2 Governance

A Bologna la governance cittadina, nei tre anni in cui si è svolta la sperimentazione, si è articolata coinvolgendo più settori e tavoli decisionali. All'interno del Tavolo di governo istituzionale, costituito su mandato dell'Assessorato al sociale del Comune di Bologna e strutturato secondo i quattro assi della Strategia nazionale, è stato affrontato il tema istruzione, in particolare in riferimento ai percorsi di scolarizzazione dei bambini rom e sinti nelle scuole cittadine. Altri tavoli – riferiti alle attività della sperimentazione nazionale e in cui sono stati presenti dirigenti e referenti scolastici, operatori e referenti socio-sanitari – sono stati convocati e coordinati dalla referente locale. Il Tavolo locale a Bologna si è strutturato quindi su due livelli: uno più istituzionale, riferito al contesto cittadino nel suo insieme, e un altro maggiormente tecnico.

Le équipe multidisciplinari sono state organizzate secondo i contesti territoriali in cui si sono sviluppate le attività e vi hanno partecipato tutte le figure previste dalla sperimentazione: tali condizioni hanno aumentato l'efficacia e la tempestività di risposta alle problematiche emerse. La referente locale ha svolto la funzione di collegamento tra le varie équipe, in una logica di coordinamento cittadino. La partecipazione degli insegnanti referenti alle équipe multidisciplinari è risultata uno degli elementi di forza. Il coinvolgimento diretto della scuola, nell'analisi socio-sanitaria delle diverse situazioni e nella progettazione/programmazione integrata dei singoli interventi, ha costituito uno dei maggiori elementi di innovazione apportati dalla sperimentazione nazionale.

L'équipe multidisciplinare si è presa carico, nei tre anni, di monitorare le situazioni di salute apparse potenzialmente più critiche, attraverso i servizi di competenza territoriale pur in un contesto nel quale tutte le famiglie target sono risultate iscritte al SSN e tutti gli alunni target avevano il pediatra.

Inoltre, poiché la governance cittadina sul tema rom e sinti è articolata su più settori e tavoli,



l'interscambio informativo tra i vari livelli può costituire, se non adeguatamente agito, una componente di fragilità.

Gli elementi costruttivi caratterizzanti il Tavolo locale della città di Firenze, si osservano nel rafforzamento del confronto tra i servizi e le risorse territoriali e nella collaborazione interistituzionale. Tale approccio propositivo, che è stato elemento strutturante di ogni attività, è stato inoltre riscontrato nel collegamento costante con l'équipe multidisciplinare, composta da tutte le figure professionali previste dalla sperimentazione nazionale. L'aspetto innovativo della sperimentazione nazionale nel contesto fiorentino in termini di governance è stato in sintesi rappresentato dal confronto strutturato tra scuola/sociale/sanità e, quindi, da un'analisi complessiva e integrata delle varie situazioni, seguita da progettazioni condivise e altrettanto integrate. Questo approccio ha comportato che, nel perseguire gli obiettivi progettuali, siano state attivate e valorizzate le risorse territoriali più competenti. In questo ambito, tuttavia, si evidenzia l'assenza di una adeguata rete di volontariato in grado di offrire un sostegno efficace alle attività.

Il Tavolo locale romano ha rivelato una buona integrazione tra enti e attori coinvolti, tale da procedere ad analisi valide e orientare l'équipe multidisciplinare verso progettazioni e programmazioni di interventi integrati e sostenibili. La sperimentazione nazionale ha favorito questa integrazione interdisciplinare, consentendo analisi approfondite dei singoli interventi, sulla base delle frequenze e dei risultati scolastici, delle relazioni scuola-famiglia, della relazione famiglie - servizi sociosanitari, dell'integrazione socio-territoriale. Un perno dell'impianto progettuale nel suo complesso è stato l'operato dell'équipe multidisciplinare, che si è distinta per puntualità e profondità analitiche, competenza nel fornire risposte adeguate e coerenti con le linee guida progettuali, capacità di integrare enti e attori coinvolti e per la rapidità di risposte efficaci a problemi complessi.

2.2.3 Le attività a scuola e nei contesti abitativi

Un punto qualificante dell'attività progettuale realizzata nella città di Bologna può essere individuato nel sistematico investimento dedicato alla formazione degli insegnanti e delle operatrici sulle tecniche del cooperative learning, come metodologia di insegnamento/apprendimento in grado di supportare e trasformare le attività didattico-relazionali all'interno del gruppo classe.

Fin dalla prima annualità, il percorso è stato ben strutturato, assiduamente frequentato da insegnanti e operatrici e ha previsto, oltre alla formazione, anche la supervisione e il monitoraggio degli interventi attivati da parte delle docenti. Un ulteriore punto di forza è stato l'incremento di una rete territoriale allargata, ancora da consolidare, come elemento di supporto alle attività.

In sintesi, possiamo dire che le attività nel contesto bolognese hanno trovato il proprio centro e motore nell'ambiente scolastico e maggiori difficoltà o rallentamenti al di fuori di esso, considerando, in particolare, l'aspetto di fragilità sociale dovuto a situazioni abitative, come le aree di sosta, separate dal contesto cittadino.

Le criticità, individuabili nella ri-progettazione delle attività, sono da ascrivere potenzialmente alle difficoltà di connessione dei molteplici interventi tra differenti contesti cittadini, vista anche l'eterogeneità delle situazioni socio-abitative e amministrative delle famiglie rom e sinti.



Molte famiglie provenienti dalla ex-Jugoslavia risiedono in alloggi di edilizia popolare, invece, molte famiglie sinti di cittadinanza italiana continuano a vivere in aree di sosta attrezzate. Inoltre, è importante considerare le graduali spinte delle odierne politiche regionali, volte al superamento delle aree sosta e all'inserimento delle famiglie in altri contesti residenziali.

A Firenze, la strutturazione del lavoro extrascolastico si è rivelata complessa nel corso dei tre anni durante i quali si è svolta la sperimentazione, a causa dell'ampia collocazione abitativa delle famiglie target. Di queste, nell'ultima annualità, 30 su 34 abitavano in alloggi di edilizia popolare, collocati in due circoscrizioni. Il coinvolgimento di genitori, fratelli e sorelle più grandi degli alunni target nelle attività extrascolastiche è stato tuttavia il primo risultato significativo, raggiunto pienamente nella seconda annualità. Nel corso dell'ultima annualità, tale coinvolgimento è invece sensibilmente diminuito a causa di alcune rigidità da parte della dirigenza scolastica, che non ha permesso, in alcuni momenti, di svolgere le attività previste coerentemente con linee guida progettuali. Per il futuro, sarà necessario sviluppare un nuovo processo di condivisione progettuale che nel secondo anno sembrava del tutto acquisito. Come evidenziato, il fatto che gli alunni coinvolti fossero quasi tutti residenti in alloggi di edilizia popolare ha posto la necessità di elaborare delle metodologie di intervento innovative e richiedenti periodiche valutazioni in itinere. In tale ottica, durante la seconda annualità, è stato rilevante il confronto metodologico avvenuto con la città di Bologna che, in particolare nel Quartiere di San Donato/Pilastro, presenta caratteristiche simili ai contesti territoriali fiorentini compresi nelle attività relative della sperimentazione nazionale. Tale confronto ha offerto agli operatori alcuni spunti interessanti tramite cui ridefinire i propri interventi.

Tutte le famiglie target, come a Bologna, sono risultate iscritte al SSN e tutti gli alunni target avevano il pediatra di libera scelta. L'équipe multidisciplinare si è presa carico, nel corso della sperimentazione, di monitorare le situazioni apparse come potenzialmente più critiche.

A Roma, molto soddisfatte delle attività promosse sono state le scuole, le quali hanno rilevato nel complesso un aumento delle frequenze scolastiche degli alunni target, e un miglioramento degli apprendimenti e nelle relazioni insegnanti/genitori.

È importante sottolineare, tuttavia, che il panorama scolastico romano, per una buona parte del tempo in cui si è svolta la sperimentazione, è sempre stato mutevole, a causa di sgomberi e trasferimenti familiari. Per tali ragioni, i miglioramenti evidenziati dalle singole scuole sono in particolare riferiti agli alunni che hanno avuto una presenza scolastica continuativa. Nello scorso dell'ultimo anno scolastico sono significativamente diminuite le frequenze degli alunni rom residenti nei campi romani, a causa della decisione dell'ente locale di affidare gli accompagnamenti campi-scuole a una azienda di trasporti e quindi senza nessuna forma di accompagnamento e mediazione sociale. Lo sgombero del campo abusivo di Via Mirri, avvenuto lo scorso mese di maggio, quasi alla fine dell'a.s., ha chiaramente delineato un'assenza di pensiero complessivo sulla situazione sociale degli occupanti e in particolare dei minori ivi presenti. Considerata la situazione specifica di 2 alunni che, insieme alle loro famiglie si erano allontanati prima dello sgombero per rientrare in Romania, dei 18 alunni target sgomberati, solo 5 sono rientrati a scuola. Uno accompagnato autonomamente dai genitori, 4 tramite il servizio di accompagnamento straordinario organizzato dal Comune dopo sollecitazione del Ministero. Dei restanti 13 alunni: 2 si sono trasferiti in luoghi imprecisati nel contesto cittadino, 2 si sono trasferiti in luoghi imprecisati nel Comune di Napoli, 13 hanno fatto ritorno in Romania insieme alle loro famiglie. È da sottolineare che questo schema riassuntivo si fonda su informazioni raccolte dalle operatrici, grazie alle relazioni di fiducia instaurate con le



famiglie con cui sono rimaste in contatto. In totale, gli alunni target e non che abitavano nell'insediamento in Via Mirri, erano all'incirca 50. Quelli rientrati a scuola, sono stati circa una decina.

Le difficili condizioni socio-ambientali in cui versano i campi romani ha ovviamente rappresentato il principale elemento di criticità di questo contesto. La gestione complessiva delle presenze RSC nella città di Roma, fino a oggi pensata quasi esclusivamente in una logica di separatezza dal sistema città – e quindi disgiunta dalle linee contenute nella Strategia nazionale di inclusione dei rom, sinti e caminanti – ha in generale promosso situazioni di attrito tra l'amministrazione comunale e le comunità RSC e reso difficile il coinvolgimento di loro referenti nello svolgimento delle attività della sperimentazione nazionale. Le condizioni critiche in cui spesso versano gli stessi campi ufficiali e la loro distanza da scuole e servizi, di per sé inficiano la possibilità di creare percorsi di pari opportunità sociale, di autonomia, di comunicazione paritetica o simmetrica. La distanza significativa tra la maggioranza dei contesti abitativi e le scuole, i servizi socio-sanitari, altre risorse cittadine, ha reso inoltre difficoltosa, se non impossibile, la promozione di attività di sostegno e di socializzazione all'esterno dei campi.

Per questa ragione, gli operatori hanno investito le loro energie nella relazione con le famiglie e nell'ampliamento delle possibilità di queste ultime nel fruire di occasioni di partecipazione scolastica e di progetti di inserimento lavorativo e abitativo, facendo così un passo in avanti rispetto agli obiettivi proposti dalla sperimentazione.

Le azioni che si sono rivelate realmente efficaci sono state quelle di collegamento e mediazione scuola-famiglia, iniziate e svolte sempre secondo il cronogramma progettuale, le quali hanno condotto ad aumentare la frequenza scolastica (pur messa in crisi dalle peggiorate condizioni socio-ambientali dei campi) e la partecipazione dei genitori target alla vita scolastica dei propri figli. La quasi totalità dei genitori, per riportare un esempio, ha partecipato agli eventi finali organizzati all'interno delle scuole. Altre azioni che si sono rilevate valide sono state quelle agite tramite le significative competenze degli operatori coinvolti che, in una logica di rete allargata, hanno permesso ad alcune famiglie e genitori di fruire di progetti di contrasto alla povertà, di inserimento lavorativo e, nel caso di una famiglia, di inserimento abitativo. Queste azioni supplementari si sono svolte in particolare nel secondo anno di sperimentazione, quando le attività riuscirono a conseguire una certa compattezza determinata dalla coesione interna all'EM, ma hanno trovato minore capacità di progettazione e applicazione nell'ultimo anno a causa delle difficoltà interne all'ente locale, come espresso in precedenza.

2.2.4 Assistenza tecnica

A Bologna, nel quadro fortemente strutturato di coordinamento cittadino delle attività, l'assistenza tecnica ha avuto una funzione di supporto contiguo, in particolare nella fase di avvio della sperimentazione, assumendo gradualmente un ruolo di consulenza in base alle specifiche necessità. Nella fase iniziale, le principali difficoltà incontrate si sono verificate nell'affiancamento e inserimento in un contesto di governance molto strutturato, oltretutto nel suggerire e condividere modalità operative che convergessero verso le linee guida operative previste dalla sperimentazione senza deviare o creare una frattura con quelle cittadine.

La prima annualità è stata quella in cui si sono evidenziate più difficoltà di adesione al quadro operativo promosso dalla sperimentazione, ma gradualmente le attività si sono conformate, preservando comunque specifiche prerogative tecniche e gestionali legate al contesto di



intervento. Nel corso della seconda annualità, l'assistenza tecnica ha promosso un incontro di confronto e scambio esperienziale e metodologico con gli operatori fiorentini in riferimento agli interventi extrascolastici.

Nel contesto fiorentino, dopo le difficoltà incontrate nel corso della prima annualità, durante la quale l'ente locale aveva mostrato una disposizione di regia altalenante, l'assistenza tecnica ha supportato gli operatori nel rispettare le tempistiche progettuali – in particolare quelle riferite alla valutazione delle attività – e nell'incentivare approcci operativi e relazionali sperimentali con le famiglie target residenti in alloggi di edilizia popolare. Inoltre, agli operatori sono state fornite informazioni su alcune famiglie target, non conosciute dagli stessi operatori e dai servizi sociali. In particolare, su quelle famiglie che da molti anni risiedono in alloggi di edilizia popolare.

Il supporto fornito all'interno del contesto cittadino romano, così complesso, si è contraddistinto nel: monitorare e supportare da vicino le attività; instaurare relazioni di fiducia con tutti gli attori coinvolti, in particolare con gli operatori, gli insegnanti, le assistenti sociali; conoscere i contesti di intervento – scuole, campi e territori cittadini circostanti agli stessi – ; partecipare a tutti i TL e le EM programmate.

2.2.5 Possibili sviluppi

Una possibile linea di sviluppo nel contesto bolognese potrebbe riferirsi a una riformulazione delle mansioni degli operatori rispetto ai prossimi cambiamenti contestuali abitativi che prevedono il superamento delle aree sosta, con l'inserimento dei residenti in alloggi di edilizia popolare o in progettualità comunque volte all'inserimento socio-abitativo. Un'altra linea di sviluppo potrebbe essere individuata nella promozione di un maggiore coinvolgimento di famiglie e comunità rom e sinti, già in fase di progettazione delle attività, prevedendo inoltre dei moduli formativi sulle culture rom, che coinvolgano anche la rete di supporto alle attività pomeridiane.

Come anticipato precedentemente, l'elemento che si è rivelato critico negli anni in cui si è svolta la sperimentazione nel contesto bolognese è stato quello relativo al coinvolgimento delle scuole secondarie di 1° grado. In queste scuole non sono stati raggiunti risultati positivi. Ma se la logica di governance cittadina continuerà a essere quella di coinvolgimento dell'intera rete scolastica del tessuto urbano nel processo di scolarizzazione di bambini e ragazzi rom e sinti, probabilmente dovranno essere elaborati e promossi processi di condivisione metodologica e operativa tra l'ente locale e le scuole secondarie, che inducano infine a estendere le attività all'insieme delle scuole dell'obbligo frequentate dagli alunni rom e sinti.

A Firenze, le azioni che si sono rivelate efficaci sono quelle riferite alla costruzione partecipata di spazi di sostegno extrascolastico, che hanno rafforzato e valorizzato la rete territoriale; all'investimento nella formazione di operatori e insegnanti e all'applicazione di tecniche di cooperative learning applicate alle materie curriculari; all'integrazione dei laboratori scolastici con i percorsi didattici di ogni ciclo e la loro attuazione, che si è protratta quasi per l'intero arco temporale scolastico. In generale, possiamo affermare che le attività hanno raggiunto risultati interessanti nel momento in cui è stato creato uno scambio con le famiglie, consentendo un loro maggiore coinvolgimento nelle attività. Tale approccio di scambio relazionale è stato ritenuto l'elemento nodale che ha consentito – e, a nostro avviso, consentirà in futuro – un



cambiamento qualitativamente più efficace delle attività e un pieno raggiungimento degli obiettivi preposti. Proprio sulla base di questo presupposto, è da evidenziare che le azioni risultate inefficaci sono state tutte quelle che, per svariate ragioni, si sono distaccate da questa logica partecipante.

Le aree di intervento da incrementare, per un proseguimento progettuale, possono riferirsi al potenziamento di metodologie relazionali e operative con alunni che vivono in alloggi di edilizia popolare; alla promozione di moduli formativi sulle culture rom, che coinvolgano anche la rete dei servizi territoriali; al consolidamento della relazione con le famiglie target e della comunicazione interculturale, nell'insieme dei genitori delle classi target; al rafforzamento della rete territoriale.

Per un futuro sviluppo delle attività nella città di Roma si ritiene necessario implementare un collegamento tecnico/politico tra assistenza tecnica e nuova giunta locale allo scopo di consolidare le attività progettuali in riferimento alle linee presenti nella Strategia nazionale. Inoltre, possibili sviluppi potrebbero riguardare: il consolidamento delle attività scolastiche e di collegamento scuola/famiglia anche tramite il supporto dell'Ufficio scolastico regionale (ufficio presente ai TL); la promozione e la creazione di una rete di supporto alle attività attraverso il confronto con le famiglie, le comunità, il volontariato, e in più in generale la società civile, nei luoghi e nelle modalità ritenute come le più appropriate e pertinenti; la promozione di azioni di informazione/prevenzione/intervento sanitario di primo livello, coinvolgendo organizzazioni riconosciute a livello nazionale; l'allargamento della rete di intervento e il rafforzamento della rete delle risorse territoriali.

È importante evidenziare, infine, che il laboratorio musicale interculturale condotto da Santino Spinelli in tutti e tre gli anni in cui si è svolta la sperimentazione, laboratorio basato sul plurilinguismo e i linguaggi musicali, ha generato degli ottimi risultati, poiché ha facilitato la comunicazione interculturale tra insegnanti, alunni e genitori, e restituito piena dignità alle culture romane all'interno delle scuole, coinvolgendo tutti gli alunni di varie classi a suonare e cantare canzoni tradizionali in romanes nel corso dei laboratori scolastici e durante le feste di fine anno, esibendosi di fronte ai genitori degli alunni delle classi coinvolte.

2.3 Alcune riflessioni sul percorso progettuale nelle città di Catania, Cagliari, Palermo e Reggio Calabria⁸

2.3.1 I contesti

Giunto ormai al terzo anno di sperimentazione, il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC* rappresenta un osservatorio delle varie dinamiche che sottendono all'incorporazione dei gruppi rom all'interno dei nostri territori. Locale e nazionale sono, appunto, le due dimensioni che tracciano il perimetro della sperimentazione e ne determinano punti di forza ed elementi di criticità.

L'analisi degli aspetti di contesto delle città di Reggio Calabria, Palermo, Catania e Cagliari lascia emergere la grande eterogeneità locale. Pertanto, per una corretta lettura del progetto e delle sue ricadute, è necessario considerare le peculiarità di ciascuna città e allo stesso tempo le

⁸ A cura di Simona Sidoti.



specificità delle comunità rom, la loro conformazione socio-demografica e le diverse modalità di “convivenza” attuate dai distinti gruppi rom nei territori considerati. Un tassello sostanziale di questa lettura è costituito dal loro grado di inclusione sociale esistente prima della sperimentazione nazionale, dalla pregressa progettazione di interventi di welfare e dalla gestione delle risorse da parte degli enti locali.

La commistione di questi elementi si riflette anche nel processo di costruzione delle reti territoriali e conseguentemente nella struttura di governance che ha caratterizzato lo sviluppo del progetto dal primo fino al terzo anno di realizzazione. In altre parole, queste caratteristiche contestuali e peculiari per ciascuna città hanno costituito le pre-condizioni su cui si è incardinata la sperimentazione che ha sempre interagito in maniera flessibile con le pratiche già avviate dalle amministrazioni, rimanendone in qualche caso fortemente condizionata.

Il lavoro di rete è il focus principale di questa riflessione che, attraverso una prospettiva complessiva e comparativa, analizza l'andamento del progetto nella macro-area del Sud e delle Isole e descrive la traiettoria che comprende le città di Cagliari, Catania, Palermo e Reggio Calabria.

2.3.2 Struttura e inquadramento della governance

In alcune realtà (Catania e Cagliari) si è posta con evidenza la continuità con precedenti strutture organizzative predisposte alla cooperazione tra i vari soggetti attivi sul territorio; in altri casi, invece, si è trattato di promuovere o riarticolare (Palermo e Reggio Calabria) pratiche di lavoro in rete non particolarmente strutturate.

L'esperienza nel territorio di Catania è caratterizzata, sin dall'avvio del progetto, da una tendenza già consolidata al confronto tra il livello istituzionale e il terzo settore, sebbene l'amministrazione comunale mantenga la centralità del coordinamento per l'attivazione degli interventi. Nel 2010 si è costituito, infatti, un organismo denominato “Presidio leggero”, con l'obiettivo di monitorare le situazioni di marginalità sociale e realizzare, allo stesso tempo, percorsi di reinserimento sociale/lavorativo/abitativo destinati a categorie fragili. A partire da questo modello di rete territoriale integrata e di collaborazione con il privato sociale, sono stati istituiti i Tavoli locali e le équipes multidisciplinari con il ruolo di organismi decisionali ed esecutivi rispetto agli obiettivi prefissati dal progetto. La partecipazione agli incontri del Tavolo locale ha avuto, da parte dei rappresentanti di questa rete territoriale, un andamento alterno con un netto calo delle presenze nella seconda annualità. Si rileva, come dato costante, l'assenza del referente dell'USP nonostante le reiterate convocazioni.

La frammentazione della rete nella seconda annualità si è verificata contestualmente al ritardo nell'avvio del progetto, a causa di impedimenti di ordine burocratico-amministrativo. Nella sua criticità, questo dato ha permesso di evidenziare come il progetto stesso possa assolvere un ruolo di catalizzatore delle risorse locali in quei contesti dove sono state già sperimentate esperienze di cittadinanza partecipativa.

Al contrario, nella città di Catania la costituzione dell'équipe multidisciplinare ha rappresentato un elemento di forza per l'intera durata della sperimentazione, mantenendo nel tempo una modalità di progettazione basata su diverse professionalità che operano in un regime di piena collaborazione. In tal senso, l'équipe rappresenta un esempio positivo di superamento della parcellizzazione professionale e di cooperazione orizzontale tra le istituzioni e gli attori pubblici e privati che operano sul territorio. Con la terza annualità, la convergenza tra il terzo settore,



l'istituzione scolastica e l'amministrazione comunale si riconferma come aspetto costitutivo della governance locale, introducendo un'ulteriore prospettiva su nuove forme di coordinamento e gestione delle azioni locali. Il consolidamento della rete territoriale, nell'arco dei tre anni di sperimentazione, è il risultato di un processo non esente da oscillazioni, legate spesso a vicende contingenti, ma pur sempre trasformativo o rigenerativo rispetto agli orientamenti da adottare nell'ambito di pratiche inclusive a favore dei rom.

Se pur con premesse nettamente diverse, anche il Comune di Cagliari presenta, prima dell'adesione al Progetto nazionale, una situazione locale già fortemente strutturata e orientata a una stretta collaborazione con soggetti provenienti dal volontariato e dall'associazionismo. L'avvio della prima annualità della sperimentazione si colloca infatti all'interno di iniziative di inclusione socio-abitativa intraprese nel 2012 dall'amministrazione comunale, in seguito alla chiusura del "campo sosta S.S. 554".

Al superamento del campo ha fatto seguito la delocalizzazione della comunità rom nei Comuni limitrofi alla città di Cagliari e, contestualmente, è stato avviato un progetto triennale di inclusione che ha comportato il reperimento di abitazioni private nell'*hinterland* cagliaritano, il supporto per l'inserimento scolastico dei minori e l'accompagnamento delle famiglie nell'accesso ai servizi socio-sanitari. La realizzazione di questa strategia è stata coadiuvata dalla composizione di una rete territoriale in sintonia con gli obiettivi dell'amministrazione. In prospettiva di un inserimento socio-abitativo delle famiglie rom, a partire dall'agosto 2011 sono stati costituiti appositi tavoli tematici che avevano come finalità la costruzione di una rete composta da Caritas, Opera Nomadi, Associazione Anna Ruggiu e Asce (Associazione sarda contro l'emarginazione). Questa rete già strutturata ha partecipato alla programmazione delle azioni previste dal Progetto nazionale, con un avvicendamento delle figure che erano state coinvolte il primo anno della sperimentazione; pertanto la governance locale, in questa terza annualità, è stata modellata sulla base delle pregresse esperienze sviluppate nel territorio, con il risultato di incanalare il progetto all'interno di un apparato tecnico-amministrativo già costituito e collegato con altri enti (Caritas) operativi nell'ambito dell'inclusione sociale delle famiglie rom. Soprattutto nella terza annualità, la partecipazione al Tavolo locale è stata sempre numericamente costante e ha incluso la presenza del rappresentante dell'USP.

Tuttavia, il coinvolgimento non continuativo della città di Cagliari, avendo aderito soltanto al primo e al terzo anno del progetto, il conseguente cambio di referenti locali, referenti amministrativi e operatori ha condizionato la costruzione ex novo della micro-rete interna al progetto, incluso la configurazione dell'équipe multidisciplinare. La formalizzazione del Tavolo locale non ha avuto quindi corrispondenza nella costituzione di un'équipe multidisciplinare coesa e sinergica poiché, a differenza delle altre città della macro-area del Sud, sono mancate delle relazioni professionali collaudate nel tempo e soprattutto non si è consolidato uno scambio di conoscenze e richieste reciproche per un maggiore confronto su possibili problematiche. In generale, la frammentazione dell'intervento, anche a causa della dislocazione delle famiglie rom in Comuni distanti tra loro, è un elemento di debolezza che si riflette sulla stessa governance in termini di coinvolgimento e tenuta motivazionale degli attori coinvolti, specialmente nell'ambito scolastico.

Nell'analisi degli elementi contestuali che hanno influenzato l'esecuzione del progetto in rapporto alla rete territoriale, Il caso di Palermo introduce uno spunto di riflessione sulle dinamiche che intervengono qualora si modifichino nel tempo le maglie di questa rete; pur



possedendo un proprio retroterra, la rete territoriale ha subito l'effetto di un progressivo sgretolamento in concomitanza con l'acuirsi delle criticità sociali e con il ridimensionamento delle risorse economiche.

Fin dal primo anno di sperimentazione (2013/2014) si è evidenziata la difficoltà di individuare nel territorio una rete integrata e formalizzata per il coordinamento e l'attivazione degli interventi a favore dei rom. Tale criticità non corrispondeva all'assenza di un investimento nella progettazione di rete o di pregresse collaborazioni; anzi, negli anni precedenti al progetto esisteva una composita rete dedicata all'inclusione dei rom e di cui facevano parte il Comune di Palermo (settore Servizi socio-assistenziali e Pubblica istruzione), l'Ufficio di servizio sociale del Ministero della giustizia, l'Azienda sanitaria provinciale, l'Ufficio scolastico provinciale, il Tribunale per i minori, la Caritas diocesana, la Lega missionaria studenti e altri enti del territorio. In un contesto che ha subito un ridimensionamento del welfare e una crescente perdita di protezione sociale, si è prodotto un indebolimento dei legami formali tra i partner della rete territoriale con la conseguenza di frammentare anche un bagaglio di esperienze e di competenze che non hanno avuto un effetto proattivo. Tale criticità si è riversata nella stessa governance del progetto, rendendo meno efficace la cooperazione tra i vari ambiti e attori, istituzionali e non, che di questa rete erano il prodotto e quindi intaccando quel principio di condivisione degli obiettivi configurati dalla sperimentazione nazionale. Rispetto a questo quadro iniziale, il progetto per la sua struttura organizzativa ha incrementato le occasioni di interazione e fornito dispositivi per sistematizzare strategie di intervento che hanno riposto nuovamente l'attenzione sulle responsabilità professionali di ciascun livello inter-istituzionale e amministrativo. Addentrandosi nella terza annualità, il progetto ha contribuito sempre di più a riarticolare i rapporti tra i rappresentanti della rete territoriale e la stessa governance ha assunto una capacità direzionale manifestata, *in primis*, nella riconfigurazione del Tavolo locale che ha visto accrescere il numero e la rappresentanza dei partecipanti. L'équipe multidisciplinare ha contribuito in maniera decisiva al coordinamento delle azioni progettuali, specialmente nel corso del secondo anno di sperimentazione quando si è verificata pressoché una coincidenza con il ruolo di orientamento che avrebbe dovuto avere il Tavolo locale. Pertanto la solidità dell'équipe multidisciplinare, dovuta anche alla continuità delle figure che ne fanno parte dal primo anno di sperimentazione, ha conferito compattezza alla governance del progetto, innalzando in maniera esponenziale la qualità e l'efficacia delle azioni realizzate a scuola e al campo nonostante una congestionata gestione amministrativa.

Analogamente, nel territorio di Reggio Calabria il progetto ha avuto la stessa funzione propulsiva nel riattivare un lavoro di rete e una progettazione partecipata. A differenza della città di Palermo, nel 2013 la frammentazione della rete territoriale rappresentava l'esito di una situazione di *impasse* istituzionale che ha poi determinato, nel 2012, il commissariamento dell'amministrazione comunale. Durante il primo anno di sperimentazione, questa condizione di "anomia" amministrativa ha certamente ostacolato l'individuazione e la messa a fuoco di una governance locale allargata a tutti i settori istituzionali e all'associazionismo locale. Nella configurazione di una rete costituita sulle questioni relative all'inclusione dei rom, si sono evidenziati inizialmente degli strappi nella connessione tra servizi socio-sanitari ed educativi, fatta eccezione per alcune situazioni di stretta collaborazione che si erano create per iniziativa di singole persone. L'apporto del Progetto nazionale ha consentito di evidenziare questi *gap* in una prospettiva di ridefinizione dell'approccio di rete; in particolare, nel corso del terzo anno si è cercato di incrementare il rapporto con le risorse del territorio, in modo da radicare la



sperimentazione nel tessuto sociale della città e individuare quelle realtà locali già impegnate nel contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale di minori e adolescenti rom. Sono stati comunque compiuti, e con esito positivo, degli sforzi per dare sempre più coerenza e organicità alla governance, attraverso protocolli d'intesa con l'Istituto scolastico individuato come scuola target capofila e convocando con regolarità sia i Tavoli locali sia le équipes multidisciplinari a cui hanno partecipato sistematicamente i rappresentanti del settore scolastico, sociale, sanitario, dell'associazionismo e del volontariato. In tal senso, si è instaurato un modello operativo incentrato su una maggiore sinergia tra i vari rappresentanti istituzionali, tra questi e il privato sociale, favorendo così la conoscenza dei processi in atto e la circolarità delle informazioni.

Le convocazioni dei Tavoli locali e delle équipes multidisciplinari, in ognuna delle quattro città, sono state calendarizzate a inizio progetto e hanno seguito una cadenza bimensile (Tavoli locali) e mensile (équipes multidisciplinari).

In generale, la costituzione dei Tavoli locali ha evidenziato sia gli elementi di novità introdotti dal Progetto nazionale sia l'esigenza di dare nuova propulsione ai collegamenti e alla collaborazione tra tutti gli attori inclusi nella rete del territorio. Le équipes multidisciplinari, invece, sono state funzionali a programmare una strategia operativa, sempre più modellata sull'andamento del progetto e aderente alle realtà delle famiglie target. Da questo punto di vista, hanno rappresentato un vero e proprio modello strutturato di rete informale e formale che ha attivato risorse differenziate a partire da una progettazione comune sperimentando una modalità organizzativa sicuramente ancora da perfezionare ma ripetibile.

2.3.4 Le attività scolastiche e il ruolo della scuola nella governance locale

Le scuole coinvolte nel progetto sono state tra i principali vettori nell'acquisizione di modelli di interventi multidimensionali, nella condivisione di buone pratiche e nel favorire, o meno, la collaborazione e l'organizzazione tra i partner della rete territoriale. Questa incisività nel coordinamento delle azioni progettuali, quindi nella stessa governance locale del progetto, è dipesa dal forte ruolo gestionale che hanno avuto alcuni istituti delle città di cui si sta trattando. I dirigenti scolastici sono stati soggetti promotori nella gestione amministrativa del progetto (il caso di Reggio Calabria), nella gestione organizzativa e tecnica delle attività previste in ambito scolastico (Palermo, Reggio Calabria, Catania) e nell'implementazione di cambiamenti che potessero contribuire allo sviluppo di un ambiente scolastico inclusivo e non differenziante (Catania, Palermo, Cagliari). In alcune città, come Palermo e Catania, il coinvolgimento triennale delle medesime scuole target si è rivelato un fattore rafforzativo dell'intera cornice progettuale, soprattutto in concomitanza con la continuità di figure cardine quali i dirigenti scolastici, gli insegnanti referenti e i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione dalla prima annualità.

In questo senso, ci sono state scuole target che hanno realmente rappresentato l'epicentro della sperimentazione, mentre rimane ancora fortemente critico il coinvolgimento delle scuole secondarie di primo grado come dimostra l'esperienza di Reggio Calabria nel secondo anno del progetto.

L'adesione triennale al progetto da parte dell'Istituto comprensivo Tempesta di Catania è esemplificativa, ad esempio, di un bisogno che le scuole esprimono rispetto all'intercettazione di ulteriori e nuove risorse anche per superare, specialmente in alcuni contesti segnati da



criticità sociale, un isolamento istituzionale e avviare un lavoro di rete con il territorio. Il progetto, in particolare in questa terza annualità, è stato percepito come uno strumento per rafforzare politiche scolastiche volte a rendere la scuola un presidio del territorio, superando il dualismo scuola/servizi socio-sanitari. In tal senso, uno snodo importante della sperimentazione è determinato dal reciproco rafforzamento tra governance locale e nazionale, a sostegno di azioni locali intraprese sotto l'egida della sperimentazione nazionale.

La stessa componente propulsiva nella costruzione di una governance locale si riscontra nella scuola target di Palermo. Coinvolta fin dal primo anno di sperimentazione, la scuola De Gasperi, anche per la sua acquisita esperienza in ambito di progettazione rivolta all'inclusione dei bambini rom, è stata in grado di assorbire ed elaborare il progetto nei suoi contenuti e nella sua stessa impostazione epistemologica. La scuola ha quindi assunto una rilevanza nella governance locale, sopperendo spesso a una mancata centralità nel coordinamento locale da parte della componente amministrativa del progetto. Lo sdoppiamento tra referente tecnico e referente amministrativo del progetto, tra gestione operativa della scuola e gestione finanziaria dell'Amministrazione rimane una peculiarità locale che, specialmente nei primi due anni del progetto, ha prodotto una frammentazione interna e ha ostacolato l'attivazione di processi interattivi nella progettazione di rete.

La vicenda delle due scuole target di Cagliari risente invece, a differenza degli esempi precedenti, del progetto di superamento del "campo" approntato dall'amministrazione comunale e basato sulla dislocazione su un territorio vasto dei nuclei familiari. In questa terza annualità, la delocalizzazione delle famiglie target in due distinti Comuni e la distanza tra le scuole target, ubicate in due diverse municipalità, ha influito negativamente nell'avviare un percorso di rete inter-scuole ma soprattutto ha creato una dispersione organizzativa che ha fortemente ostacolato la ricezione del progetto da parte degli istituti coinvolti. In questo contesto territoriale, le scuole hanno rappresentato un anello debole della governance locale, pur avendo comunque realizzato tutte le attività in conformità con le indicazioni del progetto.

Nella città di Reggio Calabria il progetto ha interessato per le prime annualità due distinti istituti comprensivi, situati in due diverse circoscrizioni territoriali nelle quali si registra un'alta densità di famiglie rom. Nel terzo anno di sperimentazione, alla luce di alcune criticità emerse dal coordinamento delle attività in entrambe le scuole (formazione congiunta e laboratori in classi di scuola primaria e secondaria di primo grado), è stato deciso di dare al progetto un andamento più organico e lineare concentrando tutte le azioni in un'unica scuola target, l'Istituto comprensivo Radice-Alighieri, e al solo ciclo della primaria.

L'Istituto è stato individuato come scuola target dal 2013 e, nonostante si siano succeduti ogni anno nuovi dirigenti scolastici, ha mantenuto una posizione centrale nella governance del progetto poiché la scuola si è fatta carico della gestione tecnica e finanziaria provvedendo all'individuazione degli esperti e degli operatori. A questa centralità non corrisponde, tuttavia, un'autonomia gestionale poiché la scuola mantiene con l'amministrazione comunale, attualmente non più commissariata, un rapporto di committenza che, in una certa misura, condiziona la potenzialità stessa della scuola di essere il vettore e il collante della rete locale.

Da questo prospetto comparativo, si evince come le scuole, pur con sfumature diverse, non siano sussidiarie nella strutturazione di una governance capace di una propria autonomia decisionale, intercettando i reali bisogni della comunità rom anche attraverso le istanze e talvolta i "disagi" scolastici dei bambini rom.



2.3.5 La partecipazione dei rom

La partecipazione delle famiglie rom nella progettazione locale rimane un aspetto della governance ancora da potenziare e su cui investire, non solo in riferimento alla presenza dei rom all'interno delle strutture di coordinamento della rete territoriale ma anche in termini di intercettazione di aspettative e bisogni che provengono dalle diverse comunità rom, costruendo risposte mirate a precise questioni e a specifiche categorie di destinatari.

Questo è un dato omogeneo e non riguarda esclusivamente le città di cui si sta trattando; il tema della rappresentanza dei rom e del riconoscimento di una élite politica apre sicuramente uno scenario molto ampio e controverso, come dimostra la frammentazione a livello locale e nazionale dell'associazionismo rom. Nel contesto del progetto ragionevolmente si può puntare a potenziare la presenza e le occasioni di ascolto diretto dei gruppi e delle famiglie rom coinvolte. In tal senso il ruolo e la capacità degli operatori scuola e campo sono stati decisivi in una funzione di raccordo tra i soggetti della rete e, in molti casi, loro stessi hanno rappresentato i bisogni e le richieste dei bambini e delle famiglie rom con cui lavorano.

In una prospettiva di costruzione del lavoro di rete, gli operatori scuola e campo hanno assunto il delicato ruolo di facilitatori dei processi di cooperazione tra i diversi partecipanti e hanno rappresentato il perno intorno a cui si sono sviluppate le azioni intraprese nei contesti scolastici e socio-familiari. In ognuno dei territori hanno cooperato tra loro in sinergia, integrando le specifiche aree di competenza, con una modalità che ha cercato di ridurre un possibile effetto invasivo della loro presenza nei contesti scolastici e negli ambienti familiari dei bambini rom. Ciò ha richiesto il rispetto dei tempi necessari per instaurare delle relazioni collaborative e di fiducia. Nello specifico, gli operatori scuola hanno avuto il ruolo di collante nello svolgimento delle attività scolastiche, ma sono stati altrettanto centrali nella coordinazione delle azioni e nel cogliere le istanze degli insegnanti divenendo nel tempo dei punti di riferimento. Gli operatori campo si sono confrontati con i complicati contesti abitativi dei bambini rom, sia nelle città in cui erano presenti i campi (Catania e Palermo) sia nei casi in cui le famiglie vivevano in alloggi di edilizia pubblica (Reggio Calabria) e privata (Cagliari). Il lavoro degli operatori campo ha agevolato la comunicazione tra la scuola e le famiglie target; rispetto all'accesso dei nuclei familiari ai servizi socio-sanitari, la loro attività è stata rivolta non solo alle famiglie rom ma anche agli operatori dei servizi stessi per facilitarne l'interazione.

Inizialmente la definizione dei ruoli e delle aree di competenza degli operatori ha presentato alcune criticità, dettate dalle differenti esperienze da cui provenivano, dai diversi target di riferimento, dalle caratteristiche dell'ambiente scolastico e dei contesti abitativi. A conclusione del terzo anno di progetto, la continuità delle figure professionali (a eccezione di Cagliari) coinvolte nella sperimentazione fin dal primo anno e il percorso che gli operatori hanno compiuto seguendo dall'inizio l'intero disegno progettuale si sono rivelate delle componenti coesive che hanno influito nella linearità e organicità della governance locale.

2.3.6 L' Assistenza tecnica

La presenza di una assistenza tecnica nazionale in un progetto articolato su territori vasti e differenti ha rappresentato, allo stesso tempo, una grande risorsa e un possibile elemento critico.

Una risorsa in quanto ha fornito una metodologia unitaria, una strumentazione teorico-pratica di riferimento, delle linee omogenee di formazione focalizzate sul paradigma pedagogico del



cooperative learning. Questo ha impedito, o almeno limitato, il rischio di un eccesso di autonomia locale e una conseguente difficoltà a sviluppare e a valutare il progetto tanto nei suoi aspetti critici che nei suoi esiti positivi.

In effetti andare oltre le consolidate prassi locali, sia in ambito pedagogico che amministrativo, ha costituito una delle maggiori difficoltà nonostante il progetto puntasse a implementare queste stesse pratiche senza pretendere di azzerarle.

Il passaggio da una 'pragmatica' locale, spesso basata sulla compartimentazione di professionalità, strumenti, risorse e ambiti amministrativi, a nuove forme integrate di governance non è così ovvio; d'altra parte, non è pensabile di sostituirle *tout court*, ma piuttosto di combinare e confrontare le prassi e gli attori, riducendo i possibili attriti e facilitandone l'integrazione. Uno degli obiettivi principali di una nuova governance, che non può essere imposta né decretata dall'alto, è proprio il gioco delle procedure integrate e delle reti: gli apparati amministrativi classici diventano (o almeno possono diventare) più flessibili quando si mettono in rete i diversi attori presenti sul territorio.

Questa integrazione non si costruisce sulla carta: solo una dialettica progettuale tra attori e territorio è in grado di rimettere in discussione le competenze, le professioni e la struttura organizzativa e amministrativa delle collettività locali. Le nuove politiche sociali e urbane sottolineano infatti il ruolo essenziale delle interfacce e delle mediazioni nella gestione e nella messa in opera dei progetti (trasversalità delle azioni, approcci multisettoriali e multilivello, cooperazioni territoriali). Si assiste così a uno spostamento degli investimenti e delle attività verso aree di frontiera (istituzionali, settoriali, territoriali, politico-amministrative) dove si ricorre sempre più a ruoli e professioni fondate sulla fusione e sull'ibridazione delle discipline e delle pratiche.

In questo senso l'utilizzo e l'effettiva incisività di strumenti come l'équipe multidisciplinare e soprattutto i Tavoli locali sono una chiave decisiva nella valutazione dell'efficacia del progetto RSC e della sua capacità di proporsi come una pratica buona, riproducibile a livello nazionale.

Un possibile elemento critico è da attribuire, a mio giudizio, al prevalere di una logica rigidamente unitaria di fronte alla profonda diversità non solo dei contesti territoriali sotto il profilo sociale, politico-amministrativo, urbano, ma anche della storia e delle peculiarità delle comunità e delle famiglie rom destinatarie del progetto, esistendo profonde differenze di stili di vita e di modalità di insediamento abitativo nei territori.

Questo mosaico socio-urbano, considerato in una visione complessiva, andava maggiormente problematizzato tanto in fase di svolgimento progettuale che di valutazione degli esiti. La stessa fase di restituzione necessita di una maggiore interattività tra l'assistenza tecnica e i gruppi locali che hanno formato il core del progetto, rappresentando vere e proprie unità operative soprattutto in quei contesti avvantaggiati dalla continuità delle figure centrali: operatori campo e scuola, dirigenti scolastici, docenti di riferimento e referenti locali. Bisognerà accentuare i momenti di confronto, oltre l'incontro di formazione nazionale che si è tenuto annualmente presso l'Istituto degli Innocenti; così come sarà necessario incrementare i *feedback* con quella parte dell'assistenza tecnica deputata alla valutazione dei dati, condividendo maggiormente le caratteristiche e le finalità degli strumenti utilizzati in classe e nel monitoraggio delle condizioni socio-abitative delle famiglie rom. Non potendo controllare interamente le dinamiche sociali e i contesti ambientali che influenzano lo svolgimento del progetto, l'assistenza tecnica dovrebbe, in una prospettiva futura, continuare a incrementare il



controllo, la verifica e la valutazione dei risultati attraverso un sistema di comunicazione con i territori più diretto e più orientato alla circolarità dei dati.

In questa reciprocità tra assistenza tecnica e gruppo di lavoro locale si gioca infatti la valenza trasformativa della sperimentazione che deve coniugare l'impianto epistemologico del progetto con i processi locali attivati dalla sperimentazione. La dialettica interna ai livelli di governance è stata in buona parte garantita dal lavoro del tutor che, in particolare nel primo anno, ha assolto la funzione di orientare la progettazione locale all'interno dei parametri nazionali proposti dal comitato scientifico e quindi ha di fatto costituito l'interfaccia tra gli attori locali e i rappresentanti della governance nazionale. I territori di cui si sta trattando hanno aderito, per l'intera sperimentazione, all'impostazione del progetto senza grossi discostamenti, seguendone le linee guida e mantenendo gli interventi previsti dallo stesso piano costi annuale. Ne consegue che il lavoro di *tutoring*, a livello locale, si è concentrato principalmente nella gestione delle interazioni, con riguardo sia alle relazioni interpersonali con i vari soggetti coinvolti (operatori, referenti, dirigenti scolastici, insegnanti, ecc.) sia ai rapporti formali in occasioni più istituzionali o di confronto con la rete del territorio. Questa attenzione per le relazioni si è tradotta in un "saper fare" che ha riguardato tutti quegli aspetti di accompagnamento e facilitazione del compito degli operatori, negoziando di volta in volta le strategie operative più efficaci; di risoluzione dei problemi che, nel caso delle quattro città, hanno riguardato anche la sfera amministrativa; di concertazione degli interventi da realizzare a scuola e nei contesti abitativi dei bambini rom in accordo con l'équipe multidisciplinare; di promozione dei processi di partecipazione all'interno della rete territoriale. Il tutor è, nel funzionamento dell'organizzazione progettuale, una figura poliedrica e incisiva poiché conosce il territorio per esperienza diretta e alterna il lavoro in presenza con un lavoro a distanza.

In questi tre anni il Progetto nazionale, anche grazie al ruolo del tutor e dell'assistenza tecnica, ha fornito un supporto conoscitivo per avviare delle azioni locali che dovrebbero, a loro volta, produrre degli effetti a medio e lungo termine sull'effettiva scolarizzazione dei bambini rom e sull'inserimento delle comunità rom nel tessuto sociale delle città in cui vivono.

2.3.7 Sviluppi futuri

L'esperienza maturata ci consente di inquadrare la sperimentazione da più angolature, mettendo in evidenza le strategie adottate da ciascuna città in una visione che tenta di superare i limiti del localismo. Soprattutto si è cercato di capire nel tempo gli indicatori della sostenibilità, e quindi le variabili che possono portare a una stabilizzazione della rete territoriale almeno in relazione alla governance del progetto.

In relazione a queste città, sulla base delle criticità e dei punti di forza che si sono manifestati e in una prospettiva di continuità del lavoro nei territori, possiamo stilare un ventaglio di questioni ancora da sviluppare o rimodulare aggregandole per ambiti tematici:

- Rapporti tra i *partner* della rete territoriale
- Tempistica progettuale
- Tipologia di intervento
- Gestione amministrativa
- Rapporto rete locale/rete nazionale



Rapporti tra i partner della rete territoriale

L'andamento del progetto nelle città di Catania, Cagliari, Palermo e Reggio Calabria ha evidenziato come gli elementi contestuali abbiano un ruolo decisivo nella solidità della rete territoriale, ad esempio l'esistenza di rapporti storici e pregressi tra i *partner* (il caso di Cagliari, Catania e Palermo prima dell'avvio del progetto) o al contrario di relazioni frammentate a causa di un'eccessiva divisione interna (Reggio Calabria).

A partire da questa constatazione bisognerebbe sollecitare la costituzione di dispositivi di cui ciascuna città possa dotarsi per potenziare la conoscenza tra i diversi soggetti del territorio, individuando strumenti aggiuntivi al Tavolo locale e all'équipe multidisciplinare in relazione al contesto e alle sue caratteristiche. La rete, così concepita, diventa un elemento di successo del progetto in quanto contribuisce a superare la rigidità delle culture professionali specifiche e le logiche di suddivisione delle competenze per cominciare a lavorare come territorio.

Tempistica progettuale

La complessità e la lentezza delle procedure burocratico-amministrative ha costituito, in città come Palermo, Reggio Calabria e Catania (per la seconda annualità) uno dei nodi più critici dell'intera sperimentazione, con ricadute negative sulla pianificazione degli interventi a scuola al punto da ritardare l'avvio dei laboratori e della formazione e talvolta della contrattualizzazione di operatori ed esperti. I tempi di avvio e di svolgimento delle attività sono fattori che influiscono sulla stessa realizzazione ed efficacia dei percorsi; sarebbe opportuno quindi sviluppare una pianificazione anticipata che possa anche accelerare la tempistica degli atti amministrativi.

Tipologia di intervento

Rispetto alla tipologia di intervento, nel terzo anno le richieste e le proposte dei territori si sono delineate in maniera più netta, alla luce di un disegno progettuale che si è posto fin da subito molto chiaro nella modalità di intervento a scuola e nell'accesso ai servizi socio-sanitari ma ha tralasciato le azioni mirate a superare la precarietà abitativa e lavorativa in cui versano i gruppi rom interessati dal progetto.

Pertanto in relazione alle attività, i temi su cui ancora è necessario ampliare la progettazione riguardano:

- Azioni indirizzate a realizzare un percorso formativo e professionalizzante per le fasce adolescenziali e giovanili (Catania, Palermo e Reggio Calabria).
- Percorsi di formazione che, pur ricalcando l'approccio del cooperative learning promosso dal progetto, esplorino anche altre dimensioni disciplinari, approfondendo conoscenze di tipo antropologico sulla storia delle comunità rom e sulla loro cultura educativa. Dalla reticenza di alcuni insegnanti a condividere il progetto si evince ancora l'esigenza di potenziare la formazione dei docenti, non solo in tema di metodologie didattiche ma anche in riferimento a ciò che il progetto può e deve offrire, in qualità di misura rivolta a rendere la scuola un luogo più inclusivo ed egualitario. Tra le tematiche su cui incentrare un ulteriore step formativo si può includere l'analisi dei processi cognitivi che sottendono alla costruzione di inconsapevoli trattamenti differenziali nei confronti dei bambini rom, di pregiudizi occulti e antiziganismo.



- Attività strutturate di counseling in ambito giuridico-sociale. Questa esigenza si è posta in particolare per quelle città come Cagliari e Palermo in cui sono presenti famiglie rom non europee o in città come Catania dove, nonostante si tratti di rom comunitari, gli operatori hanno dovuto svolgere una forte azione di mediazione per il disbrigo delle pratiche necessarie all'accesso al SSR non essendo più in vigore il rilascio del codice ENI.
- Sviluppo di progettualità indirizzate alle donne rom in ambito sanitario e lavorativo.
- Utilizzo del progetto per dare maggiore risonanza e visibilità nazionale alle condizioni abitative delle famiglie rom (ad esempio il quartiere Arghillà a Reggio Calabria), alle gravi carenze strutturali degli insediamenti non autorizzati (Palermo e Catania) e a eventi di enorme gravità quali l'incendio che ha distrutto nel mese di luglio l'intero "campo" Zia Lisa di Catania, lasciando le famiglie sprovviste di una sistemazione abitativa.

Le inadeguate condizioni abitative della comunità rom presenti sul territorio nazionale costituiscono, ancora oggi alla fine del terzo anno di sperimentazione, una delle principali criticità che compromette e indebolisce le azioni progettuali.

In relazione alla rete e alle modalità organizzative le istanze provenienti dai territori di cui si è trattato confluiscono su due punti principali:

- Utilizzare il modello progettuale in modo più flessibile e aderente alle caratteristiche della realtà locale. La rigidità organizzativa, dettata dall'esigenza di dare al progetto un impianto nazionale, è stata considerata in generale un elemento vincolante e quindi perfettibile in modo da dare più rilievo all'autonomia della rete territoriale. A conclusione dei tre anni di sperimentazione, questa riflessione non è in disaccordo con gli intenti di riproducibilità e sostenibilità del progetto che ha fornito in tal senso un accompagnamento per l'acquisizione di un modello organizzativo (Cabina di regia nazionale, Tavoli locali, équipe multidisciplinare, équipe scolastica) ma promuove l'autonomia della rete e la capacità dei territori di dotarsi di propri strumenti e dispositivi per contrastare l'esclusione sociale dei rom.
- Ampliare la progettualità, e quindi il nucleo forte della rete territoriale che si è costruita intorno alla sperimentazione, a tutte le possibili opportunità che si presentano sul territorio intrecciandosi ad altre programmazioni approntate dalle amministrazioni, non solo in ambito educativo o formativo.

Gestione amministrativa

L'aspetto gestionale dal punto di vista burocratico-amministrativo ha rappresentato nei quattro contesti cittadini un elemento controverso poiché, con diverse sfaccettature a seconda del territorio, si è sempre creata una discrasia tra i tempi dell'amministrazione comunale e la fase operativa del progetto. Città come Palermo, dove la scuola ha una forte *leadership* che, tuttavia, esula dalla gestione finanziaria del progetto, risentono di questa sfasatura in quanto può determinare delle implicazioni negative nello svolgimento delle attività scolastiche. Oltre ai dovuti tempi tecnici per l'espletamento delle pratiche burocratiche, si accumulano infatti rallentamenti e interruzioni tra i vari livelli della governance, appesantendo il normale andamento del progetto e la stessa "disponibilità" dei diversi attori che, se pur motivati,



subiscono gli effetti negativi del malfunzionamento dell'apparato amministrativo.

Bisognerebbe elaborare, a livello centrale, una modalità di interazione più efficace per dare il giusto risalto alla qualità degli interventi e all'evoluzione del percorso progettuale realizzato in città in cui la difficoltà di mettere in campo politiche di inclusione dei rom è complicata da altre sensibili criticità, emergenze sociali e territoriali.

Rapporto rete locale/rete nazionale

Il collegamento tra il livello locale e livello nazionale della governance necessita, in un'ottica di prosecuzione, di accentuare le forme di *tutoring* e accompagnamento nella progettualità, anche in chiave di un più forte orientamento scientifico e raffronto tra le diverse esperienze dei territori. Allo stesso modo, lo sviluppo di una maggiore interattività tra questi due livelli potrebbe rafforzare le stesse iniziative cittadine che, come si è verificato in questi anni, fanno riferimento alla cornice nazionale del progetto per superare i limiti delle politiche e delle risorse locali.

Gli esiti positivi della sperimentazione devono poter conseguire una sistematicità nelle prassi locali, nella prospettiva di continuare ad agire nei territori al di là del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*.

2.4 Alcune riflessioni sul percorso progettuale della città di Torino⁹

2.4.1 Contesti

Nel corso dei tre anni, si è sviluppata una sempre più stretta collaborazione tra operatori scuola e operatori campo-famiglia e tra questi e gli insegnanti di riferimento, che ha rappresentato un importante punto di forza del progetto. La continuità della partecipazione dal primo al terzo anno di una parte significativa degli operatori e degli insegnanti coinvolti ha favorito la creazione di un gruppo coeso.

Il ruolo della referente locale, costantemente presente ed estremamente attiva, è stato fondamentale nel garantire un'efficace governance del progetto, sia per quanto riguarda il Tavolo locale e l'équipe multidisciplinare, sia con riferimento alle procedure amministrative (delibere per aprire i bandi e approvare l'assegnazione dei finanziamenti ecc.) e ai rapporti con il Ministero e l'assistenza tecnica.

L'ottima gestione amministrativa ha consentito, nella prima e nella terza annualità del progetto, di avviare tempestivamente le attività nelle scuole e nei contesti abitativi, e dunque di coinvolgere i ragazzi/e rom, le famiglie e gli insegnanti delle classi fin dall'inizio dell'anno scolastico. Tale elemento si è dimostrato assolutamente cruciale per consentire la buona riuscita del progetto.

Un altro aspetto particolarmente interessante è rappresentato dal coinvolgimento nel progetto di un operatore scuola di origine rom, che ha partecipato anche alle riunioni dell'équipe multidisciplinare e del Tavolo locale 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 perché si tratta di un ragazzo istruito (mentre le mediatrici rom hanno spesso un livello di istruzione bassissimo) e con esperienza di

⁹ A cura di Elena Rozzi.



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 interessante. Da una parte, infatti, avere in classe una persona riconosciuta come “adulto competente” in grado di parlare *romané*, 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 non solo al suo “essere rom”, e che rappresenta una figura educativa di riferimento per tutti gli studenti, anche non rom.

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 inoltre molto apprezzati 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 materiali, partecipazione ai seminari locali ecc.

2.4.2 Governance

Nella città di Torino, a differenza della maggior parte delle altre città coinvolte nel Progetto nazionale, la responsabilità della governance del progetto è stata attribuita all’Assessorato alle politiche educative invece che all’Assessorato alle politiche sociali, titolare in generale 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 nel progetto, 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, scuole, Asl, associazioni di rom e organizzazioni che lavorano con le comunità RSC a Torino. La maggior parte di questi soggetti hanno partecipato costantemente alle riunioni del Tavolo locale, tenutesi con regolare cadenza nel corso dei tre anni. Si deve tuttavia sottolineare un diverso livello di coinvolgimento tra i vari soggetti: mentre per i servizi educativi, oltre alla referente locale hanno quasi sempre partecipato anche il dirigente competente e personale di staff dell’Assessore, invece per i servizi sociali non vi è stato alcun coinvolgimento dei livelli dirigenziali né politici; analogamente, per alcune scuole ha sempre partecipato il dirigente scolastico mentre per altre è stata delegata l’insegnante di riferimento.

La partecipazione delle associazioni “rappresentanti” delle comunità RSC invitate al Tavolo locale è stata piuttosto scostante nel corso dei tre anni, a eccezione di due associazioni (una delle quali direttamente coinvolte nel progetto), che tuttavia difficilmente possono essere considerate come effettivamente rappresentative. 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 più 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 le più generali politiche del Comune riguardanti la gestione dei campi, nonché alle 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.

Assai più incisivo è stato invece il confronto sviluppatosi nel corso dei tre anni nell'ambito dell'équipe multidisciplinare, che ha rappresentato una delle più importanti e positive innovazioni apportate dal Progetto nazionale. L'équipe si è riunita con cadenza all'incirca mensile, con la costante partecipazione di tutti i soggetti impegnati nel progetto: operatori scuola, operatori campo-famiglia, insegnanti di riferimento, referente locale e tutor. In tale contesto, strutturato e nel contempo caratterizzato da un'atmosfera amichevole e informale, 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'équipe 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 è poi sviluppato un interessante dibattito in generale sulle 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, dalle problematiche inerenti la valutazione e l'ammissione o meno alla classe successiva degli alunni con frequenza molto irregolare, alla opportunità di un supporto didattico specifico, fuori dalla classe di appartenenza.

2.4.3. Le attività a scuola e nei contesti abitativi

Alcune indicazioni del Progetto nazionale 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 invece sul lavoro con l'intero gruppo classe, è stata messa fortemente in discussione. Gli insegnanti 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 al di fuori della classe, in piccoli gruppi misti, composti da alunni rom e non rom. È inoltre stato attivato un "progetto ponte": alcuni ragazzi/e rom che avevano abbandonato la scuola hanno frequentato un laboratorio intensivo di alfabetizzazione e recupero di competenze di base in materie come la matematica, 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 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.

Un altro aspetto del Progetto nazionale su cui vi è stato un certo scetticismo è stata la proposta di formazione sul cooperative learning, ritenuto da alcuni dirigenti scolastici e insegnanti poco adatto alla scuola secondaria di primo grado. Dopo la prima annualità, in cui si è tenuta una formazione su tale metodologia, negli anni successivi si è deciso di focalizzarsi maggiormente su altri aspetti, rispetto ai quali gli insegnanti avevano espresso specifico interesse (ad es. le condizioni dei rom in Italia, le strategie didattiche da utilizzare con alunni caratterizzati da livelli di competenze molto bassi rispetto al resto del gruppo classe ecc.), utilizzando piuttosto il cooperative learning come metodologia all'interno della formazione rivolta agli insegnanti, consentendo loro di sperimentare in prima persona le potenzialità di questa metodologia.

Nella seconda e terza annualità, una parte degli incontri di formazione sono stati condotti dagli operatori campo-famiglia, dagli operatori scuola e dagli insegnanti di riferimento, elemento che ne ha rafforzato il riconoscimento come “esperti” da parte degli insegnanti delle classi coinvolte.

Tra gli elementi di forza che hanno caratterizzato il progetto realizzato a Torino, va inoltre sottolineato il rapporto con il territorio e con l'extra-scuola. Si è cercato di favorire il più possibile l'uscita dei minori rom dai campi e dai contesti di vita segregati in cui vivono, promuovendo 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, ma nell'ambito di centri aggregativi aperti a tutti. In alcuni casi, i ragazzi e le ragazze rom sono stati inseriti in doposcuola già attivi sul territorio. Sono inoltre stati organizzati laboratori e attività extrascolastici, rivolti non solo a minori rom. Questo tipo di attività è stato molto utile a coinvolgere maggiormente i minori rom, a rafforzarne l'autostima, a creare relazioni con coetanei non rom, anche ove non si sia tradotto immediatamente in un aumento della frequenza scolastica.

Tra gli altri elementi di forza che hanno contribuito maggiormente al raggiungimento di risultati positivi, si possono inoltre evidenziare:

- il rapporto di fiducia sviluppatosi tra alcuni dei ragazzi/e alcuni degli operatori del progetto;
- l'attenzione alla costruzione di percorsi fortemente personalizzati per rispondere ai bisogni e ai desideri di ciascun ragazzo/a, in particolare nell'ambito del “progetto ponte” e degli interventi degli operatori campo-famiglia;
- la realizzazione a scuola di attività in piccoli gruppi misti ha facilitato la relazione tra i ragazzi e tra questi e gli operatori;
- il lavoro sulla lingua madre, realizzato nei laboratori attivati a scuola, ha rafforzato l'autostima dei ragazzi e li ha resi visibili in quanto competenti agli occhi dei compagni; l'utilizzo di diverse tecniche nella realizzazione di un prodotto comune ha consentito di coinvolgere tutti gli alunni in diversi modi, valorizzando le competenze di ciascuno; l'utilizzo di tecniche informatiche si è rivelato efficace nell'attrarre e coinvolgere i ragazzi.

Va infine evidenziato come, in tutti e tre gli anni, i risultati del progetto siano stati presentati in



un seminario finale che ha visto la partecipazione, nell'ultimo anno, di circa 160 persone, tra insegnanti e operatori, consentendo di far conoscere il progetto e diffondere l'approccio adottato.

È importante che su tutti i punti di forza sopra evidenziati (ad es. "progetto ponte", rapporto con il territorio e attività extrascolastiche, coinvolgimento di operatori scuola di origine rom, personalizzazione dei percorsi, valorizzazione della lingua madre ecc.) si continui a investire in futuro.

Tra le principali criticità emerse, invece, vanno sottolineate in particolare: il ritardo nell'inizio delle attività nella seconda annualità del progetto, che ne ha compromesso gravemente la positiva realizzazione; l'eccessivo numero di classi e di minori rom coinvolti rispetto alle risorse umane disponibili, soprattutto nell'anno scolastico 2014-15 (che ha portato al burnout di alcuni operatori e alla implementazione non soddisfacente di alcune attività); un'interpretazione troppo ampia delle funzioni dell'operatore campo-famiglia, che ha determinato una dispersione delle risorse a disposizione. Nella terza annualità, tali criticità sono state positivamente affrontate, ed è importante che si continui su questa strada.

2.4.4 Possibili sviluppi

Vanno infine evidenziati alcuni fattori, connessi soprattutto alle condizioni di vita di molte famiglie rom, che rappresentano importanti criticità rispetto alla possibilità di promuovere pari opportunità di istruzione per i minori rom e sui quali è necessario agire nel futuro:

- La maggior parte delle famiglie rom coinvolte vivono in condizioni estremamente precarie, sia negli insediamenti spontanei che talvolta nei campi autorizzati, con tutto ciò che ne consegue in termini di ostacoli al successo scolastico e più in generale al benessere dei minori; in alcuni dei campi, la situazione non solo non è migliorata ma è peggiorata nel corso dei tre anni, con riferimento sia alle condizioni abitative, sia alle tensioni interne al campo.
- Gli interventi dei servizi sociali all'interno dei campi autorizzati sono stati nell'ultimo anno fortemente ridotti, mentre quelli negli insediamenti spontanei sono stati sostanzialmente interrotti; l'intervento delle istituzioni è sempre più improntato a un approccio di ordine pubblico (ad es. alcuni campi sono costantemente presidiati da un blindato dell'esercito), e la criminalizzazione dell'intera comunità che ne deriva può aggravare la percezione di esclusione e la sfiducia nei confronti delle istituzioni e della società maggioritaria da parte di coloro che vivono nei campi.
- Prassi discriminatorie da parte di alcuni settori dei servizi sociali hanno impedito di attivare interventi a sostegno di alcuni dei minori rom coinvolti (ad es. il divieto agli assistenti sociali di recarsi in alcuni campi per problemi di sicurezza impedisce di attivare interventi come ad es. gli affidamenti diurni, che in alcuni casi si sono rivelati come uno strumento di supporto importante).
- Sono aumentati i comportamenti "oppositivi" e di "sfida delle regole" da parte di molti minori rom, sia a scuola che all'interno dei campi, e diversi genitori lamentano la loro difficoltà a gestire in modo efficace la relazione educativa con i loro figli.
- Molte delle famiglie coinvolte possono accedere in misura limitata ai servizi sanitari e ai servizi sociali a causa dell'irregolarità del soggiorno e/o dalla mancanza di residenza.



- In generale, promuovere la frequenza e il successo scolastico dei minori rom nella scuola secondaria di primo grado risulta molto più difficile che nella scuola primaria, sia per le caratteristiche della scuola secondaria, sia perché aumenta il gap rispetto ai compagni nella preparazione scolastica e si aggravano i fattori esterni alla scuola che ostacolano la frequenza, come le incombenze familiari o le limitazioni imposte alle ragazze da parte di alcune famiglie.
- Alcuni dei genitori e 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 interessante promuovere interventi volti ad affrontare l'ultimo punto sopra evidenziato. In particolare, 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 il coinvolgimento come operatori regolarmente contrattualizzati di giovani rom che abbiano concluso le scuole secondarie superiori o che stanno frequentando l'università, 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.

Raccomandazioni generali per sviluppi futuri

La progettazione ha subito dei discostamenti rispetto al cronoprogramma indicato dalla regia nazionale. Questa sfasatura temporale ha caratterizzato l'inizio delle attività nei quattro territori, al punto da diventare un indicatore di criticità non solo nel terzo anno di progetto ma in generale per tutta la durata della sperimentazione. In particolare, le procedure necessarie per l'espletamento delle pratiche burocratiche e amministrative (firma del Protocollo d'Intesa tra Comuni e Ministero del lavoro e delle politiche sociali, bandi pubblici per l'individuazione di enti gestori del progetto, operatori, esperti di laboratorio e formazione) hanno ostacolato l'avvio della sperimentazione in concomitanza all'inizio dell'anno scolastico con la conseguenza, spesso, di creare uno scarto tra le azioni progettuali intraprese a scuola, la valutazione degli effetti di queste azioni (monitoraggio da parte dell'assistenza tecnica) e l'applicazione degli strumenti proposti dal progetto (didattica laboratoriale e metodologia del cooperative learning) durante le attività curricolari.

Questo aspetto deve sollevare una riflessione critica che verta su due versanti: da una parte il bisogno di una maggiore flessibilità nella rilevazione e restituzione dei dati in accordo con il reale sviluppo del progetto nel territorio; dall'altra l'esigenza ancora di un maggiore sforzo da parte della governance locale nello svolgimento degli adempimenti amministrativi al fine di non incappare in situazioni di stallo che inficiano la coerenza e l'organicità del progetto.



In sintesi, gli aspetti trasversali cui prestare attenzione sono i seguenti:

- Costruire il lavoro di rete in chiave di autonomia e capacità gestionale della rete stessa.
- Consolidare la costituzione dei Tavoli e delle équipes multidisciplinari come dispositivi per facilitare il coordinamento, lo scambio di informazioni e la conoscenza tra i partner della rete territoriale.
- Puntare sull'esperienza delle scuole target coinvolte dall'inizio della sperimentazione per sviluppare una rete locale inter-scuole e sensibilizzare il territorio al tema dell'antiziganismo.
- Avviare tempestivamente le azioni progettuali in concomitanza con l'inizio dell'anno scolastico in modo da rendere più coerente lo svolgimento delle attività formative e l'adozione di una didattica basata sul metodo del cooperative learning.
- Estendere le conoscenze e le pratiche acquisite nel ciclo della scuola primaria per realizzare un percorso formativo e professionalizzante rivolto alle fasce adolescenziali e giovanili.
- Potenziare la formazione dei docenti ampliandone i contenuti e gli approcci disciplinari.
- Elaborare all'interno del progetto degli spazi di programmazione dedicati alle donne rom rispetto all'inserimento lavorativo e alla cura della salute.
- Affiancare il progetto ad altre iniziative locali intraprese dalle Amministrazioni comunali in riferimento all'inclusione sociale.
- Snellire le procedure burocratiche e velocizzare l'espletamento degli atti amministrativi.
- Sviluppare una maggiore interattività tra la governance locale e quella nazionale attraverso scambi inter-cittadini e feedback continuativi con l'assistenza tecnica del progetto.



CAPITOLO 3

MONITORAGGIO E ANALISI ATTIVITÀ NELLA SCUOLA E NEI CONTESTI ABITATIVI

3.1 Attività nella scuola¹⁰

Le schede pervenute per l'analisi sono relative a 10 città, esclusa Napoli e Catania, e a 24 scuole/istituti comprensivi, di cui 6 secondarie, 18 primarie; le classi sono 102.

Gli alunni cui si riferiscono le attività delle schede sono 1.897, di cui 212 RSC.

La progettazione delle attività è stata realizzata nella maggior parte dei casi da operatore scuola e insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione (22 casi su 24), nella metà dei casi a questi si sono aggiunti, in una progettazione in équipe, anche l'operatore campo, l'insegnante referente per l'intercultura o l'inclusione, il dirigente scolastico e il referente cittadino. Il consiglio di classe invece viene coinvolto in un numero davvero esiguo di casi. In 8 casi il progetto si inserisce in un contesto di continuità rispetto ai progetti di inclusione dei bambini RSC, che non sempre sono diretti specificatamente agli alunni RSC, ma si inseriscono in un più ampio spettro di attività di educazione interculturale.

3.1.1 La formazione

La formazione insegnanti è stata realizzata per ciascuna città in formule comuni a tutti i plessi scolastici, anche se in alcune città, dato il numero elevato di scuole o esigenze logistiche, si sono realizzati più moduli per diverse scuole, con programma identico per tutti.

Le differenze tra città si individuano nella durata della formazione: vi è un ampio spettro di casi, per cui ci sono città che hanno concentrato l'intervento formativo in un solo mese, e città che invece hanno un arco di 8 mesi di formazione, pari alla durata dell'anno scolastico. La maggior parte delle città ha realizzato formazione durante circa 6 mesi, una durata significativa anche in relazione alle indicazioni di progetto che richiedevano un accompagnamento durante l'a.s., e considerando il ritardo nell'avvio delle attività di tutte le città partecipanti. Il numero di incontri varia tra 2 e 14, con una media nazionale di 6/7 incontri, con una forbice relativa alle ore di formazione che va da 6 a 33 ore, mentre la media delle ore di formazione è di 20 ore.

I partecipanti alla formazione sono in maggioranza insegnanti, circa 25 per ciascuna formazione (fanno eccezione alcune città come Bologna, che ha coinvolto un numero molto alto di classi e quindi di relative insegnanti, o come Palermo, che ha allargato la platea anche a insegnanti non coinvolte direttamente nella sperimentazione). Non solo Palermo, ma la metà delle città hanno coinvolto nella formazione anche insegnanti non direttamente coinvolte nella sperimentazione, segnale positivo che va nella direzione di rafforzare le competenze cooperative all'interno delle scuole, nella prospettiva di condivisione di strumenti e prospettive metodologiche, nella direzione di un sempre maggiore impatto delle attività proposte all'interno della scuola. D'altro

¹⁰ A cura di Valentina Ferrucci.



canto la prospettiva cooperativa viene pensata come strumento dell'agire interculturale nella sua accezione ampia e non ristretta alle classi con alunni RSC. Più debole invece risulta l'allargamento della platea nel senso multi-professionale: se in 5 città sono stati coinvolti anche i componenti dell'EM, in un solo caso è stato coinvolto il dirigente scolastico, e in un altro i genitori. La presenza agli incontri è costante da parte dei partecipanti, salvo nel caso di Torino, per cui si è registrata una diminuzione di partecipazione nel corso del progetto. La supervisione è stata realizzata soltanto in 6 città su 10, e laddove è stata realizzata è stata per un massimo di 10 ore in presenza, cui si affiancano o si sostituiscono in alcuni casi un monte ore massimo di 10 ore di supervisione a distanza. Questo dato è spiegabile anche con i ritardi accumulati nell'avvio del progetto, ritardi che non sono però sufficienti a dare conto di un'attività che, seppur ritenuta fondamentale per la buona riuscita delle attività cooperative in classe, non ha ricevuto la necessaria attenzione da parte di tutte le città. La supervisione, infatti, rappresenta all'interno del quadro di attività un elemento necessario nell'ottica di sperimentare sul campo gli strumenti e le metodologie proposte, e nella produzione di pensiero riflessivo condiviso all'interno del corpo docente. La supervisione infatti dovrebbe rappresentare l'elemento chiave che permette a una formazione di trasmettersi a livello operativo nelle pratiche in classe, e da queste tornare in aula attraverso un processo di riflessione e di riprogettazione delle attività, anche nel lungo periodo.

Tra i risultati raggiunti dal percorso di formazione, le città indicano, tutte o quasi, i cluster inerenti la metodologia cooperativa: ovvero lo sviluppo di metodologie per migliorare il clima relazionale della classe e sostenere competenze relazionali dei bambini, e lo sviluppo di metodologie e tecniche del cooperative learning. A fianco a questi obiettivi "raggiunti" dalla formazione, le città segnalano anche altri risultati raggiunti dalla formazione, relativi chi alla sfera della progettazione delle attività progettuali, chi alla sfera dell'educazione interculturale e contro il pregiudizio antizigano e, non ultimo, la condivisione del progetto con gli altri attori della scuola. Tra i temi affrontati dalla formazione, eccetto i casi di Genova, Bari e Reggio Calabria, per le altre città si è trattata la metodologia cooperativa e il pregiudizio antizigano e l'educazione interculturale, come indicato nelle linee guida del progetto. L'idea infatti che per affrontare l'inclusione dei bambini RSC sia necessario fare un passo "indietro", ovvero cominciare da dove il pregiudizio impedisce di conoscere e riconoscere l'altro, in questo caso rom o sinti, è stata sostanziata, oltretutto dalla letteratura, anche dall'esperienza e dal know-how del progetto nelle realtà locali, dove si è riscontrata difficoltà laddove tra operatori e insegnanti persisteva un certo pregiudizio o diffidenza verso il "mondo rom" e la sua rappresentazione. In questo senso il percorso di formazione dedicato ha risentito positivamente della riflessione emersa dai territori e dalle "antenne" del progetto nelle realtà locali: operatori e tutor.

Tutte le città hanno utilizzato quali metodologia formativa un mix di lezioni frontali, simulazioni, esercitazioni e studi di caso, progettazione degli interventi in classe, seminari aperti al pubblico, lezioni con metodologia cooperativa, indipendentemente da durata nel tempo e numero degli incontri.

Soltanto due scuole hanno giudicato la formazione inutile, a causa del ripetersi di contenuti e metodi rispetto alla formazione degli anni passati, le due scuole hanno in comune la modalità della lezione frontale come metodologia formativa. Le scuole per cui la formazione è stata ritenuta utile segnalano tra le motivazioni principalmente tre assi: la modalità attiva e partecipata della lezione (tra cui la co-progettazione delle attività), la supervisione in presenza,



un approfondimento di metodi e strumenti cooperativi da utilizzare in classe. Tra i punti di forza, quelli che spiccano in quasi tutte le città sono elementi "trasversali" e relazionali, ovvero la possibilità di confronto, di creare rete e rafforzare il gruppo insegnanti sia orizzontalmente tra scuole e classi dello stesso ordine, sia verticalmente tra docenti di ordini diversi, a partire dalla coesione all'interno dei singoli istituti comprensivi; questo ci dà il segnale di come possa il progetto dare i suoi frutti nella direzione auspicata andando a rafforzare la necessità di confronto già evidenziata nei contesti formativi: la formazione svolge funzione anche di collettore e contenitore per una riflessione sulle metodologie che possa andare oltre al tema dell'inclusione dei bambini RSC per interrogarsi sul fare ed essere scuola oggi. Altri punti di forza sono indicati nella coprogettazione e supervisione/accompagnamento delle attività cooperative realizzate in classe, e l'ascolto di testimonianze rom.

Tra i punti di debolezza, invece, molte città hanno risentito della mancata supervisione o del mancato approfondimento della metodologia cooperativa, che si ritiene complessa, e per alcune scuole si incontrano resistenze da parte degli insegnanti a utilizzare il CL in classe.

Tra le proposte emergenti appare come nelle scuole delle città dove si è consolidato negli anni di progetto un gruppo di insegnanti dedicato, si richiede un "salto di qualità" della formazione proposta: ovvero differenziare la formazione tra insegnanti "vecchi" e "nuovi" del progetto, prevedendo una formazione base e una formazione avanzata, anche sotto forma di ricerca-azione, dando così ancora maggior rilievo alla co-progettazione e alla supervisione in classe. Si propone, inoltre, di inserire la formazione nei piani di formazione previsti dalla normativa vigente (v. L. 107/2015). Nelle città dove il percorso formativo è stato più "accidentato" si richiede una maggiore attenzione alla supervisione e più tempo per gli approfondimenti su strumenti e pratiche cooperative.

3.1.2 Cooperative learning

La attività di cooperative learning sono state realizzate nella quasi totalità delle scuole da insegnante e operatore scuola, in alcuni casi supportati da insegnanti di sostegno, in una sola città è stato realizzato dai soli insegnanti, mentre solo in una scuola è stata realizzata solo dall'operatore scuola. È stata compiuta in 74 classi su 102 monitorate, in particolare a Cagliari non è stata realizzata, a Palermo hanno aderito poco più della metà delle classi coinvolte nel progetto, a Genova un quarto delle classi coinvolte. Va notato come sia da attribuire al ruolo della formazione che in entrambi i casi, nel momento della rilevazione dei dati, doveva ancora essere in parte svolta. L'utilizzo della metodologia cooperativa all'interno della didattica vede coinvolte diverse città, in cui viene adottato, con intensità diverse, il metodo cooperativo come parte integrante dell'attività didattica, sia nelle materie scientifiche che in quelle umanistiche.

Le attività con modalità cooperative interessano un quarto dei bambini coinvolti nel progetto e monitorati dalla presente indagine (162 bambini su 212 monitorati), i risultati raggiunti vengono indicati principalmente nel miglioramento del clima relazionale della classe e sviluppo di competenze relazionali dei bambini e nello sviluppo di contenuti didattici con metodologie cooperative. In 8 scuole su 22 in cui è stato utilizzato il CL, questo è stato slegato dai laboratori, mentre nelle 14 realtà scolastiche in cui le attività cooperative si sono legate ai laboratori, lo sono state sia utilizzando la stessa metodologia cooperativa, anche per i laboratori, sia utilizzando i laboratori come approfondimenti di contenuti affrontati anche attraverso modalità cooperative.



In maniera trasversale tra le realtà territoriali, nella maggioranza delle scuole si ritiene punto di forza il coinvolgimento di tutti i bambini, a partire dai bambini RSC e dai bambini con difficoltà di inserimento, e il miglioramento del clima di classe; in misura minore si riconosce il "valore didattico" delle attività cooperative in classe. Rispetto alle criticità espresse, un dato che invece va parzialmente in contraddizione con i dati precedentemente esposti è la scarsa confidenza o addirittura l'opposizione delle insegnanti verso il metodo cooperativo, anche laddove la formazione e il gruppo consolidato di insegnanti avrebbe lasciato immaginare criticità differenti. Eppure resta una difficoltà diffusa la scarsa confidenza delle insegnanti con il metodo cooperativo, cui si aggiunge quella dei bambini/ragazzi. Si può ipotizzare che questo accada anche in ragione dell'allargamento della platea di insegnanti anche nelle città più consolidate dal progetto, per cui ci sia necessità di tempi più lunghi da parte dei nuovi insegnanti per comprendere il metodo, ed è per questo che è consigliabile nella formazione e nelle attività di accompagnamento identificare obiettivi realizzabili e calibrati sulle reali competenze delle insegnanti, in modo da non creare frustrazioni all'interno delle classi, e lavorare maggiormente alla motivazione delle stesse.

Le proposte espresse vanno in più direzioni: da un lato si richiede un sostegno diretto attraverso la supervisione alle attività in classe, dall'altro si richiede alla formazione di fare un "passo indietro" sui presupposti teorici del metodo cooperativo, per permettere di comprendere le ragioni e la filosofia che sottende gli interventi cooperativi in classe. La tendenza infatti a richiedere dalla formazione e fare affidamento a "strumenti" cooperativi come fossero una ricetta preconfezionata non lascia spazi di autonomia nella gestione del metodo e non permette di adottare soluzioni originali e calibrate al proprio contesto educativo, per questo, seppure è utilissimo conoscere e utilizzare strumenti operativi, è fondamentale che essi siano strumento di riflessione condivisa sui paradigmi educativi che sono sottesi all'agire cooperativo. Un altro cluster di proposte è relativo al coinvolgimento del sistema scuola nella riflessione sulle metodologie attive di apprendimento, sia attraverso l'allargamento della platea sia attraverso l'inserimento della metodologia cooperativa nelle attività curricolari e nei piani dell'offerta formativa, proposta che va nella direzione di un riconoscimento istituzionale della scuola al lavoro fatto in termini di riflessione, attività, condivisione dei percorsi progettuali.

3.1.3 I laboratori

Le attività laboratoriali hanno coinvolto 101 classi su 102 monitorate, la durata media in ore dei laboratori è di 40 ore, anche se con una forbice davvero importante tra laboratori molto brevi e percorsi che hanno avuto una durata di diversi mesi durante l'intero arco dell'anno scolastico.

La gestione è stata affidata in tre laboratori al solo operatore scuola, mentre in altri tre casi sono stati gestiti da operatore scuola e personale esterno insieme, in 14 casi i laboratori sono stati a completa gestione di esperti esterni, in due soli casi sono stati affidati all'insegnante della classe o al tecnico affiancato dall'operatore. Si è scelto, cioè, nella maggior parte dei casi di affidarsi a soggetti esterni che hanno realizzato laboratori andando a rafforzare competenze espressive e di relazione, attraverso linguaggi altri, quali teatro, marionette, musica. In pochi casi si è preferito invece coltivare competenze didattiche attraverso laboratori mirati (scienze, italiano, lingue,...) o competenze manuali attraverso per esempio i laboratori di ciclofficina o di manutenzione di un orto. In tutte le scuole si è trattato di almeno due tipologie di laboratori, dedicati in alcuni casi alle stesse classi e in altri a classi differenti tra loro. I risultati emersi dai laboratori sono esclusivamente inerenti la sfera relazionale: miglioramento del clima di classe,



abbassamento del conflitto tra pari e del pregiudizio, maggiore cooperazione tra pari. Questi risultati ci sembrano particolarmente in linea con le indicazioni di progetto e potenzialmente vanno a rafforzare quelle competenze relazionali, necessarie a costruire le basi per lo sviluppo delle metodologie cooperative.

Ed è in parte questo che si riconosce come punto di forza ai laboratori: la capacità di aver attivato momenti di collaborazione reciproca tra insegnanti, tra alunni, tra genitori e insegnanti. In seconda battuta, si nota come l'attività laboratoriale abbia attivato processi di rafforzamento dell'autostima in specifico per gli alunni RSC. Alcuni elementi di criticità vengono invece individuati in elementi organizzativi, quali la concentrazione nel tempo dei laboratori o il poco tempo e poche risorse dedicate, dato l'aumento delle classi coinvolte a parità di risorse. Tra le criticità meno citate vi è comunque la diffidenza delle insegnanti verso la metodologia learning by doing e la diversità di approccio educativo tra operatori sociali e insegnanti; sul versante allievi si registra invece una forte conflittualità che in alcuni casi non ha trovato miglioramenti nei laboratori. Le proposte si indirizzano verso una maggiore partecipazione delle insegnanti, nell'intero processo, soprattutto in fase di progettazione dei laboratori stessi, e un maggiore coinvolgimento del territorio e delle sue risorse.

Per ciò che attiene all'accompagnamento nel dialogo scuola-famiglia, l'attività prevalente per tutti i contesti territoriali è il momento del ritiro delle pagelle (17 casi su 24), seguita, nella metà dei casi (11 su 24) da colloqui con insegnanti sul progetto e partecipazione a eventi/feste. In misura minore (9 casi su 25) si registra la partecipazione all'iscrizione a scuola. Un dato interessante è la partecipazione dei bambini e delle famiglie ad attività extrascolastiche quali corsi pomeridiani e iniziative extrascolastiche, e l'allargamento dell'accompagnamento anche agli incontri con i servizi sociali e le famiglie.

Queste attività di accompagnamento hanno prodotto risultati soprattutto in termini di relazioni e fiducia reciproca, sia tra scuola e famiglie che tra servizi e famiglie, dati dalla conoscenza reciproca, ma anche una maggiore frequenza scolastica degli alunni RSC e un aumento dell'autostima dei bambini RSC. In alcuni casi questo è stato foriero anche di conquiste quali la mensa per tutti i bambini RSC a scuola. Un elemento ritenuto importante per la relazione scuola famiglie è stato la presenza in alcuni casi dell'operatore RSC, così come la presenza di operatori e insegnanti all'interno del campo rom, che ha permesso di instaurare una relazione basata sulla fiducia reciproca e ha rafforzato gli stessi bambini RSC. Un elemento di criticità è invece rappresentato dalla tendenza delegante delle famiglie verso operatori e scuola, così come condizioni "esterne" e ambientali: la dislocazione sul territorio delle famiglie RSC o gli sgomberi dei campi interessati. Tra le proposte che gli operatori avanzano vi è l'esigenza di costruire attorno alla relazione famiglie e scuola una rete maggiormente operativa e riflessiva, che possa mantenere un contatto stabile e interrogarsi sulla natura della relazione stessa, d'altro canto vengono richiesti maggiori sostegni alle famiglie, quali corsi di alfabetizzazione e l'utilizzo di mediatori linguistici.



3.2 Attività nei contesti abitativi¹¹

Premessa

La sintesi che segue è frutto dell'analisi delle “schede documentazione attività” realizzate nei contesti abitativi. Attraverso questo lavoro si è inteso individuare le tipologie di attività e le strategie operative maggiormente intraprese, le criticità e i punti di forza riscontrate e valorizzare le indicazioni volte alla riprogrammazione.

Le schede compilate dagli operatori, in totale 21, riguardano talvolta l'intero territorio cittadino e talvolta più di un contesto all'interno della stessa città, nei casi in cui siano stati promossi percorsi e azioni significativamente differenti nei vari territori. Hanno inviato 6 schede le città di Bologna, 3 schede Torino e Genova, 2 schede Firenze e 1 tutte le altre città.

Il paragrafo che segue è diviso in due parti che intendono approfondire: la prima parte, le attività rivolte al sostegno socio-didattico; la seconda, le attività di empowerment per l'accesso ai servizi delle famiglie RSC.

Il lavoro nei contesti abitativi, per quanto analizzato in questo paragrafo a se stante attraverso la verifica delle “schede documentazione”, è strettamente collegato e integrato alle attività svolte nella scuola e all'azione della rete e dalla capacità di quest'ultima di creare connessioni e supporto promuovendo l'integrazione delle famiglie nel territorio.

Inoltre, per quanto sia possibile riscontrare alcuni tratti e spunti di riflessione comuni anche a livello nazionale o trans-cittadino, risulta evidente come vi sia una grande varietà di azioni implementate a causa dei differenti contesti abitativi (campo autorizzato, campo spontaneo, appartamenti, stabili occupati, terreni privati, ecc.), ma anche delle diverse precedenti politiche sociali della città, e delle differenti composizioni e traiettorie migratorie delle comunità coinvolte.

Il tratto comune a tutte le esperienze, prima di ogni altra cosa, è il tentativo di favorire l'autonomia delle famiglie RSC in relazione alla scuola come ai servizi sociali e sanitari.

3.2.1 Il sostegno socio-didattico individuale e di gruppo¹²

A fianco delle attività svolte all'interno della scuola e finalizzato a promuovere una scuola aperta e accogliente, il progetto prevede azioni rivolte al sostegno socio-didattico per gli alunni RSC.

In particolare, le linee di indirizzo del progetto, suggeriscono di implementare percorsi di sostegno socio-didattico in gruppi che vedano coinvolti anche altri bambini non RSC del gruppo classe, con l'intento di proseguire il lavoro di promozione di un approccio cooperativo e inclusivo intrapreso all'interno della scuola.

¹¹ A cura di Francesco Chezzi.

¹² Il supporto socio-didattico analizzato nel presente paragrafo si riferisce alle attività implementate in orario extrascolastico, come da indirizzo progettuale. Altre attività finalizzate al supporto didattico o socio-didattico svolte in alcune città nella scuola – durante l'orario scolastico – esclusivamente dall'operatore scuola (attraverso varie modalità quali il supporto in classe, attività laboratoriali o in piccoli gruppi misti ecc.) non rientrano nell'analisi di questo paragrafo.



Il Progetto prevede anche la possibilità – nei casi dove viene condivisa la necessità e l'opportunità da parte degli insegnanti, operatori e familiari – di implementare un percorso di sostegno individuale, in particolare laddove le lacune nelle competenze didattiche sono particolarmente significative.

Organizzazione e contesti

Sono 6 le città che hanno implementato un percorso di supporto individuale. I bambini che hanno ricevuto tale sostegno sono 28 (in linea con quelli dell'anno passato che erano 30), meno del 10% del totale dei RSC interessati dal progetto. Sono percorsi incentrati e finalizzati, quasi esclusivamente, al miglioramento delle competenze didattiche e, a eccezione della città di Venezia e Reggio Calabria che li prevedono per un numero più esteso di bambini, sono rivolti solo a casi specifici con particolari e gravi ritardi didattici o linguistici.

Essendo svolto solitamente nelle abitazioni dei bambini RSC (villaggio, campi o appartamento), il supporto individuale, oltre a poter intensificare l'attenzione su alcuni bambini RSC, permette di entrare in contatto e stringere una forte relazione con le famiglie, non di rado le famiglie con i maggiori problemi di esclusione e marginalità.

Il supporto socio-educativo di gruppo è stato implementato in tutte le città a esclusione delle città di Palermo e Catania, a causa del ritardo nell'avvio della programmazione cittadina e la scelta di concentrarsi, prioritariamente, sulle attività nella scuola e di supporto socio-sanitario delle famiglie, anche in considerazione delle critiche condizioni dei campi coinvolti dalle progettualità¹³.

Ritardi significativi nella costituzione dei gruppi di supporto socio-didattico si sono verificati anche in molte altre città. Nel complesso, solamente 2 città sono riuscite ad avviare l'attività entro il mese di novembre. Tale ritardo, causato dallo slittamento nella programmazione e stanziamento dei fondi a livello nazionale e – in molte città – da problemi locali di carattere prevalentemente amministrativo, hanno condizionato in maniera significativa lo svolgimento delle attività, interrompendo legami e percorsi avviati l'anno precedente con le famiglie RSC target.

Il numero totale degli alunni RSC target a cui è stato rivolto il sostegno socio-didattico di gruppo è 97.

Il sostegno socio-didattico di gruppo ha coinvolto, come da indicazione progettuale, anche altri alunni non RSC (in totale 42) e – in numerosi casi – altri alunni RSC non target (41) solitamente residenti nello stesso campo interessato dal progetto o fratelli e sorelle degli alunni target.

Nel complesso, hanno pertanto partecipato ai gruppi 180 alunni. Se comparati all'anno scolastico 2014/15 – quando parteciparono 239 bambini – il numero totale degli alunni coinvolti è leggermente diminuito. Ciò è dovuto principalmente all'assenza dalla valutazione della città di Napoli che coinvolgeva un numero molto significativo di alunni. Mediamente, per ogni territorio, nell'annualità 2015/16 è stato coinvolto un numero simile di alunni all'anno 2014/15.

¹³ Nelle città di Palermo e Catania, le attività di sostegno socio-didattiche di gruppo sono state previste per l'avvio dell'anno scolastico 2016/17.



Tabella 3 - Numero alunni coinvolti nei gruppi del percorso di sostegno socio-didattico

Annualità	Città ¹⁴	Alunni target RSC	Alunni RSC non target	Alunni non RSC	Totale alunni
2015/16	9	97	42	41	180
2014/15	10	117	59	63	239

A realizzare le attività di sostegno socio-didattico sono stati prevalentemente gli operatori “contesti abitativi” (presenti in tutte le città), i quali, in circa metà dei territori, sono stati affiancati e supportati anche dall’operatore scuola (5 città). In un numero significativo di città sono stati inoltre coinvolti altri educatori di cooperative e associazioni (4 città) o volontari, quali insegnanti o stagisti universitari (3 città).

Nella tabella 4 è possibile vedere come i luoghi di svolgimento del supporto socio-didattico di gruppo sono vari, spesso differenti tra loro anche all’interno della stessa città tra i vari territori coinvolti. I luoghi più interessati sono gli spazi messi a disposizione dal quartiere e dal Comune (in 5 città) e le scuole target (in 4 città). Più raramente le attività vengono svolte all’interno del campo¹⁵ e in spazi messi a disposizione delle associazioni e cooperative.

Tabella 4 - Luogo di svolgimento delle attività di supporto socio-didattico extrascolastico

Città	Luogo di svolgimento attività gruppi
Bari	Spazio centro sociale quartiere/comune
Bologna	Scuola target
Cagliari	Spazio centro sociale quartiere/comune + parrocchia/spazio della chiesa
Firenze	Scuola target + scuola non target
Genova	Spazio comune al campo + spazio della cooperativa/associazione
Reggio Calabria	Scuola target + spazio centro sociale quartiere/comune
Roma	Spazio comune al campo
Torino	Spazio della cooperativa/associazione + spazio centro sociale quartiere/comune + biblioteca
Venezia	Scuola target + spazio centro sociale quartiere/comune

Il luogo dove viene svolta l’attività condiziona e caratterizza notevolmente l’esito del percorso, influenzando sia nelle dinamiche tra gli alunni e sia in quelle con le famiglie. Ad esempio, l’attività svolta a scuola, secondo gli operatori, promuove un maggiore confronto delle famiglie con gli insegnanti e, in generale, il contesto scolastico, mentre le attività svolte in spazi sociali messi a disposizione dalle istituzioni o da cooperative e associazioni permettono agli alunni e alle famiglie di interagire maggiormente con le risorse del territorio. Come vedremo di seguito, le attività svolte all’interno dei campi, ingenerano dinamiche problematiche e difficili da governare condizionando in maniera negativa l’andamento del sostegno.

Il sostegno ha avuto una durata e un’intensità molto variabile tra città e città, prevalentemente

¹⁴ Città che hanno avviato i gruppi di supporto socio-didattico nel periodo 2014/15 sono state: Bari, Bologna, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia; nel periodo 2015/16: Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

¹⁵ Lo spazio nel campo di Roma è messo a disposizione dalla cooperativa Ermes.



legata: al mese di avvio del progetto (estremamente in ritardo in diverse città), alle risorse di tempo degli operatori in relazione al numero degli alunni, all'estensione del territorio interessato, alle necessità dei singoli alunni valutate di concerto tra corpo docente e operatori.

Su 11 città analizzate, solamente 2 avviano il percorso di sostegno nell'anno 2014 prima della pausa natalizia. Come è ovvio, questo fattore ha influito negativamente sui percorsi progettuali delle singole città. Nelle schede viene sottolineato come tale ritardo abbia significato uno sforzo ulteriore per gli operatori nella creazione di una relazione positiva con gli alunni, le famiglie RSC e le insegnanti.

Punti di forza e debolezza

Secondo gli operatori, il punto di forza principale del supporto socio-didattico riguarda la metodologia di lavoro finalizzata a migliorare le competenze didattiche e sociali, senza separare – artificiosamente – i due ambiti.

Laddove il percorso è riuscito a mantenere una certa continuità durante l'anno scolastico, l'attività ha favorito un miglioramento nelle competenze relazionali e comunicative dei bambini, l'acquisizione di regole di convivenza e comportamentali, sviluppando, infine, un maggior senso critico e di autostima negli alunni coinvolti.

In particolare “la qualità del gruppo allargato (bambini RSC e non) ha permesso di attingere al patrimonio culturale di ogni bambino (in particolar modo: parole della loro lingua di origine, usanze familiari e canzoni)”, diventando “una preziosa risorsa da valorizzare e di cui avvalersi durante la realizzazione dei vari percorsi (ludici, laboratoriali, di studio), e che fin da subito ha favorito l'innescarsi di dinamiche di integrazione e arricchimento reciproco”¹⁶.

L'attenzione data al coinvolgimento delle famiglie nelle dinamiche di interazione che ruotano attorno alle attività dei gruppi socio-didattici emerge con particolare forza dalle schede di quest'anno. Come sottolinea l'operatrice di Reggio Calabria, è stato fondamentale dare “molto spazio alle famiglie RSC riconoscendone la centralità e coinvolgendole nell'individuazione dei bisogni dei loro figli”. Ciò ha alimentato un “processo di costruzione di relazioni di fiducia e di senso di responsabilità, consapevolezza e partecipazione”.

Promossi in un ambito più “protetto” e accogliente rispetto alle attività scolastiche della mattina, viene sottolineata la possibilità nei gruppi di sostegno extrascolastici di avviare con le famiglie RSC un confronto più intenso nei momenti di accompagnamento e ritiro degli alunni e, in certi casi, di promuoverne un diretto coinvolgimento – anche in maniera molto informale – in momenti specifici all'interno delle attività.

I punti di debolezza segnalati dagli operatori sono, in diversi casi, legati al luogo di svolgimento del sostegno. In particolare, le attività implementate nei campi (siano esse rivolte a gruppi o singoli bambini), risentono delle dinamiche del contesto caratterizzate da sovraffollamento e la mancanza di idonei spazi di socializzazione. Viene pertanto evidenziata la difficoltà di gestire i gruppi a causa di continue interruzioni e “incursioni di disturbo di altri bambini” e la riproduzione nelle attività di “dinamiche conflittuali e poco costruttive che caratterizzano il

¹⁶ Scheda città di Firenze.



contesto campo”¹⁷.

In alcuni luoghi, infine, viene sottolineata la difficoltà di avviare e consolidare percorsi di supporto scolastico individuale nei casi caratterizzati da ritardi didattici più marcati per il limitato numero di ore e di operatori a disposizione.

Riprogettazione

In linea con la segnalazione dei punti di forza e debolezza segnalati, gli operatori auspicano per la riprogettazione delle attività: una maggiore continuità tra un’annualità e l’altra del progetto, un maggior coinvolgimento di bambini non RSC, un maggior coinvolgimento delle insegnanti nelle attività e nella programmazione di esse, una maggiore disponibilità di luoghi e spazi fuori dal campo per gli incontri, possibilità di acquistare materiali utili alla realizzazione delle attività – in particolare ludico-creative –, l’organizzazione di attività anche durante i mesi estivi e una maggiore attenzione e risorse in casi specifici per il sostegno individuale.

3.2.2 Accesso ai servizi

Attraverso l’analisi delle schede su attività di promozione nell’accesso ai servizi (come per il sostegno socio-didattico svolto sulle 21 schede ricevute) abbiamo inteso rintracciare le prevalenti tipologie di attività svolte dagli operatori del Progetto o da altri soggetti con le famiglie RSC, fare emergere i punti di forza e le difficoltà incontrate e avviare una riflessione generale sul tema.

Organizzazione e obiettivi

Il lavoro nei contesti abitativi si rivolge alle famiglie RSC target, in particolare, ma si amplia spesso ad altre famiglie, soprattutto quando il contesto di riferimento sono i campi autorizzati e non.

L’attività di promozione per l’accesso ai servizi si differenzia notevolmente, e non potrebbe essere altrimenti, a seconda dei bisogni delle famiglie, delle potenzialità di offerta dei servizi del territorio e delle pratiche promosse da precedenti interventi e programmi di sostegno della città.

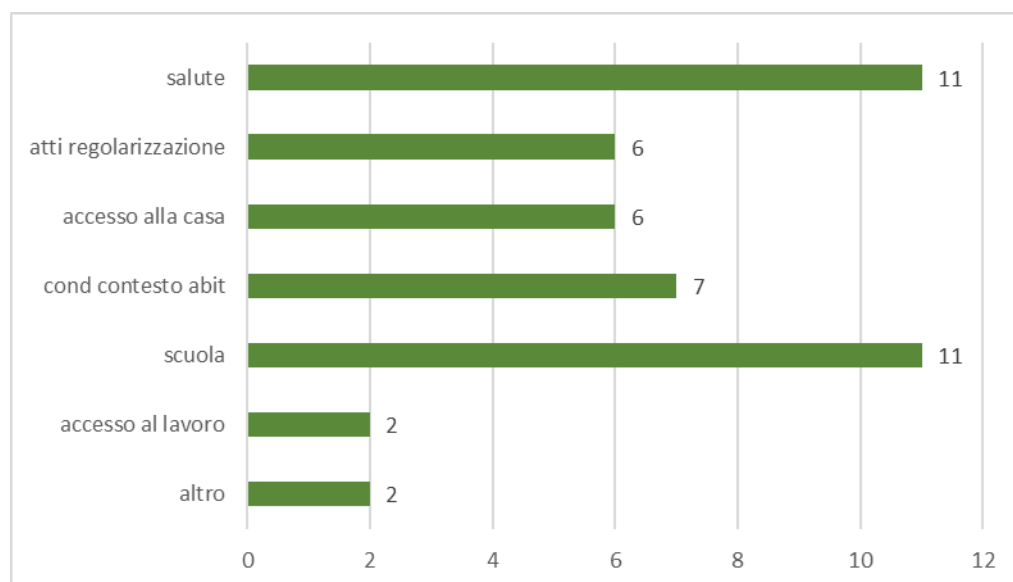
Il tratto comune alla base delle azioni e degli interventi delle progettualità locali – in linea con gli indirizzi generali del progetto – è l’obiettivo di rafforzamento dell’autonomia delle famiglie RSC, attraverso il miglioramento delle competenze e le conoscenze di queste in un’ottica sia di carattere formativo che di supporto logistico.

Gli ambiti di azione che hanno interessato il lavoro degli operatori con le famiglie RSC in tutte le città sono stati, come emerge dal grafico 20, quello della salute e della scuola. D’altronde, anche altri ambiti, quali le problematiche condizioni del contesto abitativo (7 città), procedimenti e pratiche rivolte alla regolarizzazione delle famiglie (6 città) e di supporto alla ricerca di alloggi popolari (6 città) hanno interessato il lavoro degli operatori in molti territori. Nella categoria “altro” rientrano varie attività svolte solamente in una o due città relative al tema della socializzazione, dell’intercultura e dell’accesso a percorsi lavorativi.

¹⁷ Scheda città di Roma.

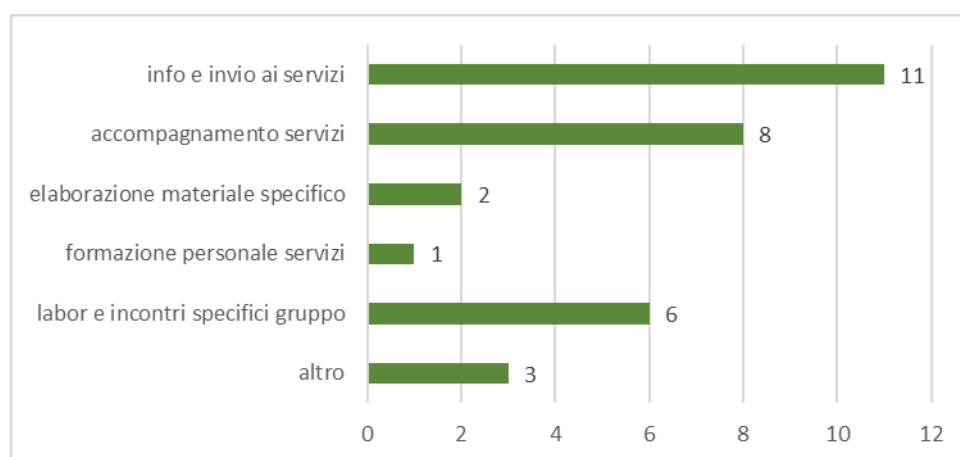


Figura 20 - Ambiti interessati dal lavoro degli operatori



All'interno di questi ambiti di azione (a esclusione di quello della scuola indagato in altri capitoli del presente report), come emerge dal grafico 21, le attività prevalenti svolte dagli operatori sono legate all'invio e all'accompagnamento delle famiglie RSC presso i servizi territoriali (rispettivamente in tutte le 11 e in 8 città).

Figura 21 - Tipologia di azioni promosse dagli operatori



La relazione diretta con le famiglie facilita l'emersione e il riconoscimento dei bisogni sia per quanto riguarda le questioni legate all'emergenza che in un'ottica di organizzazione e prevenzione. Una presenza il più possibile regolare, in particolare nei campi autorizzati o no, consente un orientamento efficace e una presa in carico complessiva dei nuclei familiari che – in particolare in una prima fase di contatto – risulta essere strategica e fondamentale secondo gli operatori. L'attività di informazione e invio ai servizi riguarda tutte le aree di lavoro delle progettualità locali: l'accesso ai servizi socio-sanitari, il supporto nel completamento di pratiche legali, la ricerca di lavoro e di modalità di accesso ad alloggi, la richiesta di interventi specifici di



manutenzione del campo, ecc.

In alcune città (vedi Roma) l'attività di informazione degli operatori ha permesso alle famiglie RSC di accedere a numerosi altri percorsi e programmi promossi dal Comune o dal terzo settore su tematiche differenti rispetto a quelle interessate dal progetto locale.

L'attività di accompagnamento ai servizi (in 8 città) viene svolta soprattutto con famiglie con particolari esigenze e difficoltà e in una prima fase di "aggancio" di queste, con l'obiettivo di modificare errate e scorrette pratiche di accesso ai servizi.

In più della metà delle città sono stati inoltre promossi laboratori o incontri relativi a tematiche specifiche con gruppi di famiglie RSC; questi sono stati centrati prevalentemente sul tema della salute, ma solo in pochi casi (vedi Catania e Bari) hanno coinvolto esperti e personale sanitario e articolati in un percorso nel medio-lungo periodo. Solo in un caso (Catania) è stato implementato un percorso di formazione rivolto al personale sanitario su pratiche di accoglienza e necessità delle comunità RSC.

Punti di forza e punti di debolezza

I principali punti di forza segnalati sono centrati sull'aumento della fiducia reciproca tra operatori/attori del progetto e famiglie RSC e una maggiore responsabilizzazione di quest'ultime nel corso dell'annualità.

Laddove la presenza dell'operatore è stata costante e regolare nel tempo, la relazione con la famiglia RSC è andata, quasi sempre, consolidandosi positivamente, favorendo di conseguenza migliori interazioni e comunicazioni anche con la scuola e i servizi socio-sanitari raggiungendo per alcune famiglie un alto grado di autonomia.

Nei territori dove il personale medico è stato coinvolto direttamente nelle progettualità (attraverso varie forme di "contatto" con le famiglie) i risultati sono stati molto positivi, essendo stato rilevato un forte interesse da parte delle famiglie RSC – target e non solo – soprattutto nei contesti più difficili quali i campi più carichi di criticità socio-ambientali.

Tra i punti di debolezza emergono fattori di resistenza al cambiamento sia da parte di famiglie RSC sia da parte dei servizi territoriali.

Nonostante infatti, nella gran parte dei contesti le famiglie coinvolte abbiano accolto favorevolmente le attività del progetto e sia migliorata la relazione con gli operatori e gli altri attori, permane un numero significativo di situazioni dove le famiglie hanno manifestato un atteggiamento di diffidenza o di eccessiva delega.

Contestualmente, numerosi ostacoli sono stati riscontrati nell'approccio del personale dei servizi che solamente la presenza degli operatori del progetto ha mitigato. Vengono quindi evidenziati ancora molti ostacoli nell'accesso ai servizi a causa sia di resistenze culturali da parte del personale, sia di problematiche normative (in particolare per le molte famiglie prive della cittadinanza italiana che vivono nei campi non autorizzati).

Infine, altri eventi specifici quali sgomberi forzati, interventi delle forze di polizia nei campi, interruzione del servizio di trasporto scolastico, ecc. hanno influito negativamente sul Progetto, evidenziando, in alcuni casi, l'incapacità del gruppo di lavoro locale di incidere in molte scelte dei vertici dell'amministrazione comunale e delle forze dell'ordine.



Riprogettazione

Le principali e ricorrenti proposte degli operatori – riferibili al contesto specifico delle progettualità o al Progetto nazionale nel suo complesso – sono: aumentare il numero di operatori e il monte ore per il lavoro al campo e l'accesso ai servizi, coinvolgere in maniera più forte gli attori della rete (istituzioni, servizi ecc.), sostenere la continuità della progettazione, favorire le possibilità di acquisto di materiali per la realizzazione delle attività, maggiore diffusione e condivisione di buone prassi sull'accesso ai servizi, ampliare il target di interesse anche alla fascia 0-6 e oltre i 14 anni.

3.2.3 Spunti di riflessione

Le due attività indagate in questo paragrafo – il supporto socio-didattico e l'empowerment per l'accesso ai servizi delle famiglie RSC – sono tra loro distinte e distanti sotto molti aspetti ma hanno in comune la necessità per essere efficaci di avere un forte sostegno della rete territoriale. L'assenza di un sostegno della governance locale, molto più che per le attività svolte all'interno del contesto scolastico, depotenzia nei contesti abitativi le azioni implementate dagli operatori e dedicate al supporto extrascolastico e al lavoro con le famiglie.

Senza l'apporto di un network di attori consolidato, le attività rivolte ai minori e alle famiglie RSC possono anche risultare positive nel breve periodo rispetto al limitato target di riferimento ma sono incapaci di ingenerare cambiamenti e trasformazioni di sistema anche sul medio-lungo periodo (in particolare, ma non solo, per l'accesso ai servizi).

Il supporto socio-didattico, finalizzato a integrare le competenze didattiche con quelle sociali, ha avuto – come abbiamo visto – esiti molto interessanti in diversi contesti.

Questo è da considerarsi un'azione centrale delle attività locali, pertanto – al contrario di quanto avvenuto nelle ultime due annualità – è imprescindibile che sia realizzato in tutti i territori del Progetto.

Ciò che può alimentare e valorizzare gli esiti di questa azione, debole o totalmente assente in molti luoghi, è il coinvolgimento nella co-progettazione di insegnanti e famiglie RSC.

Se comparato alle passate annualità, il coinvolgimento delle famiglie RSC è aumentato, sebbene quasi esclusivamente attraverso momenti di confronto informali e raramente programmati. L'informalità è un tratto spesso caratterizzante il lavoro sociale e un buon approccio per "agganciare" soggetti più marginali e vulnerabili come spesso sono le famiglie RSC. Detto ciò, è auspicabile una regolarizzazione nel medio termine di alcuni legami di collaborazione con le famiglie all'interno delle attività, consolidando e valorizzando quanto possibile la partecipazione delle comunità RSC.

In alcuni contesti gli operatori hanno lamentato la difficoltà di proporre i gruppi di supporto socio-didattico all'interno del campo e/o di non avere adeguate risorse in termini di tempo da dedicare a numeri molto ampi di alunni e a casi specifici con particolari ritardi che necessiterebbero di un sostegno personalizzato. In relazione a queste difficoltà, è evidente il ruolo che può avere una rete integrata pro-attiva, attraverso il coinvolgimento di attori che possono mettere a disposizione spazi al di fuori dei campi – come è stato fatto in molti luoghi – e integrando risorse di associazioni e volontari da coinvolgere nel sostegno – come, invece, è



stato fatto in un numero limitato di luoghi.

Uguualmente, la rete può e deve intervenire in relazione alla richiesta di molti operatori di promuovere il coinvolgimento di minori RSC in attività ludiche e didattiche durante il periodo estivo; coinvolgimento che può essere promosso con azioni specifiche o all'interno dell'ordinaria offerta dei Comuni per questo periodo.

Ampliare le azioni di inclusione a nuovi soggetti del territorio è una delle finalità principali del Progetto, imprescindibile anche per creare un sistema articolato di sostegno socio-didattico rivolto all'inclusione e all'integrazione dei minori RSC, sia in un'ottica di risoluzione delle situazioni più critiche sia di prevenzione.

Per quanto riguarda le attività rivolte alle famiglie RSC per promuoverne l'accesso ai servizi socio-sanitari, ciò che emerge dall'analisi delle schede è un quadro molto variegato da città a città e – in linea generale – relativamente debole nella capacità di creare azioni di sistema innovative e incisive. In particolare, la complessità del tema per l'accesso ai servizi sanitari si scontra con una molteplicità di difficoltà di tipo sociale, economico, culturale, burocratico e normativo.

Il tratto comune alla base delle azioni e degli interventi delle progettualità locali – in linea con gli indirizzi generali del progetto – è l'obiettivo di rafforzamento dell'autonomia delle famiglie RSC, attraverso il miglioramento delle competenze e delle conoscenze in un'ottica sia di carattere formativo che di supporto logistico.

Detto ciò, come è evidente, la declinazione in azioni puntuali sul territorio si possono differenziare molto tra, ad esempio, un contesto dove le famiglie RSC hanno cittadinanza italiana e risiedono in appartamento e uno dove vi sono famiglie di recente immigrazione, prive della cittadinanza italiana e residenti in campi fatiscenti e lontani dalla città. La definizione di alcuni – importanti – principi e diritti comuni (tra tutti: “l'uguale diritto-principio basilare in materia secondo cui se una determinata prestazione di assistenza sociale è prevista dalla legge statale o regionale e da altri provvedimenti statali, regionali o locali a essa automaticamente accedono, oltre che i cittadini, anche gli stranieri”¹⁸) è di fondamentale importanza quanto la capacità dei livelli locali di proporre una strategia condivisa e integrata perché gli interventi siano incisivi e trasformativi.

In relazione al tema della salute, la Strategia nazionale sottolinea come a livello italiano “si registrano fenomeni di discriminazione in ambito sanitario di cui sono vittime le donne RSC e le loro comunità con relativo impatto sulla salute, oltre a un ridotto accesso delle donne alle cure mediche. Tra le cause del ridotto accesso al sistema sanitario si evidenziano vari fattori socio-culturali e psicologici, come la richiesta di assistenza sanitaria solo in caso di patologia acuta; la mancanza di comprensione dell'importanza dei test di screening e della prevenzione delle malattie croniche; la paura dello stigma sociale legato a violazioni di tradizioni e codici culturali inveterati; la scarsa attenzione per le proprie esigenze di salute a beneficio delle cure per la famiglia e per la casa”¹⁹.

Sempre la Strategia nazionale evidenzia come “la persistenza di pregiudizi, errate convinzioni e barriere comunicative aumenta la distanza tra i RSC e i servizi. Gli operatori sanitari manifestano

¹⁸ Art. 41 del Testo unico immigrazione.

¹⁹ Strategia nazionale per l'inclusione delle popolazioni rom, sinti e caminanti, Presidenza del Consiglio dei ministri - Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali, 2012.



spesso difficoltà a instaurare una relazione di fiducia con l'utenza rom per la mancanza di conoscenza delle diverse interpretazioni culturali del concetto di salute, mancanza che rischia di generare un'alterata lettura del sintomo e una conseguente inefficacia della cura”²⁰.

Sebbene il miglioramento delle relazioni tra operatori e famiglie RSC abbia avuto un impatto significativo in molti contesti, solo in pochi casi si è riusciti ad avviare percorsi strutturati e articolati di promozione dell'accesso ai servizi sanitari. L'assenza o la discontinua presenza in alcune città dei referenti delle Asl territoriali negli spazi di governo del progetto (TL e EM) ha limitato molto la capacità di azione delle attività progettuali in questo ambito, legando alla sola iniziativa e volontà degli operatori “contesti abitativi” il lavoro di *empowerment* rivolto alle famiglie.

In vista di una riprogrammazione del Progetto, a nostro parere, risulterà strategica la possibilità di valorizzare l'apporto del Ministero della salute nella progettazione a livello nazionale. Tale presenza, è nostro auspicio, potrà facilitare da un lato, una maggiore diffusione e confronto sulle buone pratiche esistenti a livello nazionale e, dall'altro, un rafforzamento del coinvolgimento dei servizi sanitari all'interno della governance locale finalizzato, in primis, a coinvolgere gli operatori sanitari in percorsi di formazione e di confronto con le famiglie RSC.

²⁰ Ibidem.



CAPITOLO 4

RIFLESSIONE TRIENNALITÀ DIRIGENTI SCOLASTICI E REFERENTI CITTÀ RISERVATARIE

4.1 Schede riflessione dirigenti scolastici

La presente relazione è frutto dell'indagine realizzata attraverso la somministrazione di questionari ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi coinvolti nella sperimentazione, hanno risposto all'indagine 18 istituti comprensivi, l'indagine prevedeva la compilazione di una scheda con domande chiuse e aperte relative alle seguenti dimensioni:

- informazioni di contesto relative all'organizzazione delle scuole coinvolte;
- percezione dell'utilità, in generale, e, in particolare, delle diverse attività previste dal Progetto;
- risultati ottenuti in base agli obiettivi prefissati del Progetto nell'ambito scolastico
- punti di forza e di debolezza del Progetto
- cambiamenti attivati dal Progetto
- suggerimenti per la riprogettazione

Le domande a risposta chiusa prevedevano una risposta in una scala che va da 1 a 7, dove 1 corrisponde a "per niente" e 7 a "moltissimo".

Contesto scolastico

Gli istituti comprensivi hanno un numero medio di alunni di poco meno di 1.000 iscritti, e i dirigenti scolastici sono in carica nei rispettivi istituti da un tempo medio di due anni, media da cui si discostano notevolmente un quarto delle scuole (5 su 18), che raggiungono dai 9 ai 18 anni di servizio come dirigenti scolastici degli istituti presi in esame. Tre quarti degli istituti (13 su 18) hanno partecipato per tutte le annualità previste dal progetto. In un terzo delle scuole (6 su 18) non esistevano altri progetti di integrazione di alunni RSC, 4 istituti hanno progetti specifici per l'inclusione degli alunni RSC, mentre le restanti scuole hanno attivi progetti di inclusione allargati a soggetti in difficoltà o progetti di educazione interculturale.

Grazie al Progetto è stato formalizzato un gruppo di lavoro e/o una funzione strumentale dedicata all'inclusione in 3 casi, mentre nella grande maggioranza erano già formalizzati (14 casi su 18).



Utilità percepita delle azioni realizzate

I dirigenti hanno ritenuto utile il Progetto nazionale RSC per rendere la propria scuola più inclusiva, con un valore medio di 5,6, media che corrisponde anche nelle specifiche valutazioni rispetto a quanto il progetto abbia centrato gli obiettivi per migliorare le relazioni tra le famiglie RSC e personale scolastico; l'équipe multidisciplinare in relazione alla gestione dei casi con problematiche scolastiche (dispersione, conflittualità, difficoltà didattiche,...); l'applicazione del metodo del cooperative learning in classe; i percorsi laboratoriali; i percorsi di formazione per gli insegnanti. Il valore più alto rispetto all'utilità percepita dai dirigenti è assegnato ai laboratori: questi sono stati giudicati molto utili per gli alunni RSC (punteggio 6), ma ancor più per tutti gli allievi della classe (6,2), mentre di segno opposto, la minor utilità relativa è attribuita alla funzione dell'EM in relazione alla gestione dei casi con problematiche scolastiche, che registra un punteggio di 5,4. Una domanda è stata posta sull'utilità percepita da parte dei dirigenti rispetto al sostegno socio-didattico extrascolastico, anche se non realizzata all'interno della scuola. Il risultato è una valutazione molto positiva (media 5,9), le dimensioni per cui viene valutato positivamente il sostegno extrascolastico hanno solo in parte a che vedere con il miglioramento delle competenze didattiche, infatti il sostegno extrascolastico ha rappresentato anche un'opportunità per gli allievi e allieve rom e sinti di socialità con altri ragazzi non rom, ha rafforzato la loro autostima con una positiva ricaduta su frequenza e motivazione allo studio, ha permesso agli operatori un tutoraggio ad ampio spettro su bambini e una maggiore conoscenza e riconoscimento reciproco tra operatori, famiglie e scuola. Ha, infine, rappresentato un modo per "agganciare" quei ragazzi che non erano stati precedentemente intercettati dal sistema scolastico, rappresentando quindi un'opportunità rilevante per combattere la dispersione scolastica.

Raggiungimento degli obiettivi di progetto nella scuola

Riguardo agli obiettivi specifici è stato chiesto ai dirigenti il grado di raggiungimento degli obiettivi dal loro punto di vista. In generale si ritiene che tutti gli obiettivi prefissati nell'ambito scolastico siano stati raggiunti in maniera soddisfacente, in particolare il punteggio più alto si registra nell'ambito relazionale, si ritiene cioè che il progetto abbia raggiunto l'obiettivo di migliorare le relazioni tra gli alunni RSC e i loro compagni (punteggio medio 5,5), mentre il punteggio più basso (punteggio medio 5,06) è riferito al miglioramento della conoscenza, da parte degli insegnanti, della cultura rom. Questo può essere ascrivibile al fatto che la formazione per gli insegnanti è stata dedicata soprattutto all'introduzione del metodo cooperativo, mentre in alcuni casi si ritiene che il progetto abbia portato minor beneficio grazie alla già positiva relazione tra scuola e famiglie rom e sinti.

Le altre dimensioni si attestano con un punteggio medio compreso tra 5,06 e 5,50, restituendoci quindi un quadro di complessiva soddisfazione dei dirigenti rispetto al raggiungimento degli obiettivi. Tra le domande aperte si richiedeva ai dirigenti di indicare se c'erano obiettivi che ritenevano utili per l'inclusione dei bambini e bambine RSC e che non erano stati inseriti nel progetto: a questa domanda soltanto quattro dirigenti hanno indicato obiettivi altri rispetto a quelli previsti, in particolare le dimensioni prevalenti tra le proposte sono legate a incentivare un maggior protagonismo delle famiglie e della comunità RSC all'interno del progetto.



Il coinvolgimento delle famiglie RSC è inteso non solo come fruitori ma anche come attori protagonisti e propositivi attraverso attività di mediazione, facilitazione, ecc., alla formazione delle famiglie RSC rispondente ai loro bisogni, come corsi di alfabetizzazione, ecc.; integrazione attiva ai progetti scolastici con operatori che facciano parte della comunità (come in alcune città è stato realizzato), attivazione di patti con la comunità concertati con le istituzioni.

Un altro cluster di obiettivi non contemplati dal Progetto sono relativi al recupero della dispersione scolastica per i ragazzi RSC più grandi non intercettati dalla scuola (attivazione di percorsi di sostegno alla frequenza scolastica, finalizzati a consentire l'accesso all'esame del I ciclo per gli alunni in evidente rischio di dispersione e a garantire la loro permanenza all'interno di percorsi formativi. Prevedere, per gli stessi alunni, forme di frequenza scolastica motivanti, legate, per esempio, a esperienze lavorative con percorsi misti e integrati quali alternanza scuola-lavoro e formazione professionale; infine un obiettivo legato alle metodologie utilizzate, che va ad approfondire il tema metodologico attraverso strumenti che vanno nella direzione di una implementazione e strutturazione delle tendenze metodologiche messe in atto attraverso il progetto (modifica della valutazione degli alunni coinvolti nel progetto) e, infine, un "maggiore coraggio" nell'affrontare il tema della chiusura dei campi. Rispetto alla percezione della relazione tra operatori e insegnanti, la relazione viene valutata generalmente soddisfacente, soprattutto nella dimensione dello scambio reciproco di strumenti e visioni, un punto di forza è registrato proprio nella complementarietà delle competenze e nel comune obiettivo di progetto per l'inclusione degli alunni e alunne RSC nella scuola.

Punti di forza e punti di debolezza del progetto

Le sezioni che seguono sono prodotto della sintesi delle domande aperte somministrate nella terza parte del questionario per i dirigenti.

Analizzando i punti di forza e di debolezza indicati si possono individuare alcuni cluster tematici ricorrenti inerenti alle dimensioni di:

- metodologia didattica
- approccio interculturale
- lavoro multidisciplinare e rete
- formazione
- relazione famiglie
- risultati

Metodologia didattica

Punti di forza:

La tematica metodologica è uno dei punti di forza più rappresentato dai dirigenti, nella proposta di metodologia didattica incentrata sulla didattica attiva e sull'utilizzo di canali comunicativi plurimi, infatti ha rappresentato per le scuole una modalità inclusiva di fare didattica che ha aperto una serie di possibilità. In particolare sono stati indicati come punti di forza le attività di cooperative learning, l'interdisciplinarietà, i laboratori come apertura di canali



comunicativi efficaci in termini di conoscenza reciproca (tra pari e tra bambini e adulti), empatia e fiducia, il lavoro sinergico tra operatori e insegnanti e il coinvolgimento diretto di entrambe le figure nelle attività proposte (continuità e integrazione tra intervento scolastico ed extrascolastico).

Punti di debolezza:

D'altro canto vengono indicati come punti di debolezza la resistenza degli insegnanti ad appropriarsi della metodologia cooperativa nella didattica, e la difficoltà a estendere il metodo tra gli insegnanti non direttamente coinvolti nella sperimentazione, in modo che possa diventare patrimonio dell'intero Istituto Comprensivo.

Altre difficoltà rientrano nella sfera organizzativo/gestionale: soprattutto nella gestione dei tempi dedicati alle attività, nella compresenza con gli operatori, nel mancato riconoscimento orario per le insegnanti di attività di coordinamento, formazione, progettazione nell'ambito del progetto.

Approccio interculturale

Punti di forza:

L'approccio interculturale che ha permeato le attività proposte è il secondo cluster più rappresentato: l'aver collocato la classe intera e non solo i bambini di etnia RSC al centro dell'azione educativa, il rivolgersi potenzialmente a tutte le classi, la creazione di gruppi eterogenei, la valorizzazione delle differenze gli elementi indicati come punti di forza.

Lavoro multidisciplinare e rete

Punti di forza:

Un altro cluster è rappresentato dalla organizzazione multi-professionale della rete a regia delle attività. In primis vengono riconosciuti come punti di forza la costituzione in équipe multidisciplinari, come modalità organizzativa della rete ma anche come “lavoro in sinergia” tra soggetti costitutivamente diversi, quali istituzioni, associazioni, famiglie, chiesa; il tavolo locale come luogo di confronto ma anche come “attivatore di sinergie” tra realtà diverse.

La professionalità degli operatori infine viene riconosciuta punto di forza da diverse realtà scolastiche.

Punti di debolezza:

Il punto di debolezza più sentito nel lavoro di rete è l'assenza di alcuni attori, servizi sociali, servizi sanitari, uffici scolastici regionali rende difficile il coordinamento e inficia l'efficacia delle attività.

Accanto all'assenza degli attori si lamenta una impreparazione di alcuni attori (operatori e operatori dei servizi), carenza di risorse per la progettazione di attività, alcune lentezze burocratiche nella relazione tra istituzioni.



Formazione

Punti di forza:

La formazione viene apprezzata sia per la qualità, soprattutto dove si è configurata come intervento di supervisione-accompagnamento, sia per la coerenza con le altre proposte di lavoro per la classe.

Punti di debolezza:

Tuttavia tra i punti di debolezza viene indicata l'organizzazione delle attività formative tenendo scarso conto della progettazione didattica.

Relazione famiglie

Punti di forza:

La relazione con le famiglie si configura come punto di forza, anche nella sua dimensione qualitativa, dove cioè la scuola diventa un interlocutore e un punto di riferimento per la famiglia rom, e dove i confini tra scuola ed extra-scuola si sfumano per contenere una relazione scuola-famiglia più approfondita.

Punti di debolezza:

Le difficoltà maggiori si sono riscontrate a causa della diffidenza delle famiglie e dalla resistenza opposta nella relazione con la scuola, dovute anche al mancato riconoscimento del ruolo educativo della scuola, mentre un altro punto di criticità segnalato è il limitato coinvolgimento e/o informazione alle famiglie degli altri alunni, e la mancata interazione tra famiglie rom e non rom.

Risultati

Punti di forza:

Tra i punti di forza sono stati indicati, a sottolinearne la rilevanza, anche alcuni risultati, quali il miglioramento degli esiti degli apprendimenti e la riduzione dell'abbandono scolastico.

Punti di debolezza:

D'altro canto, in alcuni contesti, a inficiare o indebolire l'azione progettuale è stata proprio la frequenza irregolare dei bambini RSC.

Tutte le difficoltà sono state affrontate nei diversi contesti attraverso una forte flessibilità organizzativa, attraverso la mediazione delle esigenze degli operatori, quelle degli insegnanti e dell'organizzazione scolastica, cercando di coinvolgere maggiormente tutti gli attori latitanti, attraverso una intensificazione delle comunicazioni con gli attori e i soggetti target.



Cambiamenti attivati dal progetto

Nella scheda somministrata si chiedeva, tra le domande aperte, quali cambiamenti ha apportato il progetto nei contesti locali.

Il cluster di cambiamenti indicati con maggiore frequenza attiene alla metodologia didattica cooperativa e laboratoriale introdotta, che i dirigenti indicano come responsabile di miglioramenti nel clima di classe, nelle relazioni tra pari e nei processi di inclusione di tutti gli alunni coinvolti. In alcuni casi il cambiamento di metodologia, con l'introduzione del cooperative learning, coinvolge l'intero istituto comprensivo o comunque è entrato a far parte del patrimonio collettivo della scuola, entrando a far parte delle routine, in altri casi esso si pone come possibilità che stimola il corpo docente.

Accanto alla didattica lo sguardo interculturale e l'educazione alle emozioni hanno contribuito a costruire un clima relazionale diverso, maggiormente accogliente ed empatico.

L'aspetto relazionale è accompagnato in alcuni casi anche da un miglioramento nella frequenza, nelle competenze didattiche e nella motivazione allo studio per i soggetti target.

Un cambiamento significativo si registra nelle relazioni tra scuola e famiglie rom e sinti, cambiamenti positivi in comportamenti maggiormente accoglienti e attenti di non pochi insegnanti nei confronti delle famiglie rom e sinti.

Un cluster di cambiamenti si può attribuire all'area organizzativa e di rete, laddove alcuni dispositivi sono diventati patrimonio organizzativo della scuola o della rete costruita attorno al progetto, le attività di coprogettazione sono divenute di sistema e il personale scolastico apre alla comunità e alla rete scolastica esistente. Questo ha prodotto anche un miglioramento del clima relazionale e di fiducia tra colleghi.

Suggerimenti per la riprogettazione

Gli spunti di riprogettazione forniti dai dirigenti scolastici vanno per la maggior parte in due direzioni: da una parte nel rafforzamento della rete, dei suoi dispositivi e della qualità degli scambi; dall'altra nel rafforzamento e consolidamento delle attività e della struttura esistente, allargando la platea degli attori e dei soggetti target, sia nel range anagrafico, sia in quello territoriale e scolastico.

Rispetto al rafforzamento della rete, i dirigenti propongono di sostenere maggiormente il processo di comunicazione e coordinamento tra scuola, amministrazione comunale, servizi, anche allo scopo di monitorare i processi di dispersione scolastica in corso, ma senza rinunciare a una autonomia della scuola nel realizzare le attività. Si propone inoltre di alleggerire i passaggi burocratici e rafforzare di contro la rete nazionale allo scopo di scambio di buone prassi e, infine, di far confluire il progetto con altri attigui, in modo da coordinare le attività.

Tra le proposte vi è un maggiore coinvolgimento della comunità rom e sinti come protagonista, attraverso un ruolo da operatore o da mediatore culturale e linguistico.

Tra le proposte che vanno nella direzione dell'allargamento della platea e dei confini del progetto vi sono una maggiore attenzione e attività mirate per quei ragazzi che sono in dispersione e non entrano in contatto diretto con la scuola; l'allargamento della sperimentazione anche alle classi della scuola dell'infanzia, alle classi che non hanno alunni RSC; la strutturazione del progetto allargata all'intero istituto comprensivo.



4.2 Schede riflessione referenti città riservatarie²¹

La sintesi che segue è basata sull'analisi delle “schede triennali” compilate dai referenti delle città riservatarie aderenti al Progetto. Al termine di questi tre anni, è stato ritenuto importante coinvolgere nella valutazione i referenti delle città riservatarie, attori chiave per la promozione e il coordinamento delle progettualità implementate a livello locale, e valorizzarne lo sguardo e le riflessioni sul percorso appena concluso. Le schede, composte da domande e risposte chiuse e aperte, contengono – oltre a elementi valutativi e di riflessione richiesti al referente – numerosi dati utili per indagare il percorso di costruzione e di consolidamento della rete nel corso di tre anni, relativi in particolare ai Tavoli locali e alle équipes multidisciplinari.

Le schede pervenute sono state inviate dai referenti delle città di Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Palermo, Reggio Calabria, Torino e Venezia. Non sono pervenute le schede delle città di Roma e Napoli, che pertanto rimangono escluse dall'analisi che segue.

4.2.1 La governance locale

Dall'analisi delle schede emerge innanzitutto come, in quasi tutte le città, precedentemente al Progetto nazionale non esistesse una rete formalizzata e strutturata dedicata al tema dei minori RSC. Solamente in 3 delle città aderenti al Progetto nazionale vi era una rete a livello cittadino impegnata sul tema, ma si trattava in ogni caso di forme poco strutturate – caratterizzate da una forte discontinuità e precarietà – o comunque centrate in maniera quasi esclusiva nell'azione rivolta a specifici e limitati contesti abitativi (i campi).

L'adesione al progetto ha rappresentato dunque per le città l'occasione e l'opportunità di confrontarsi in maniera regolare e articolata sul tema dell'inclusione dei rom affrontando prima le problematiche relative ai minori per poi estendere l'oggetto di analisi a molte delle famiglie rom presenti sul territorio.

In particolare, le équipes multidisciplinari – spazi di confronto interdisciplinari e interprofessionali – sono state ritenute dai referenti luoghi di confronto strategici, facilitanti l'approfondimento di molte situazioni critiche e lo scambio di visioni e informazioni tra più professionalità e settori, difficilmente realizzabili in passato.

Maggiori difficoltà e ostacoli sono stati invece riscontrati nell'articolazione dei Tavoli locali, limitati talvolta nella loro azione dall'assenza o dalla discontinua presenza di alcuni attori/settori o dal mancato sostegno di un livello politico più alto nell'assunzione di alcune decisioni.

I tavoli

Nel corso dei 3 anni il numero degli incontri dei Tavoli locali si è mantenuto più o meno costante; in totale gli incontri sono stati (considerando le 10 città analizzate) 31 il primo anno, 27 il secondo e 31 il terzo. Pertanto circa 3 tavoli l'anno per città.

Analizzando le presenze per “tipologia” dei partecipanti ai Tavoli – come da grafico n. 22 –

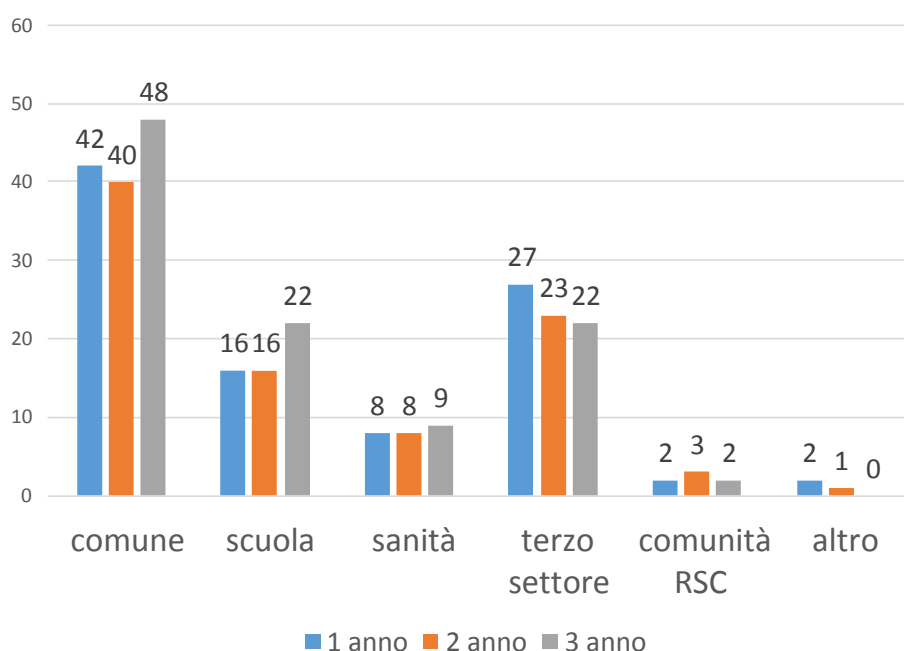
²¹ A cura di Francesco Chezzi.



raggruppate in 5 categorie (Comune, scuola, sanità, terzo settore, comunità RSC), è possibile formulare le seguenti affermazioni:

- le tipologie di partecipanti ai Tavoli locali sono relativamente costanti nei tre anni;
- la maggior parte dei partecipanti appartiene al mondo dell'amministrazione comunale (quasi la metà dei partecipanti);
- nel corso dei tre anni diminuisce leggermente il numero dei partecipanti del terzo settore (da 27 a 22) mentre aumenta il numero dei partecipanti della scuola (da 16 a 22);
- nel corso dei tre anni sono solo "sporadiche" le partecipazioni ai tavoli di rappresentanti della comunità RSC.

Figura 22 - Partecipanti ai Tavoli locali al primo, secondo e terzo anno per tipologia



I punti di forza del lavoro dei Tavoli individuati dai referenti sono legati, in primo luogo, alla possibilità di lavorare in rete – attraverso un *modus operandi* condiviso – su di una tematica complessa e articolata quale quella dell'inclusione dei minori RSC e delle loro famiglie.

Viene pertanto sottolineata l'importanza della condivisione del progetto, fin dalle fasi di individuazione degli obiettivi, con un ampio numero di attori, valorizzando le opportunità di intervento e facilitando le sinergie della rete. La costruzione di una rete formalizzata e integrata sul tema amplia le possibilità di azione della città e permette di intervenire in maniera più tempestiva rispetto al passato, affrontando situazioni complesse difficilmente risolvibili da un solo soggetto/attore della policy locale.



Spesso il Tavolo locale non entra nello specifico della progettazione e svolge principalmente la funzione di legittimare le proposte dell'équipe multidisciplinare e di intervenire laddove sia necessario un ampliamento nel coinvolgimento degli attori o l'accesso a strumenti di governance di livello cittadino.

Le difficoltà segnalate sono invece legate soprattutto al limitato potere decisionale del Tavolo in relazione ad alcuni temi affrontati, per mancanza di supporto politico da livelli più alti della *policy* cittadina o per l'assenza o la discontinua presenza di alcuni attori chiave. Questo dato emerge in moltissimi contesti, facendo risaltare l'importanza di un mandato e una legittimazione chiara che l'amministrazione deve dare al Tavolo in tema di inclusione rom.

In molti territori il consolidamento del Tavolo locale attraverso pratiche di lavoro integrato e collaborativo ha impiegato diverso tempo. In fase di avvio diversi territori hanno incontrato difficoltà nel predisporre un Tavolo locale allargato a più attori e propositivo. In alcune città (tutte del Sud Italia) il Tavolo addirittura non è stato costituito o non si è riunito per più di un anno, demandando tutte le funzioni (evidentemente in maniera parziale e poco efficiente) all'équipe multidisciplinare. In generale, però, si registra una tendenza al miglioramento della governance locale tra il primo e il terzo anno e l'acquisizione – per quanto lenta – di prassi e metodologie richieste dal Progetto su tutto il territorio nazionale.

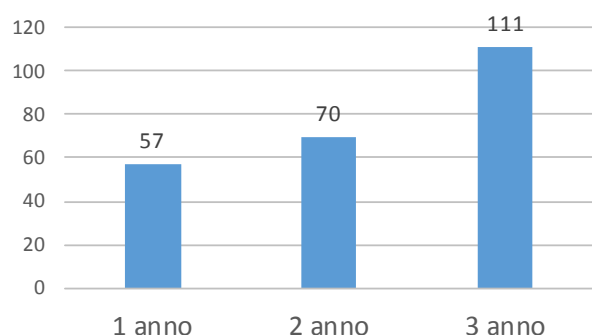
In numerosi luoghi viene però ancora lamentata l'assenza di rappresentanti dell'Asl e la delega a insegnanti referenti di funzioni e ruoli di competenza invece dell'Ufficio provinciale, presente – quest'ultimo – in maniera discontinua o totalmente assente.

Le équipe multidisciplinari

Elemento chiave della progettazione specifica e dell'accompagnamento delle attività, le équipe multidisciplinari hanno rappresentato un elemento di qualità nell'azione locale in tutte le città.

Il numero di incontri delle équipe è quasi raddoppiato tra il primo e il terzo anno, passando da 57 riunioni nell'arco del primo anno a 111 nell'arco del terzo.

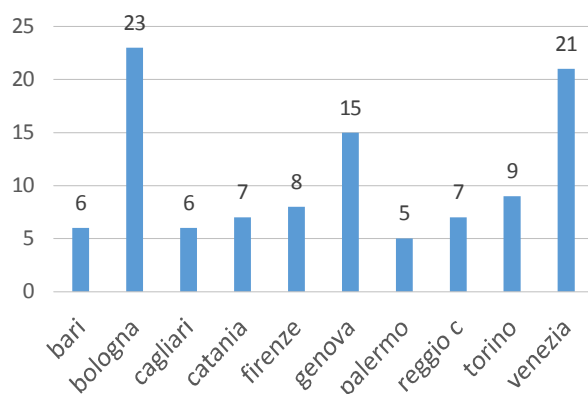
Figura 23 - Numero incontri EM a livello nazionale nel primo, secondo e terzo anno



Tale significativo aumento è stato in primo luogo determinato dalla moltiplicazione delle équipe in alcune città (quali Bologna, Genova e Venezia), conseguito all'ampliamento delle scuole e dei territori coinvolti.



Figura 24 - Numero incontri EM per città nella terza annualità



Se certamente la costituzione di più équipe multidisciplinari in una stessa città ha permesso di mantenere un legame forte tra l'azione progettuale e il territorio, imprescindibile, dati gli obiettivi dell'équipe, può rendere più complesso il governo del progetto a livello cittadino, moltiplicando e articolando le richieste al Tavolo locale con il rischio di disperdere la comunicazione dal basso verso l'alto e viceversa.

Secondo i referenti locali, le équipe hanno dato continuità alle azioni progettuali creando luoghi di scambio e confronto attraverso modalità condivise tra professionisti appartenenti a settori e "mondi" spesso diversi tra loro. Nel corso degli anni si sono consolidati gruppi di lavoro molto coesi e dinamici, capaci di operare in maniera integrata e collaborativa secondo un approccio e un obiettivo comune.

La vicinanza alle problematiche affrontate e la conoscenza (sempre maggiore) delle difficoltà e del target coinvolto, ha permesso all'équipe di valutare e proporre interventi "mirati e puntuali".

L'integrazione è stata promossa soprattutto tra il mondo della scuola e quello dei servizi sociali permettendo una reciproca conoscenza e un continuo scambio di informazioni e punti di vista. Alcune città sottolineano l'importanza dell'équipe nel contrastare la bassa frequenza e la dispersione scolastica.

In alcuni territori, tra le debolezze riscontrate dai referenti nell'attività dell'équipe, emergono la difficoltà di coinvolgere alcuni soggetti del mondo della scuola e delle Asl, e una difficile interazione con i decisori politici che non hanno sostenuto alcune decisioni o azioni avanzate dall'équipe. Tali criticità, comunque meno evidenti di quelle riscontrate nei Tavoli locali, si sono in parte attenuate nel corso dei tre anni. Ciò che invece ha rappresentato per tutta la triennalità un ostacolo all'azione dell'équipe è stato il disallineamento dei tempi progettuali con quelli della scuola, causati da ritardi e interruzioni del progetto locale.

Infine, in alcuni contesti, è apparsa problematica la "curvatura della programmazione e dell'ordine del giorno" a urgenze e problemi contingenti dei ragazzi, che hanno talvolta ostacolato la progettazione e la riflessione più ampia sull'azione locale. Se da un lato la possibilità di promuovere una regolare verifica su casi specifici si presenta evidentemente



come risorsa importante del lavoro in équipe, dall'altro si alimenta il rischio di un appiattimento eccessivo sulle problematiche contingenti; l'attività di approfondimento deve pertanto trovare un bilanciamento adeguato con l'attività di coordinamento e accompagnamento delle attività generali.

Coinvolgimento comunità RSC

Negli indirizzi del Progetto i rappresentanti RSC sono annoverati tra gli attori essenziali da coinvolgere nella rete: ciononostante, da quanto si è potuto constatare, sono poche le città che hanno visto coinvolti rappresentanti RSC nei Tavoli locali e nelle équipe multidisciplinari.

L'assenza di rappresentanti RSC da molti spazi decisionali e di coordinamento appare come uno dei nodi critici delle progettualità locali. Il coinvolgimento della comunità RSC fin dalle fasi di progettazione è finalizzato in primo luogo a promuovere un'analisi approfondita dei bisogni e delle necessità delle famiglie RSC. La partecipazione pro-attiva delle comunità può inoltre aiutare le amministrazioni nell'individuazione di strategie e azioni più corrette da realizzare per quel determinato contesto e contemporaneamente contrastare le dinamiche di assistenzialismo che hanno contraddistinto negli anni il lavoro con le popolazioni rom, favorendo invece il raggiungimento degli obiettivi di inclusione e autonomia previsti dal Progetto. Detto ciò, per quanto tale scarso coinvolgimento vada valutato e considerato anche in un'ottica di riprogettazione, è altrettanto vero che tali difficoltà sono riscontrate in quasi tutte le progettualità promosse in Italia e, se comparate al passato, piccoli ma importanti passi in avanti sono stati fatti in numerosi contesti.

Vanno pertanto evidenziate alcune buone pratiche ed esperienze come: il coinvolgimento nei tre anni (in fase di progettazione e di realizzazione delle attività) delle famiglie RSC nel Tavolo di Bari; la partecipazione alla rete di Torino di un operatore rom e di una neo-nata associazione di giovani attivisti rom; il coinvolgimento nell'ultimo anno all'équipe di Venezia di una realtà associativa di rom Kalderasha e in quella di Genova di numerose famiglie sinti.

Se non negli spazi di coordinamento, più formali e strutturati, il coinvolgimento in fase di analisi dei bisogni e co-progettazione è avvenuto anche attraverso più informali modalità di contatto con operatori - altre figure dell'équipe.

In conclusione, la partecipazione delle comunità rom al coordinamento e alla realizzazione delle attività è stata molto varia ed è dipesa dalle condizioni e contingenze territoriali; alcuni spazi di comunicazione e relazione importanti sono stati aperti ma ancora molto lavoro deve essere fatto in questa direzione per far diventare le comunità co-protagoniste e non solo soggetti beneficiari delle progettualità.

Innovatività della rete

Gli elementi di maggiore innovatività del Progetto nazionale riscontrati dai referenti riguardano: la creazione di una rete stabile e intersettoriale; il senso di appartenenza al progetto e alle sue finalità di un gruppo coeso di attori; l'approccio integrato e cooperativo tra diverse professionalità e, infine, la maggiore consapevolezza dei vari attori sulle problematiche e la cultura dei RSC.



I numerosi elementi di innovatività sottolineati dai referenti in relazione alla governance locale del progetto vengono inquadrati all'interno di un percorso ancora definito "in evoluzione", tendenzialmente in miglioramento e fortemente dinamico, che ancora però necessita di una stabilizzazione/acquisizione completa dei meccanismi e delle metodologie del progetto e – in molti casi – del coinvolgimento di quegli attori strategici ancora assenti o presenti in maniera discontinua.

4.2.2 La governance nazionale e gli obiettivi del Progetto

Governance nazionale

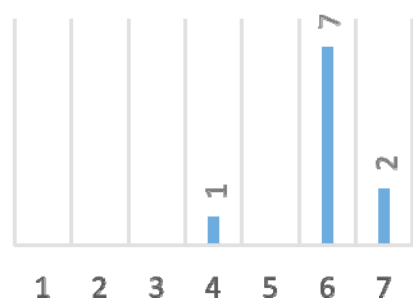
Ai referenti, oltre che una riflessione approfondita sulla rete locale è stata chiesta una valutazione in relazione ad alcuni elementi del Progetto: dal funzionamento della governance nazionale al raggiungimento degli obiettivi previsti.

Della governance nazionale viene innanzitutto apprezzata la condivisione di un approccio scientifico e metodologico unico e al contempo rispettoso delle differenze dei vari territori. L'appartenenza a una rete nazionale e l'impostazione scientifica del Progetto, viene sottolineato da più referenti, sono fattori fortemente motivanti per l'azione dei livelli locali e scongiurano approcci autoreferenziali e frammentari sul tema. Allo stesso tempo, viene apprezzata l'impostazione non rigida degli indirizzi generali del Progetto a livello locale, declinabili in maniera flessibile sui vari contesti territoriali, tra loro molto differenti.

Vengono inoltre apprezzate le attività di *tutoring*, documentazione, monitoraggio e valutazione promosse dall'assistenza tecnica, e gli incontri seminariali di formazione nazionale tenuti a Firenze, all'Istituto degli Innocenti. Come si evince dal grafico 25, la quasi totalità delle città valuta come positivo o estremamente positivo il "funzionamento della governance nazionale".

Ciò detto, alcuni aspetti e meccanismi vengono segnalati come critici – o comunque migliorabili –, imponendo una riflessione per la riprogettazione nella prossima programmazione: la valutazione molto onerosa per gli operatori e le difficoltà per il caricamento dati on line; le risorse limitate per l'obiettivo di ampliamento richiesto del target e degli ambiti progettuali; le interruzioni e i ritardi della programmazione tra un'annualità e l'altra.

Figura 25 - Grado di soddisfazione del supporto e del funzionamento della governance nazionale (dove 1 è per niente e 7 pienamente raggiunto)





Obiettivi delle progettualità locali

Ai referenti è stata inoltre richiesta una valutazione, secondo la loro percezione, sul raggiungimento di alcuni obiettivi chiave del Progetto nelle loro città. I grafici che seguono presentano un quadro, nel complesso, positivo, con poche eccezioni.

Figura 26 - Raggiungimento dell'obiettivo di aumento della frequenza scolastica dei bambini RSC

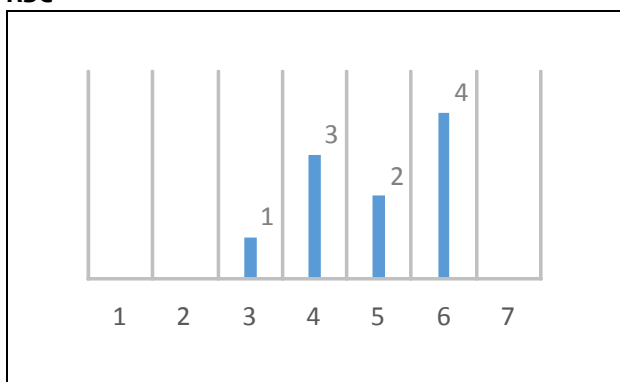


Figura 27 - Raggiungimento dell'obiettivo di miglioramento della relazione tra le famiglie RSC e la scuola

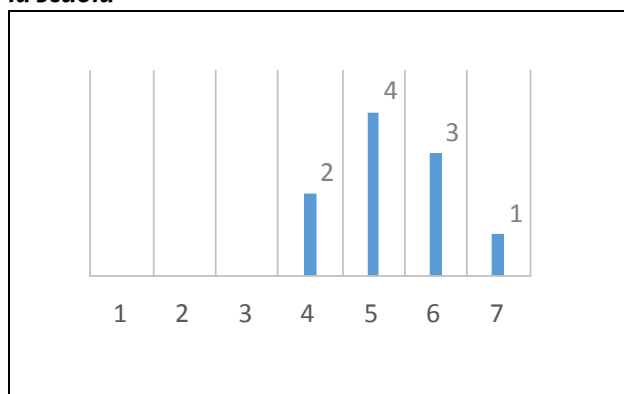


Figura 28 - Raggiungimento dell'obiettivo di empowerment nell'accesso ai servizi delle famiglie RSC

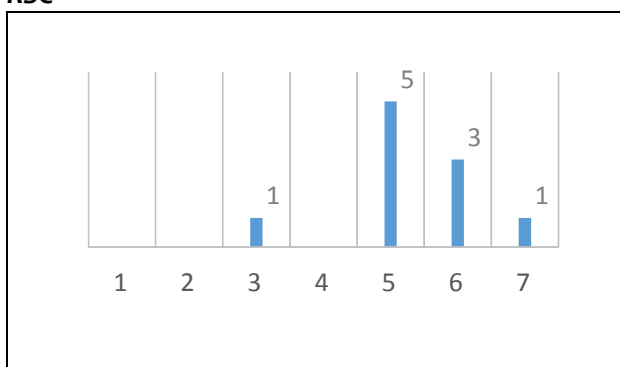


Figura 29 - Raggiungimento dell'obiettivo di miglioramento della rete integrata per l'inclusione dei RSC

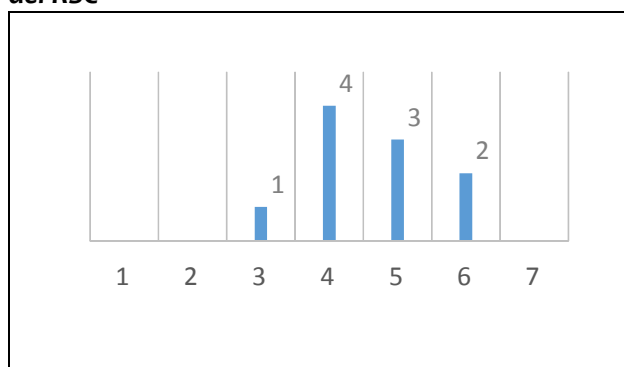
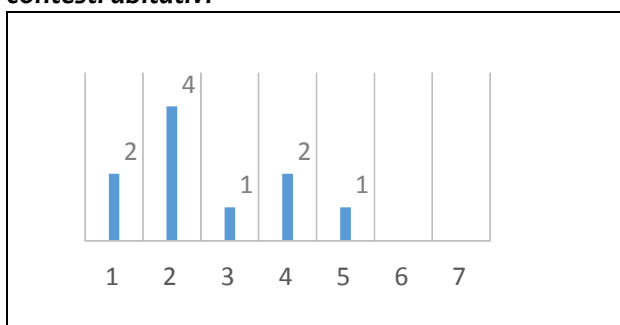


Figura 30 - Miglioramento delle condizioni dei contesti abitativi

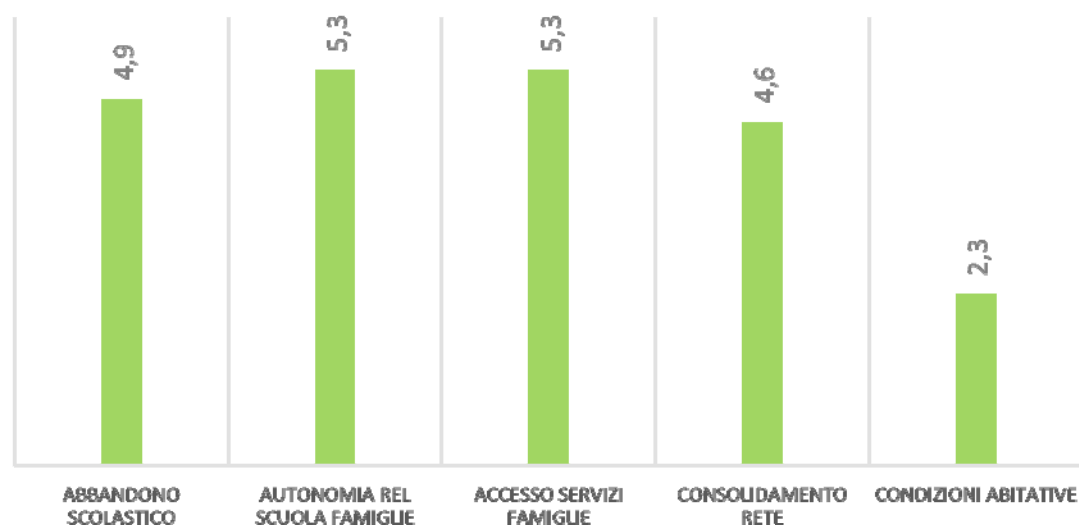




La maggior parte dei referenti ritiene raggiunti la gran parte degli obiettivi chiave nella propria città. In particolare si distaccano in positivo – sebbene solo leggermente rispetto agli altri obiettivi – i risultati legati al lavoro con le famiglie sia con la scuola che con i servizi socio-sanitari. Positivo, ma evidentemente non slegato da aspetti critici, risulta il processo di costruzione della rete, che – come visto nei paragrafi precedenti – è ancora in fase di consolidamento per alcune città. Assolutamente critica, invece, viene percepita la situazione dei contesti abitativi, per i quali si ritiene non vi sia stato alcun miglioramento o, comunque, troppo limitato. Pur non essendo il miglioramento delle condizioni abitative un obiettivo specifico del progetto, le linee di indirizzo auspicano un'attività di facilitazione degli interventi specifici rivolti – in particolare – ai campi autorizzati e non, promuovendo il coinvolgimento delle autorità competenti.

La difficoltà di vita nei contesti abitativi condiziona, come è evidente, anche il raggiungimento di qualsiasi altro obiettivo di inclusione e integrazione, minando alle fondamenta i diritti basilari dei minori RSC e delle loro famiglie.

Figura 31 - Raggiungimento degli obiettivi per valori medi



4.2.3 Riprogettazione

Nella prospettiva di una riprogrammazione del Progetto nazionale, i referenti indicano molti percorsi già presenti da potenziare e valorizzare e altri nuovi da intraprendere e percorrere.

Spesso, le indicazioni e i *desiderata* sono anche molto diversi da città a città; la maggioranza si trova però d'accordo su due necessità fondamentali: tempistiche certe e coinvolgimento di altri ministeri – quali il MIUR e il Ministero della sanità.

La prima necessità, legata alle tempistiche del progetto, riguarda la difficoltà di prevedere delle azioni di sistema senza una prospettiva di medio/lungo termine, unita alle difficoltà burocratico/amministrative del livello locale per riavviare le progettualità all'inizio di una nuova annualità (contratti, affidamenti, nuovi contatti ecc.).



La richiesta del coinvolgimento del MIUR e del Ministero della sanità – necessario per favorire una maggiore integrazione e collaborazione stabile tra i servizi – si fonda su difficoltà oggettive incontrate nel corso dello svolgimento del progetto; l'assenza degli Uffici provinciali scolastici in alcuni Tavoli ha per esempio limitato fortemente l'azione per il contrasto alla dispersione scolastica e ostacolato il lavoro di rete da promuovere su più scuole.

Un maggior coinvolgimento del Ministero della salute, invece, viene considerato prioritario in particolare in quei contesti dove le situazioni igienico-sanitarie sono assai gravi (nei campi non autorizzati al Centro-Sud ma non solo) e il coinvolgimento delle Asl a livello locale è discontinuo o limitato nelle proprie capacità di intervento.

In relazione all'attività di monitoraggio e valutazione, alcune città richiedono che vi sia più margini di flessibilità – fermo restando una cornice comune a livello nazionale – e possano essere condivisi maggiormente le informazioni acquisite durante l'anno, ottimizzando le procedure di raccolta dati.

Alcune città, infine, auspicano di ampliare le attività anche ad altri target o ambiti d'azione, manifestando l'interesse per:

- percorsi di professionalizzazione e inserimento lavorativo
- ampliamento del target all'età prescolastica e della secondaria di II grado
- realizzazione di attività ludiche e socio-educative nei periodi estivi.

Nel complesso però i referenti, ritengono prioritario – prima di ampliare l'azione progettuale – il potenziamento del network locale rafforzando le attuali connessioni scuola-servizi-RSC, consolidando e migliorando quanto raggiunto fino a oggi.

4.2.4 Alcuni spunti di riflessione

Lo sguardo sul processo di costruzione e consolidamento della rete nel corso della triennalità nelle città aderenti al Progetto risulta complementare all'analisi delle attività nella scuola e nei contesti abitativi e ci fornisce elementi di analisi strategici per comprendere il percorso fatto a oggi e le potenzialità di una ri-programmazione futura.

L'analisi delle schede triennalità dei referenti ci fornisce, come abbiamo visto, un panorama molto vario a livello nazionale ma anche traiettorie, criticità e potenzialità condivise da più città.

In alcuni casi, la governance locale si è posta in continuità rispetto a strutture organizzative e reti già esistenti, magari riadattandole o riarticolandole dentro la cornice del Progetto nazionale; in molti altri casi si è trattato di avviare quasi dal niente un network tra soggetti che, spesso, lavoravano separatamente ma sullo stesso tema.

In tutte le città le nuove connessioni hanno promosso un significativo scambio di pratiche e di visioni, avviato processi trasformativi e rigenerativi, e – non ultimo – favorito negli attori coinvolti un senso di appartenenza a una *mission* comune. L'aspetto motivazionale di appartenere a un percorso comune di livello nazionale, favorendo la creazione di nuove prospettive e forme di coordinamento nella gestione dell'azione locale, non deve esser sottovalutato in un ambito di lavoro dove la complessità del tema, il *burnout* di molti operatori e – ovviamente – la criticità estrema di alcune situazioni, incidono moltissimo.



Il disegno organizzativo proposto dal Progetto nazionale ha posto l'ente locale come centro propulsore di numerosi processi tra loro interconnessi: l'attivazione e la promozione di organismi specificatamente rivolti al tema dell'inclusione dei minori RSC e delle loro famiglie (Tavolo locale ed équipe multidisciplinare), l'animazione di un *network* territoriale di supporto alle attività (nei campi e nei contesti abitativi), la promozione di azioni di *capacity building* per facilitare lo scambio di informazioni, la cooperazione e la co-progettazione tra più attori. In sintesi, ha proposto l'ente locale come centro promotore di un'azione sistemica, multiattoriale e stabile finalizzata all'inclusione dei minori RSC e delle loro famiglie. L'obiettivo è stato quindi quello di superare meccanismi e pratiche caratterizzate dalla frammentazione delle azioni guidate dall'emergenza, costruendo prassi di sistema basate sulla programmazione e la prevenzione.

Considerato l'alto grado di complessità dell'obiettivo e le enormi differenze contestuali che riguardano le condizioni di "partenza" delle città coinvolte, possiamo rintracciare soprattutto elementi tendenziali rispetto all'avvio e all'attivazione di nuove pratiche che richiedono ancora tempo per essere consolidate.

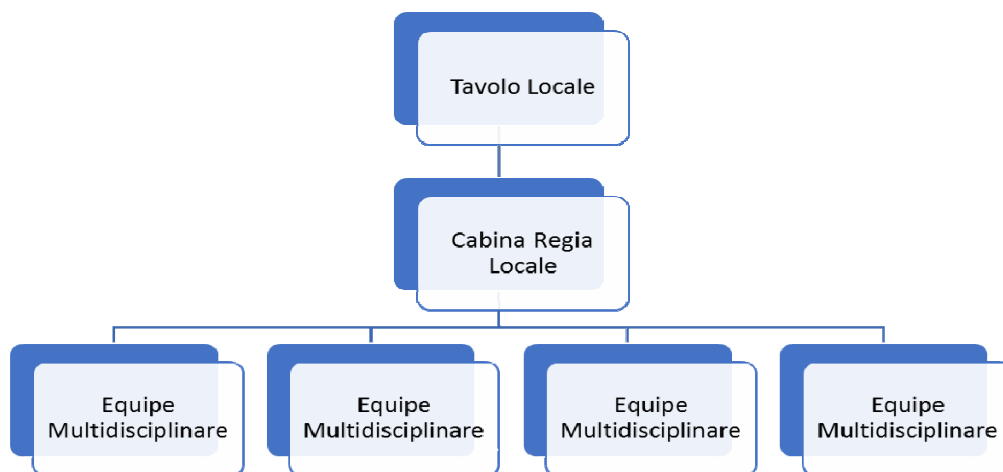
Come abbiamo visto dalla lettura delle schede dei referenti, emergono numerose indicazioni positive; tra tutte evidenziamo la capacità delle équipe multidisciplinari di fungere da spazio di condivisione e confronto tra più attori e trainare la progettazione specifica delle attività.

In particolare, si evidenzia l'attitudine di questo spazio di promuovere la connessione tra scuola, operatori e servizi, fondamentali per "aggregare" il problema dell'esclusione e l'emarginazione dei RSC su più fronti in maniera sinergica e di agire con una notevole tempestività (soprattutto se confrontata al passato).

La moltiplicazione delle équipe, laddove i territori e le scuole coinvolte erano numerose, ha talvolta creato difficoltà nel governo della struttura a livello cittadino. A questo proposito mettiamo in evidenza l'esperienza di Venezia che, per sopperire a queste difficoltà, ha predisposto uno spazio intermedio – la Cabina di regia locale – tra il Tavolo locale e le équipe multidisciplinari (legate quest'ultime a ciascuna scuola presente nel progetto locale). Tale spazio permette di facilitare la comunicazione e il raccordo tra i vari livelli, facendo sintesi e promuovendo una programmazione a livello cittadino, difficilmente demandabile in toto al Tavolo locale.



Figura 32 - Governance locale con Cabina di regia locale



Il processo di costituzione di una nuova governance locale dedicata al tema dei minori RSC sembra pertanto ben avviato, per quanto i limiti esposti nei precedenti paragrafi – legati principalmente all’assenza o alla presenza discontinua di alcuni soggetti strategici in alcune città (Ufficio scolastico e Asl) – evidenzino come sia necessario ancora una fase di consolidamento che deve essere sostenuta anche dal livello nazionale.

In ultima analisi, richiamiamo qua il testo guida delle azioni rivolte all’inclusione dei RSC in Italia – la Strategia nazionale per l’integrazione e l’inclusione delle popolazioni rom, sinti e caminanti elaborato dall’UNAR nel 2012 – che sottolinea l’importanza di “un’approccio integrato e fondato sui principi della concertazione e del coinvolgimento di tutte le parti interessate”, che definisce “le azioni di sistema come finalizzate a: aumentare il *capacity building* istituzionale e della società civile per l’integrazione dei rom; promuovere un sistema integrato permanente di reti contro le discriminazioni; programmare una strategia integrata di informazione allo scopo di abbattere pregiudizi e stereotipi; elaborare e sperimentare un modello di partecipazione delle comunità rom ai processi decisionali.”²². Tale richiamo sottolinea da un lato l’aderenza ai principi della Strategia nazionale e gli importanti risultati ottenuti in questa prima fase del Progetto nazionale, dall’altro ci spinge a riflettere sulle difficoltà e limiti che fino a oggi – in particolare in relazione alla capacità di coinvolgere le comunità rom nei processi decisionali – sono emersi.

In Italia, l’assenza dei rom nei luoghi decisionali pesa a livello locale come a quello nazionale. Manca un approccio sostanziale in grado di promuovere il pieno coinvolgimento dei RSC come soggetti attivi all’interno della società affinché possano divenire promotori della loro autonomia sociale e culturale. Secondo Eva Rizzin, attivista e ricercatrice sinta «finora i rom e i sinti sono rimasti esclusi dal processo politico che riguarda le loro sorti [...], in Italia più che in

²² Strategia nazionale per l’inclusione e l’integrazione delle popolazioni rom, sinti e caminanti, Presidenza del Consiglio dei ministri – UNAR, 2012.



altri Paesi»²³.

Nel Progetto nazionale, come abbiamo visto, non mancano importanti iniziative di coinvolgimento di rappresentanti RSC nei tavoli di coordinamento, ma ancora appaiono troppo limitate e sporadiche per parlare di un cambiamento sostanziale di approccio nel coinvolgimento delle comunità nei processi decisionali. Constatate le difficoltà di coinvolgere le rappresentanze RSC in questi tavoli, risulta essenziale “sperimentare” (come chiede anche la Strategia) spazi alternativi e nuovi dove promuovere la partecipazione e la co-progettazione delle comunità RSC, a partire dalle famiglie direttamente coinvolte nel progetto. La partecipazione diretta nella fase di analisi dei bisogni, o di progettazione specifica o di realizzazione delle attività (nella scuola come nei contesti abitativi) è un obiettivo fondamentale del progetto che potrebbe non sostanzarsi in un primo momento – ma magari successivamente – nella partecipazione ai Tavoli locali ed équipe multidisciplinari, luoghi talvolta troppo formalizzati per aprirsi a tutti gli attori. Altre iniziative per sostenere il coinvolgimento delle comunità RSC possono essere, a seconda dei contesti, ad esempio quelle di: valorizzare giovani RSC nelle attività socio-didattiche; coinvolgere operatori di origine RSC; promuovere la partecipazione di associazioni RSC locali in eventi e iniziative, creare luoghi ad hoc di confronto e condivisione ecc. In sintesi, non esistono percorsi pre-stabiliti e univoci per promuovere la partecipazione dei RSC, ma – soprattutto laddove risulti complesso un coinvolgimento immediato negli spazi di coordinamento previsti dal progetto – occorre un forte impegno a sperimentare e valorizzare le potenzialità e peculiarità delle comunità e famiglie di ciascun contesto locale.

²³ Rizzin, E. (2009), *L'antiziganismo in Italia e in Europa*, in Cherchi, R., Loy, G. (a cura di), *Rom e sinti in Italia. Tra stereotipi e diritti negati*, Roma, Ediesse.



CAPITOLO 5

ANALISI DEI SINGOLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DALLA SCUOLA AL CONTESTO GENERALE

Il capitolo presenta gli esiti della somministrazione degli strumenti nel contesto scolastico (sociometrico e index of inclusion) e degli strumenti compilati dagli operatori.

5.1 Il sociometrico²⁴

Il paragrafo che segue presenta un'analisi a livello nazionale del questionario sociometrico, attraverso la comparazione dei dati aggregati relativi alla somministrazione avvenuta al tempo T₀ e T₁ per l'anno scolastico 2015/16.

Nei casi in cui non è stato somministrato il questionario sociometrico al tempo nei primi mesi dell'anno scolastico 2015/16²⁵, è stato utilizzato per la comparazione come Tempo 0, l'esito dell'ultima somministrazione svolta nell'anno 2014/15.

L'analisi compara, in particolare, i dati aggregati di tre indici: l'indice di socialità (relativo al numero di selezioni reciproche), l'indice di popolarità (relativo al numero di selezioni ricevute) e l'indice di espansività (relativo al numero di selezioni date).

Obiettivi e lettura degli esiti del questionario sociometrico

Il test sociometrico è uno strumento efficace per monitorare il processo di integrazione della classe, e facile da adattare all'obiettivo che si vuole raggiungere. L'obiettivo è strettamente collegato all'aspetto della vita di gruppo che si vuole indagare. In generale i test sociometrici si compongono di domande che afferiscono alla sfera "affettiva" e alla sfera "sociale". Si indaga, cioè, attraverso le domande, da un lato i legami che si fondano sulla simpatia/affinità emotiva, dall'altro legami che si fondano sulla valutazione delle capacità/competenze specifiche.

Il questionario permette di ottenere una mappa grafica (sociogramma) delle relazioni nella classe e di individuare lo status sociometrico dei singoli alunni, vale a dire la posizione più o meno centrale che essi occupano all'interno delle relazioni costruite nella classe al momento della somministrazione e in riferimento alla situazione che viene indicata in ciascuna domanda. Il questionario sociometrico proposto nelle classi target del Progetto è composto da 2 domande in cui si chiede a ciascun bambino/ragazzo della classe di esprimere delle preferenze rispetto ai compagni con cui vorrebbe associarsi in una specifica attività.

Le due domande – differenti per le scuole primarie e per le secondarie – fanno riferimento a situazioni definite e significative, sono pensate per rilevare due diverse dimensioni relazionali:

²⁴ A cura di Francesco Chezzi.

²⁵ Secondo indicazioni dell'Assistenza nazionale, le città potevano riservarsi la possibilità di non somministrare lo strumento sociometrico a inizio anno scolastico 2015/16 nelle classi già coinvolte nel progetto nella passata annualità. La somministrazione era invece obbligatoria per tutte le nuove classi.



la prima misura il grado di simpatia e affinità (psicogruppo); la seconda fa riferimento alle scelte motivate dalla stima e ammirazione per le prestazioni dei compagni (sociogruppo).

Il sociogramma è soltanto uno degli strumenti possibili e può contribuire insieme agli elementi in possesso delle insegnanti, delle famiglie e degli operatori, a rivelare alcune dinamiche relazionali del gruppo classe.

I dati raccolti vanno dunque utilizzati come un'opportunità di riflessione condivisa all'interno del gruppo degli insegnanti, coinvolgendo gli operatori della sperimentazione, anche in vista della formazione di gruppi per specifici lavori o per saldare e rafforzare le relazioni interne o improntare strategie per la risoluzione di conflitti tra pari.

Leggere e interpretare i risultati della somministrazione

I risultati qui presentati vanno quindi letti alla luce delle caratteristiche peculiari del gruppo di riferimento, della sua storia (i cui fattori ad esempio sono: inizio anno scolastico, cambio di insegnanti, arrivo di nuovi alunni, eventi personali che hanno riguardato i bambini ecc.) e dell'ambiente didattico-educativo (ruolo dell'insegnante, stili educativi, scelte metodologiche, organizzazione dello spazio e del tempo a scuola ecc.). L'obiettivo della somministrazione di questi strumenti (che sono complementari ad altri dispositivi e tecniche utili per l'osservazione della dimensione sociale nella classe) è di facilitare da parte degli insegnanti una decodifica articolata e meno soggettiva dell'intreccio di relazioni che si sono fino a quel momento sviluppate tra i bambini/ragazzi.

In questo senso lo strumento sociometrico rappresenta un valido sostegno all'analisi delle relazioni sociali all'interno del gruppo classe, poiché rappresenta una sorta di "fotografia" (istantanea perché risente delle condizioni e delle relazioni di quel preciso momento in cui viene somministrato il test) delle relazioni tra i bambini e le bambine della classe, viste dai loro stessi occhi.

In altri termini rappresenta un'opportunità di spostamento dello sguardo dell'insegnante dalle sue lenti di osservazione e di analisi a quelle dei bambini, e può essere in questo senso un valido strumento per un'analisi più completa delle relazioni, non con la finalità di "diagnosticare" una configurazione stabile della classe o il profilo psicologico di un singolo bambino o ragazzo, bensì al fine di riprogrammare le attività didattiche ed educative in una prospettiva inclusiva.

L'analisi dei dati nazionali, che di seguito presentiamo, risente della trasformazione dei sociogrammi da dato "qualitativo" a dato "quantitativo", dati che registrano cioè soltanto il numero delle accettazioni date e ricevute, e la loro reciprocità, ma non lo sguardo che interpreta quei dati in un contesto relazionale complesso. Il dato "qualitativo", invece, è rilevabile contesto per contesto nei "report classe", condivisi con insegnanti e operatori assieme al "report cittadino".



I dati

I dati sono stati analizzati utilizzando il gruppo dei bambini/ragazzi presenti in entrambe le somministrazioni del test, al T0 ed al T1, in totale 222 (di questi 194 della scuola primaria e 28 della scuola secondaria di primo grado).

Il campione complessivo, pertanto, riguarda il 71% degli alunni RSC presenti in tutto il Progetto (311)²⁶.

Tabella 5 - Numero bambini presenti alla somministrazione del test sociometrico

Numero bambini RSC totali	Numero bambini RSC presenti al T0 e al T1	Percentuale bambini RSC presenti T0 e T1 sul Totale
311	222	71%

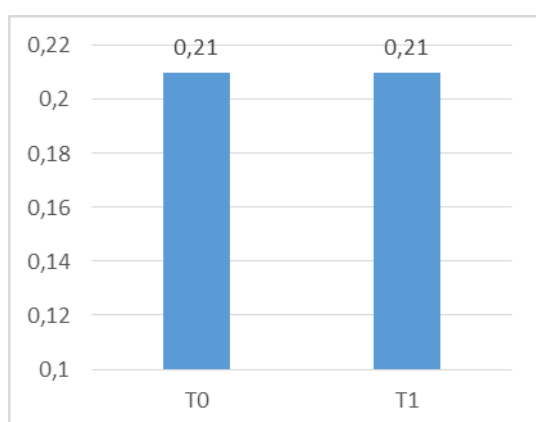
Per una migliore analisi dei dati svolgeremo approfondimenti separati riguardanti i bambini RSC della scuola primaria e quelli della secondaria di I grado.

Scuola primaria

Dalla comparazione dei dati rilevati al T0 e al T1 in riferimento al gruppo degli alunni RSC della scuola primaria emergono alcuni elementi in particolare:

- Rimane sostanzialmente invariato il numero medio di selezioni ricevute (da 3,7 a 3,6) dai bambini RSC al T0 e al T1.
- Aumenta leggermente (dello 0,3) il numero medio di selezioni date comparando il T0 al T1.
- Rimane invariata la media del coefficiente di socialità degli alunni RSC, (0,21)

Figura 33 - Media del coefficiente di socialità degli alunni RSC al T0 e T1 nella scuola primaria



²⁶ Ci riferiamo in questo caso al totale dei RSC monitorati dal questionario quantitativo.



Figura 33 bis - Media selezioni ricevute al T0 e al T1 nella scuola primaria

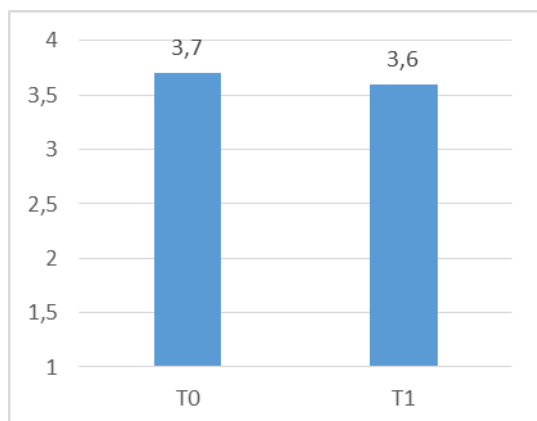
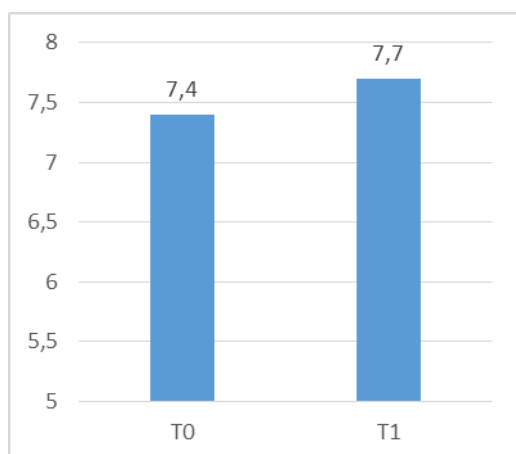


Figura 34 - Media selezioni date al T0 e al T1 a confronto nella scuola primaria



Scuola secondaria di primo grado

Dalla comparazione dei dati rilevati al T0 e al T1 in riferimento al gruppo degli alunni RSC della scuola secondaria emergono alcuni elementi in particolare:

- Aumenta leggermente (da 0,15 a 0,16) il coefficiente di socialità comparando il dato del T0 con il T1
- Rimane invariato (1,8) il numero medio di selezioni ricevute comparando il dato del T0 con il T1
- Aumenta leggermente (da 7,2 a 7,3) il numero medio di selezioni date comparando il dato del T0 con il T1



Figura 35 - Media del coefficiente di socialità degli alunni RSC al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado

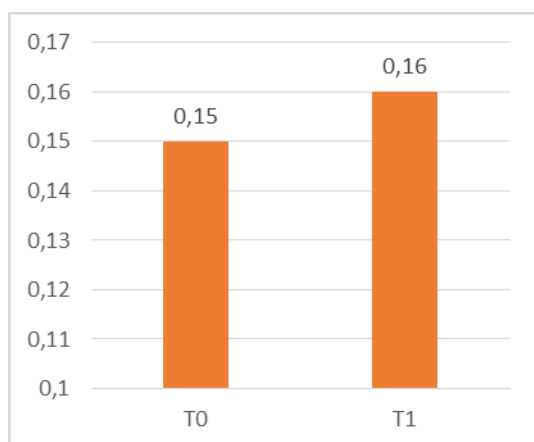


Figura 36 - Media selezioni ricevute al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado

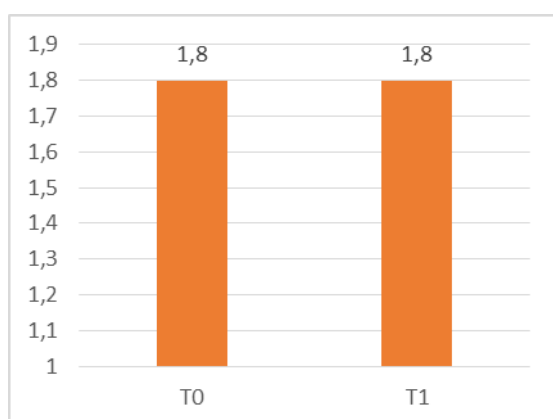
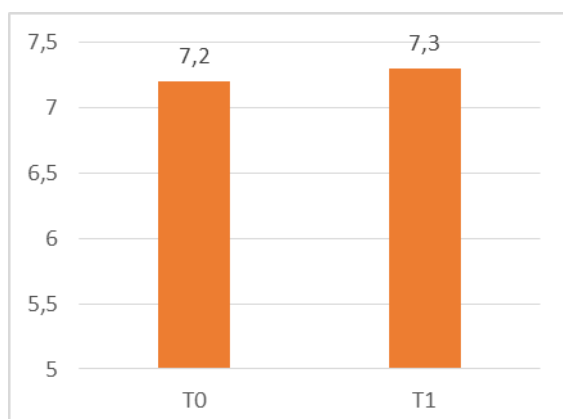


Figura 37 - Media selezioni date al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado





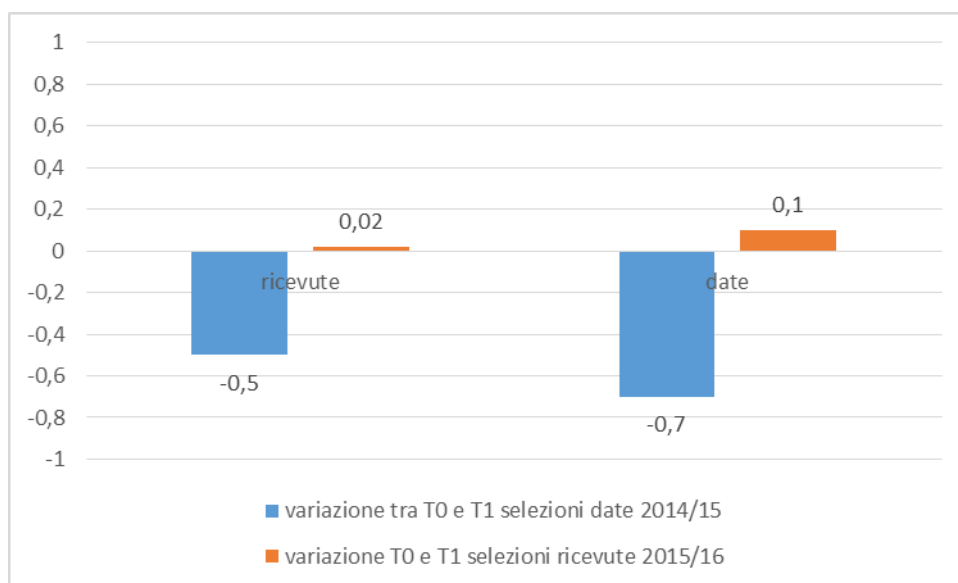
Sintesi e confronto con annualità 2014/15

Dalla lettura dei dati aggregati a livello nazionale emerge una sostanziale stabilità tra i dati della somministrazione al T0 e quelli al T1, sia per il gruppo degli alunni RSC della scuola primaria sia per quello della secondaria.

L'unico discostamento che ricorre in entrambi i gruppi (seppur molto limitato) riguarda l'aumento dell'indice di espansività, relativo alle selezioni date, che potrebbe indicare una maggiore apertura e interesse verso altri bambini da parte degli alunni RSC. Questo vale soprattutto per la scuola primaria (da 7,4 si passa a 7,7), dove, inoltre, il numero dei bambini presenti a entrambe le rilevazioni è molto alto, quindi il discostamento risulta statisticamente più significativo di quello della secondaria I grado.

A differenza dell'annualità 2014/15, dove l'analisi degli esiti relativi alla secondaria di I grado mostrava evidenti peggioramenti degli indicatori, come è possibile vedere dal grafico 38, nella presente annualità non si rilevano variazioni di rilievo tra le due somministrazioni.

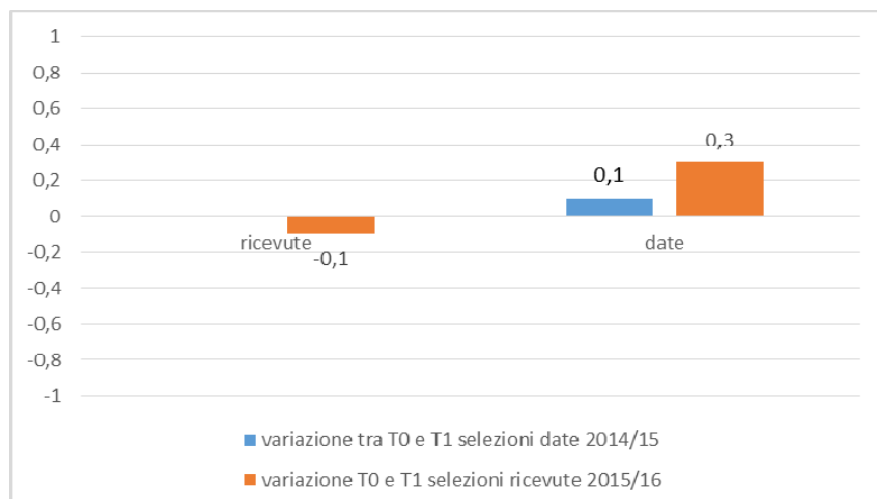
Figura 38 - Variazione su selezioni date e ricevute tra i Tempi T0 e T1 per le annualità 2014/15 e 2015/16 per la secondaria di I grado



Stabili o in leggero aumento gli indicatori relativi alla scuola primaria sia nell'anno 2014/15 che nell'anno 2015/16. In entrambe le annualità, in particolare, aumentano le selezioni date tra la prima e la seconda rilevazione che – come abbiamo suggerito – indica nel tempo una maggiore apertura alle relazioni nei confronti di altri alunni da parte dei bambini RSC.



Figura 39 - Variazione su selezioni date e ricevute tra i Tempi T0 e T1 per le annualità 2014/15 e 2015/16 per la primaria



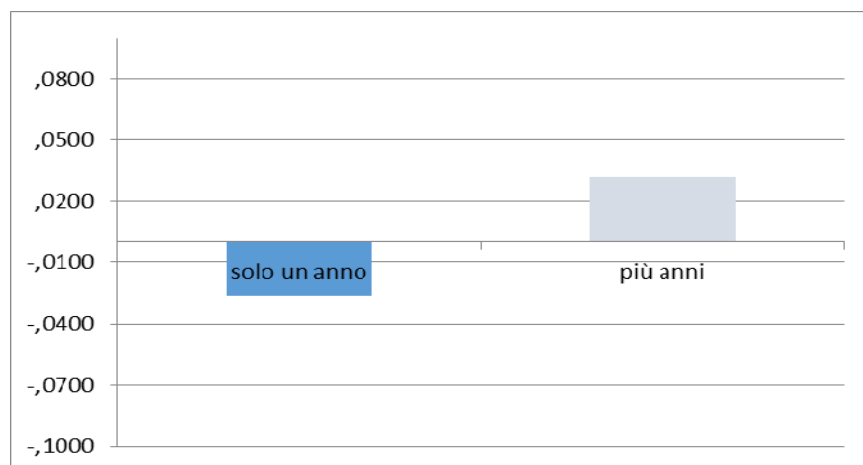
Differenze tra i gruppi

Ci soffermiamo ora sui risultati del sociometrico ponendo attenzione alle differenze emerse tra i bambini coinvolti quest'anno in base alla loro permanenza nel progetto.

Anche i risultati sul sociometrico confermano che una maggiore permanenza nel progetto ha delle influenze positive.

Guardando alla differenza tra i due tempi di rilevazione sul coefficiente di socialità, vediamo come i bambini coinvolti nel progetto da più tempo ottengono risultati migliori. Si tratta di cambiamenti molto limitati che tuttavia evidenziano come per i bambini coinvolti da almeno due anni nel progetto la tendenza sia positiva, mentre per i bambini che hanno partecipato solo per quest'anno la tendenza sia negativa.

Figura 40 - Coefficiente di socialità. Differenze tra gruppi e tempi di rilevazione





Soffermandoci sui risultati della rilevazione a fine anno, i grafici successivi mostrano che sia sul coefficiente di socialità sia sull'indice di popolarità ci sono delle differenze. Queste sono confortate anche dal punto di vista statistico poiché l'analisi delle correlazioni mostra una associazione significativa e diretta tra il tempo di permanenza e, in particolare, i valori del coefficiente di socialità.

Figura 41 - Coefficiente di socialità al T1. Differenze tra gruppi

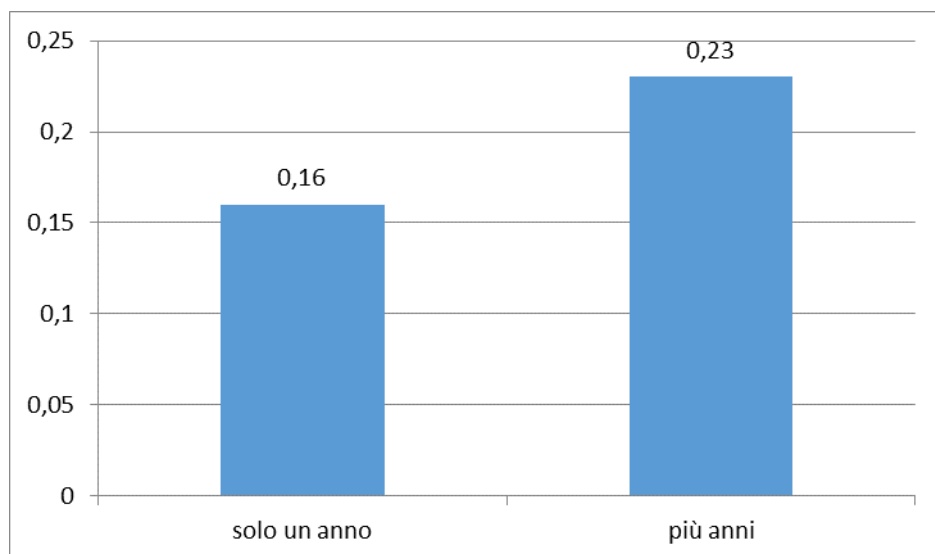
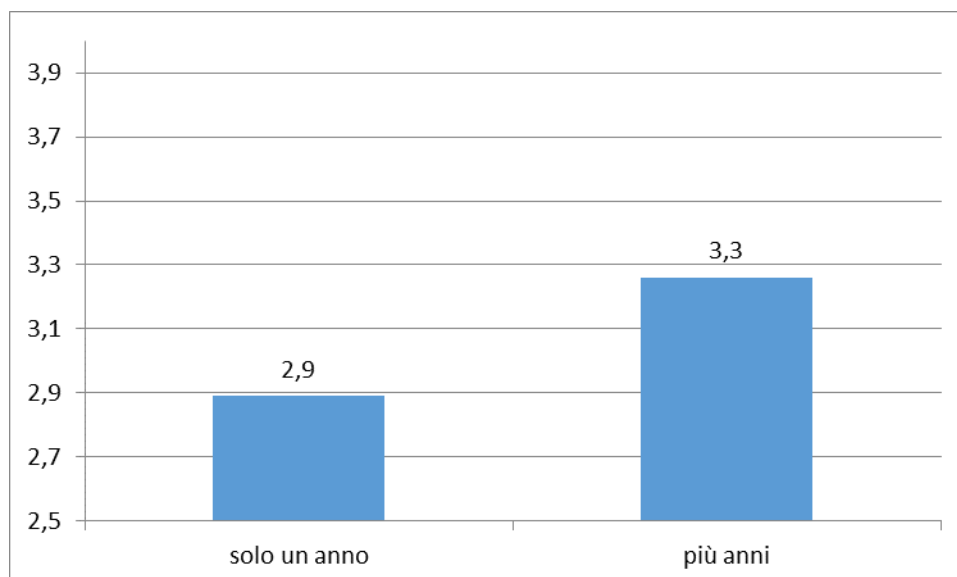


Figura 42 - Indice di popolarità al T1. Differenze tra gruppi





5.2 L'index of inclusion²⁷

Index of inclusion: origine, filosofia, scopi

L'index of inclusion è stato messo a punto nel 2001 da due autori inglesi, Tony Booth e Mel Ainscow, tradotto in Italia nel 2009. È composto da un insieme di questionari, compilati dai diversi attori della comunità scolastica e può rappresentare un sostegno per avviare, riflettere, proseguire su un cammino di inclusione, inteso in senso ampio, della scuola. Il punto di partenza è proprio l'individuazione delle priorità di cambiamento affinché la propria realtà scolastica diventi un ambiente inclusivo in cui le diversità facciano da propulsori per il miglioramento e il progresso della scuola.

La filosofia sottesa si basa su quattro concetti chiave che sono: «inclusione», «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione», «risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione» e «sostegno alla diversità».

Il primo concetto, quello di inclusione, vede come preconditione imprescindibile la partecipazione, laddove partecipare significa collaborare e apprendere insieme agli altri. Richiede un coinvolgimento attivo nell'apprendimento e in senso più ampio e profondo, riguarda l'essere riconosciuti, accettati e apprezzati per se stessi. Quindi, l'inclusione muove dal riconoscimento e dal rispetto delle differenze tra gli alunni, differenze riguardo a interessi, conoscenze, abilità, formazione, lingua madre, attitudini particolari o disabilità che possono diventare risorse per sostenere l'apprendimento.

Passando al concetto di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione», questo viene proposto in alternativa a quello di Bisogni educativi speciali, che può abbassare le aspettative nei confronti di alcuni alunni, spostando l'attenzione dalle difficoltà che incontrano tutti gli alunni e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricula, dagli approcci all'insegnamento e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative. Per ridurre al minimo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione è necessario mobilitare le risorse della scuola e della comunità. Risorse, dunque, come tutto ciò che contribuisce all'arricchimento (diversità, competenze, conoscenze), presenti in ogni ambito della vita scolastica: negli alunni, nelle famiglie, nelle comunità e negli insegnanti, nei cambiamenti della cultura della scuola, nelle politiche gestionali e nelle pratiche. Infine, il concetto di sostegno, inteso come ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni. Fornire un sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo, poiché il sostegno viene anche quando gli insegnanti progettano il lavoro di classe avendo in mente tutti gli alunni, riconoscendone i differenti punti di partenza, le esperienze e gli stili cognitivi, o quando gli alunni si aiutano reciprocamente. Quando l'attività didattica comune viene progettata in modo da promuovere la partecipazione di tutti gli alunni, il bisogno di sostegno individuale si riduce. Allo stesso modo, l'esperienza di fornire sostegno a una persona può condurre alla crescita di un apprendimento attivo e indipendente, e contribuire al miglioramento dell'apprendimento in un gruppo più ampio di alunni.

Partendo dalle conoscenze, esperienze e rappresentazioni dei suoi attori, quindi, l'index

²⁷ A cura di Rosa Di Gioia.



promuove uno sviluppo inclusivo dall'interno e analizza la scuola in tre dimensioni principali: a) Creare culture inclusive. Con le sue sezioni, Costruire comunità e Affermare valori inclusivi, rappresenta l'insieme dei valori e le convinzioni che la ispirano; b) Produrre politiche inclusive. Con le sue sezioni relative allo Sviluppare la scuola per tutti e Organizzare il sostegno alla diversità rappresenta il progetto complessivo che la guida e l'insieme delle decisioni che mirano al cambiamento; c) Sviluppare pratiche inclusive. Con le sue sezioni Coordinare l'apprendimento e Mobilitare le risorse rappresenta le attività e i metodi di insegnamento e l'utilizzo proficuo delle risorse disponibili.

La dimensione della cultura inclusiva, punto di partenza, rappresenta la base del triangolo.

Il questionario

Quale complesso di strumenti utili per un percorso anche di autovalutazione, l'index prevede cinque questionari, con diversi livelli di approfondimento. In generale, ogni sezione contiene da cinque a undici indicatori, che definiscono un obiettivo a cui mirare e che vanno confrontati con le pratiche abitualmente in uso nella scuola, in modo da individuare le priorità per il cambiamento. Ciascun indicatore rappresenta un aspetto importante della scuola, anche se a volte, per la sua particolare rilevanza, una tematica (come, ad esempio, l'etnia, il genere, la disabilità) tende a essere più volte presente nell'insieme degli indicatori. Il significato di ogni indicatore è chiarito da una serie di domande che servono per scandagliare ulteriormente ciascun aspetto.

Il primo questionario, quello base, contenente tutti gli indicatori per ogni sezione, è compilato da tutti gli attori, insegnanti, altro membro del personale scolastico, alunni, genitori/tutori, membro del consiglio di istituto. Il secondo questionario, per alunni e genitori, contiene una versione ridotta e semplificata degli indicatori per ciascuna sezione. I questionari tre e quattro, per gli alunni delle scuole primarie e secondarie, contengono una serie di indicatori – senza la distinzione in sezioni – che rappresentano la percezione dei ragazzi rispetto ai punti di forza e agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione della propria classe e quindi scuola. Infine, il questionario cinque rivolto ai genitori/tutori delle scuole secondarie, anche questo non suddiviso in sezioni.

Nell'ambito del progetto RSC in due tempi, all'inizio e alla fine dell'anno, abbiamo somministrato agli alunni i questionari tre e quattro che non hanno un riferimento specifico alle sottosezioni e hanno a che fare con gli aspetti più generali dell'inclusione. In particolare, il questionario tre, per le classi quarte e quinte delle scuole primarie, è composto da 20 frasi più due domande aperte sugli aspetti positivi e negativi della propria scuola (per un massimo di tre aspetti positivi e tre aspetti negativi). Il questionario quattro, per le classi delle scuole secondarie di primo grado, nella versione qui presentata contiene 31 frasi più una domanda aperta sugli aspetti che si vorrebbero cambiare della propria scuola (fino a un massimo di tre).

Le frasi rappresentano aspetti diversi dell'inclusione, indicatori specifici di questo concetto generale, e, dunque, a seconda delle risposte dei bambini possono essere interpretate come punti di forza o come ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Gli insegnanti possono usare le risposte emerse per una riflessione sul clima di classe e i possibili sviluppi di un processo inclusivo all'interno del gruppo classe e/o all'interno della comunità scolastica.



Infine, anche gli insegnanti hanno compilato una versione base dello strumento in un unico momento.

I risultati: i questionari dei bambini e dei ragazzi

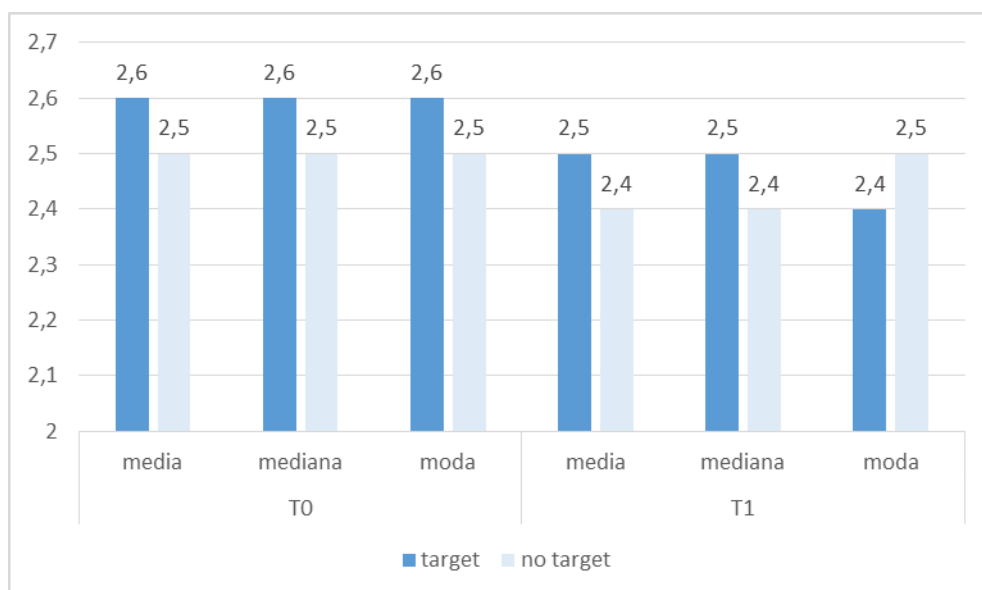
I bambini che hanno compilato il questionario per la primaria sono in tutto 454 a novembre (To) e 474 a maggio (T1). Di questi, i bambini RSC sono stati, nei due momenti, 43 e 45 poiché lo strumento è stato somministrato solo nelle classi quarte e quinte. La tabella mostra come sia nei due tempi, sia nel confronto con il resto della classe, i valori siano del tutto simili, con scostamenti di pochi centesimi. Concentrandoci sull'ultima rilevazione e confrontando le risposte dei bambini target con il resto delle loro classi, gli indicatori sui quali si rilevano le differenze (per quanto minime) più importanti, riguardano la percezione di poter contare sull'aiuto dei compagni e sull'aiuto dell'insegnante (al mio insegnante piace aiutarmi), la percezione di regole giuste e della presenza di un adulto con atteggiamenti di cura, la possibilità di scegliere a cosa dedicarsi e di poter raccontare agli insegnanti come si trascorre il tempo a casa. Sono indicatori che attengono alla sfera del costruire una comunità inclusiva, basata su regole condivise e sull'aiuto reciproco. Su questi indicatori, il punteggio medio dei bambini target è più alto, mentre più basso è sul contributo che si sente di poter dare a questa comunità e dunque sull'aiuto offerto ai compagni, all'insegnante, o sulla percezione di essere in grado di svolgere i compiti assegnati («quando ho dei compiti a casa, in genere mi è chiaro come svolgerli»).



Tabella 6 - Scuola primaria. Valore medio per ciascun indicatore: confronti

	To		T1	
	Target	Non target	Target	Non target
A volte in classe lavoro insieme a un amico/amica	2,60	2,61	2,64	2,69
A volte in classe facciamo lavori di gruppo	2,65	2,76	2,67	2,74
Quando non riescono, aiuto i miei amici/amiche	2,36	2,52	2,44	2,51
I miei amici/amiche mi aiutano quando non riesco	2,67	2,53	2,67	2,48
Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti della classe per essere visti da tutti	2,35	2,23	2,11	2,26
Al mio insegnante piace ascoltarmi quando ho delle idee	2,60	2,59	2,53	2,52
Al mio insegnante piace aiutarmi	2,77	2,53	2,64	2,46
Mi piace aiutare l'insegnante quando c'è bisogno	2,72	2,61	2,48	2,53
Credo che le regole in classe siano giuste	2,79	2,69	2,66	2,59
Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole	2,02	1,98	2,16	2,06
A volte negli spazi ricreativi i compagni mi aggrediscono	1,49	1,39	1,38	1,42
Quando sono infelice a scuola c'è sempre un adulto che si prende cura di me	2,52	2,13	2,42	2,11
Quando i miei compagni litigano, l'insegnante è capace di riportare la pace	2,86	2,65	2,76	2,48
Penso che avere chiari gli obiettivi nel lavoro mi aiuti a migliorare l'apprendimento	2,81	2,74	2,58	2,73
A volte gli insegnanti mi lasciano scegliere a cosa dedicarmi	2,33	2,07	2,27	2,00
Sono soddisfatto quando riesco bene nel mio lavoro	2,86	2,90	2,78	2,85
Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli	2,33	2,53	2,18	2,49
Ai miei insegnanti piace che racconti quello che faccio a casa	2,56	2,14	2,33	2,07
La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola	2,81	2,72	2,76	2,65
Quando manco da scuola l'insegnante mi chiede dove sono stato	2,55	2,40	2,44	2,35

Su questi indicatori abbiamo calcolato un indice sintetico di inclusione che varia tra 1 e 3 dove più alto è il valore più è alta la percezione di una scuola inclusiva. Per costruirlo, è stato invertito il punteggio sugli indicatori negativi. Il grafico mostra i tre valori caratteristici, media, mediana e moda. Il grafico mostra che i bambini target, sebbene di poco, registrino valori più alti dei loro compagni, tranne che per quanto riguarda il valore modale del T1, stabile tra i due momenti per il gruppo non target, in lieve contrazione per i bambini RSC.


Figura 43 - Indice sintetico di inclusione: confronto tra momenti e gruppi. Scuola primaria


Passando ai risultati della secondaria, i ragazzi che hanno compilato il questionario sono stati 455 al T0 e 419 al T1, dei quali, rispettivamente, 35 e 33 bambini RSC. Posto che anche per questo ordine di scuola la differenza tra il T0 e il T1 non è rilevante in senso globale (vedi il grafico sui valori caratteristici) se non per quanto riguarda la differenza nella moda (il valore più frequente) relativa all'indice sintetico. Tuttavia, la contrazione da 2,3 a 2 riguarda non solo il gruppo target ma tutti i bambini ed è interessante notare che, mentre al T0 il gruppo non target mostra valori che, sebbene di poco, sono più alti di quelli del gruppo target, al T1 questa situazione si inverte.

Andando a guardare nello specifico i singoli indicatori, vediamo come tra il T0 e il T1 si rilevano dei miglioramenti sulla relazione di fiducia nei confronti degli insegnanti e sul sostegno dei compagni su cui si sente di poter contare in caso di difficoltà. Miglioramenti si rilevano anche sulla percezione dell'equità del comportamento degli insegnanti in termini di premi, punizioni e preferenze relative ad alcuni alunni a scapito di altri. Preme sottolineare, infine, il miglioramento sull'indicatore che riguarda lo stare volentieri a scuola che passa da 2,03 a 2,33.



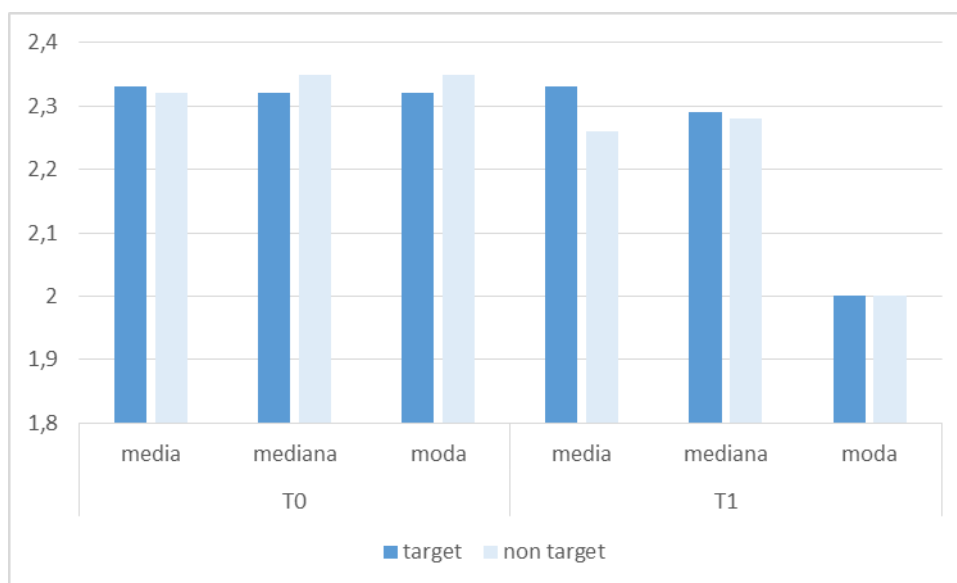
Tabella 7 - Scuola secondaria. Valore medio per ciascun indicatore: confronti

	T0		T1	
	Target	Non Target	Target	Non Target
Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi	2,19	2,17	2,06	2,15
Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni	2,34	2,41	2,27	2,28
Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante	2,56	2,50	2,73	2,36
Sto apprendendo molto in questa scuola	2,60	2,56	2,33	2,43
Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni	2,23	2,45	2,33	2,38
A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee	2,68	2,40	2,58	2,33
Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio	2,18	1,91	2,16	1,85
Il mio lavoro e quello dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula	2,22	1,86	2,42	2,16
Il personale della scuola è amichevole	2,54	2,35	2,48	2,30
Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno	2,14	2,35	2,45	2,21
Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno	2,47	2,36	2,48	2,27
Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri	1,97	1,77	1,82	2,05
Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli	2,26	2,39	2,24	2,41
Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati	2,26	2,73	2,00	2,64
Per lo più sto volentieri a scuola	2,03	2,18	2,33	2,13
Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria	2,30	2,49	2,55	2,31
Penso che questa sia la migliore scuola del circondario	2,31	2,17	2,18	2,05
La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola	2,71	2,55	2,68	2,43
Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture	2,66	2,72	2,63	2,69
Le persone con differenti culture vengono trattate con rispetto in questa scuola	2,65	2,64	2,31	2,58
Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola	2,68	2,81	2,73	2,78
Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa	2,09	2,08	2,36	2,22
La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male	2,15	2,34	2,41	2,43



A scuola ho molti buoni amici	2,50	2,68	2,45	2,63
Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi	2,03	1,82	1,84	1,82
Temo di poter subire atti di bullismo	1,57	1,47	1,45	1,40
Se qualcuno mi aggredisce lo direi all'insegnante	2,63	2,45	2,59	2,28
All'ora di pranzo a volte partecipo a gruppi o pratico sport	1,74	1,79	2,29	1,83
Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport	2,09	2,40	2,19	2,35
Durante la pausa pranzo ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio	2,59	2,30	2,41	2,19
Se mi assento da scuola il mio insegnante vuole sapere dove sono stato	2,29	1,90	2,22	1,92

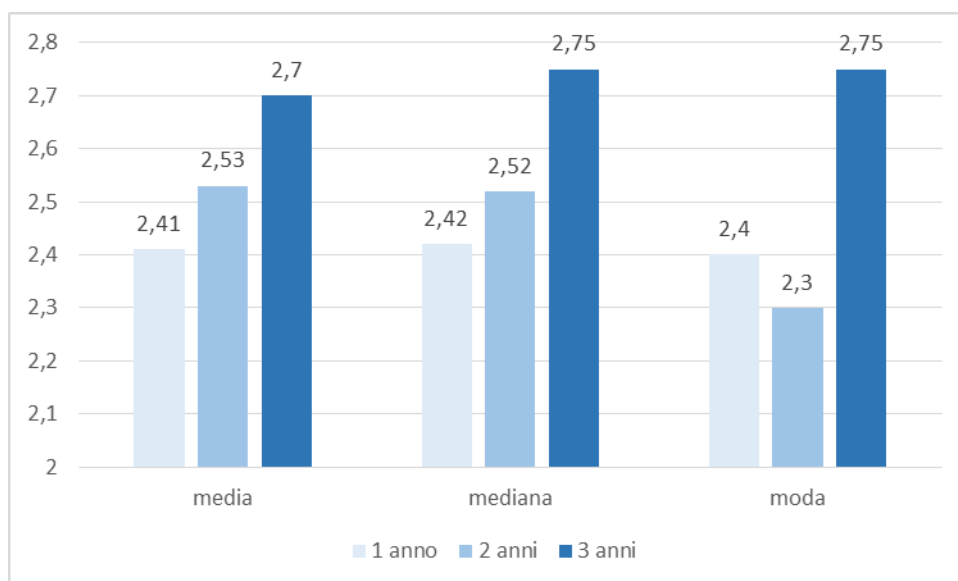
Figura 44 - Indice sintetico di inclusione: confronto tra momenti e gruppi – Scuola secondaria



Abbiamo messo in relazione il valore sull'indice complessivo con la permanenza nel progetto, l'età, la percentuale di assenze. Mentre non si evidenziano differenze per età o per la percentuale di assenza, una differenza importante si riscontra in base alla permanenza nel progetto presentata nel grafico 44. Risulta evidente che i bambini che sono da più tempo nel progetto, si attestano su punteggi più elevati su tutti e tre i valori presentati.



Figura 45 - Indice di inclusione: valori caratteristici per permanenza nel progetto



I risultati: i questionari degli insegnanti

Gli insegnanti che hanno compilato il questionario sono in tutto 107, in prevalenza femmine (86%). L'età media è pari a 44 anni, mentre il 50% di essi ha oltre 50 anni. Si tratta di insegnanti con 19 anni di servizio in media (il 50% di essi è in servizio da più di 18 anni), e circa 8 anni di esperienza di lavoro con i bambini RSC (il 50% di essi ha più di 5 anni di esperienza in merito).

Nelle tabelle che seguono presentiamo i valori caratteristici (media, mediana e moda) per singolo indicatore relativo a ciascuna dimensione.

La dimensione relativa a creare culture inclusive vede gli indicatori con il punteggio più alto, in particolare per quanto riguarda la condivisione del concetto generale di accoglienza e, di conseguenza, lo sforzo di ridurre al massimo forme di discriminazione. Rispetto a questa dimensione, gli indicatori con il punteggio più basso sono relativi alla sottodimensione della diffusione di valori inclusivi poiché riguardano le aspettative verso gli alunni e la loro valorizzazione, la condivisione di una cultura inclusiva da parte di tutti gli attori della scuola.



Tabella 8 - Creare culture inclusive: valori caratteristici per singolo indicatore

	Media	Mediana	Moda
Ciascuno deve sentirsi benvenuto	2,86	3,00	3
Gli alunni si aiutano l'un l'altro	2,59	3,00	3
Gli insegnanti collaborano tra loro	2,56	3,00	3
Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto	2,58	3,00	3
C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie	2,29	2,00	2
Le attese sono elevate per tutti gli alunni	2,00	2,00	2
Gruppo insegnante, consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva	2,23	2,00	2
Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	2,43	3,00	3
Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un "ruolo"	2,69	3,00	3
Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica	2,70	3,00	3
La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione	2,73	3,00	3

La seconda dimensione, produrre politiche inclusive, vede un punteggio globale pari a 2,37. Gli indicatori che presentano i valori medi più alti riguardano la percezione di essere in una scuola che promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale e che facilita l'ambientamento degli stessi alunni. Gli indicatori con punteggio più basso riguardano il coordinamento tra le diverse forme di sostegno, poco applicato e sostenuto e le attività di formazione per gli insegnanti che dovrebbero andare maggiormente supportarli nell'affrontare la diversità degli alunni.

Tabella 9 - Produrre politiche inclusive: valori caratteristici per singolo indicatore

	Media	Mediana	Moda
La selezione del personale e le carriere sono trasparenti	2,26	3,00	3
I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,46	3,00	3
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	2,69	3,00	3
La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	2,33	2,00	3
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,60	3,00	3
La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati	2,32	2,00	2
Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2,15	2,00	2
Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni	2,20	2,00	2
Le politiche rivolte ai Bisogni educativi speciali sono inclusive	2,47	3,00	3
Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni	2,42	3,00	3
Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è	2,13	2,00	2



coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni			
Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento	2,25	2,00	3
Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte	2,32	2,00	3
Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti	2,42	3,00	3
Il bullismo viene contrastato	2,55	3,00	3

Infine, per la terza dimensione, sviluppare pratiche inclusive, gli indicatori con punteggio più alto sono relativi alla percezione di una disciplina improntata sul reciproco rispetto e dell'applicazione di pratiche di insegnamento tese a coinvolgere attivamente gli alunni e progettato tenendo conto delle capacità di apprendimento di tutti gli alunni. Il punteggio più basso si registra sugli indicatori relativi alle risorse della comunità e della scuola, non per tutti gli insegnanti conosciute, utilizzate e distribuite in modo da sostenere l'inclusione.

Tabella 10 - Sviluppare pratiche inclusive: valori caratteristici per singolo indicatore

L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni	2,60	3,00	3
Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	2,54	3,00	3
Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza	2,36	2,00	3
Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento	2,60	3,00	3
Gli alunni apprendono in modo cooperativo.	2,21	2,00	2
La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	2,31	2,00	2
La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto	2,77	3,00	3
Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione	2,42	3,00	3
Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	2,45	3,00	3
Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti	2,14	2,00	2
Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula	2,30	2,00	2
Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento	2,36	2,00	2
Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio	2,30	2,00	2
Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione	2,47	3,00	3
Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate	1,95	2,00	2
Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione	2,11	2,00	2

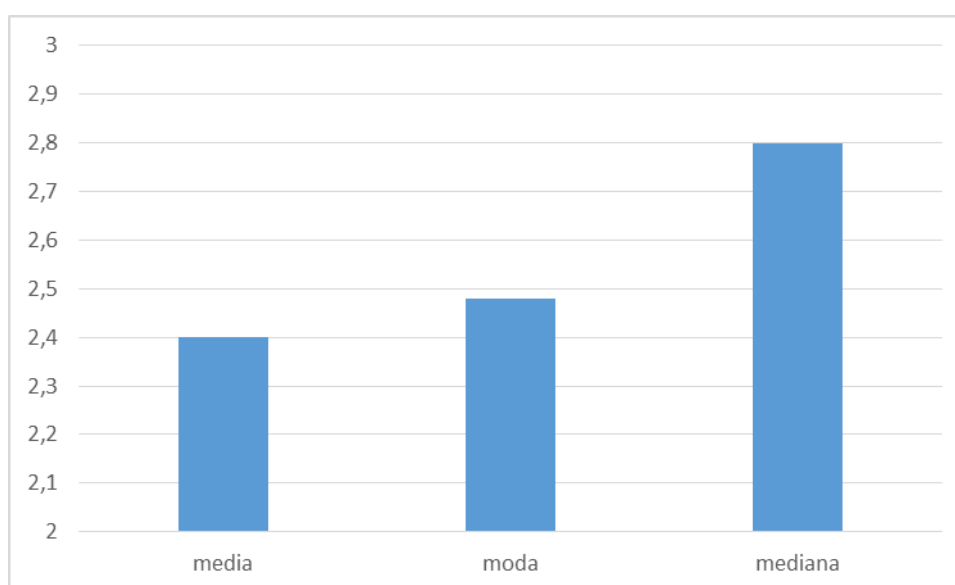
Anche per gli insegnanti abbiamo calcolato il valore di un indice sintetico di inclusione che attiene dunque alla loro percezione di trovarsi a lavorare in un ambiente inclusivo, in un



contesto che segue un percorso di accoglienza di bambini, famiglie. Il grafico presenta i valori caratteristici e mostra che in media gli insegnanti raggiungono un punteggio pari a 2,4 e dunque analogo a quello dei bambini, mentre il 50% dei essi si attesta su un valore globale superiore a 2,8.

Dalle elaborazioni effettuate, il valore complessivo non risulta essere in relazione con l'età, gli anni di servizio o gli anni di lavoro con i bambini RSC.

Figura 46 - Indice sintetico di inclusione: valori caratteristici



Andando a guardare la relazione tra i punteggi degli alunni RSC, della classe e degli insegnanti sull'indice complessivo, vediamo che questa è significativa e diretta, tra il gruppo target e la loro classe, tra il gruppo target e gli insegnanti. Una relazione un po' meno significativa dal punto di vista statistico si riscontra tra il punteggio degli insegnanti e il resto della classe. Questo risultato indica che vi è una percezione analoga del livello di inclusione del contesto scolastico in cui si trovano a vivere insegnanti e alunni, RSC e non.

5.3 Pre-post assessment²⁸

Il Pre-Post-Assessment è uno strumento pensato per promuovere una riflessione utile ad avviare la conoscenza della situazione familiare attraverso la raccolta di una pluralità di punti di vista degli operatori che lavorano con la famiglia (Braconnier e Humbeeck, 2006; Milani et al., 2014). Attraverso l'uso dello strumento si intende comprendere la singolarità di ogni situazione familiare andando a costruire un accordo intersoggettivo (in équipe multidisciplinare) sul significato da attribuire alle osservazioni raccolte per promuovere una comprensione condivisa, non oggettiva, ma almeno in parte oggettivata (Holland, 2010).

²⁸ A cura di Diego Di Masi.



Il *Pre-assessment* si compone di 4 parti di analisi riferite a 4 diverse aree: A. storia e condizioni sociali della famiglia; B. fattori di rischio e protezione; C. qualità della relazione operatore sociale-famiglia e capacità di evoluzione della famiglia e D. da una parte finale di sintesi.

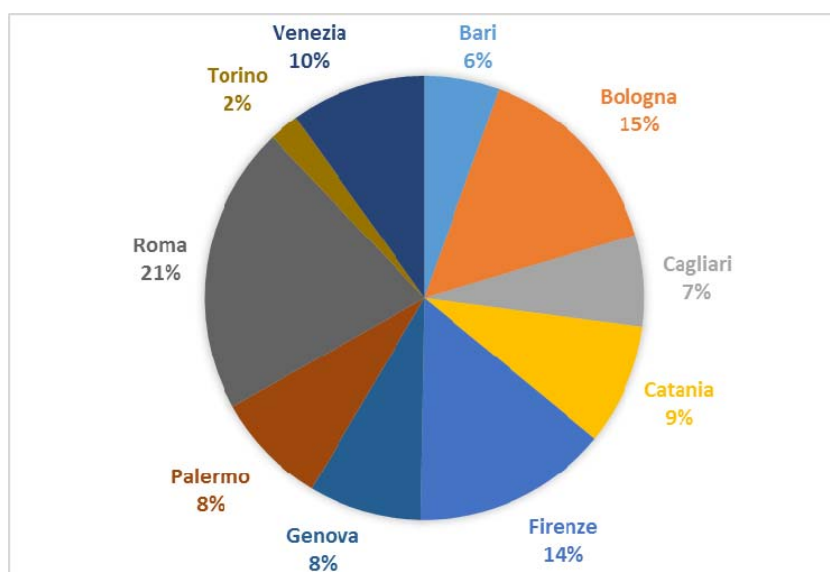
Lo strumento del *Pre-Assessment* è compilato all'inizio e alla fine (nella versione del *Post-assessment*) dell'intervento, con la finalità di costruire un accordo sul significato da attribuire ai cambiamenti avvenuti, dare valore ai passi svolti e dare forma alle nuove decisioni da prendere.

L'analisi condotta a partire dai 181 *Pre-Post Assessment* compilati ci permette di tracciare un primo profilo delle équipe e delle famiglie coinvolte. Nella tabella 11 e figura 47 si riportano la distribuzione degli strumenti compilati per le città che partecipano al programma.

Tabella 11 - Strumenti compilati in pre e post per città

Città	n°	%
Bari	10	6%
Bologna	27	15%
Cagliari	12	7%
Catania	16	9%
Firenze	26	14%
Genova	15	8%
Palermo	15	8%
Roma	38	21%
Torino	4	2%
Venezia	18	10%

Figura 47 - Strumenti compilati in pre e post per città

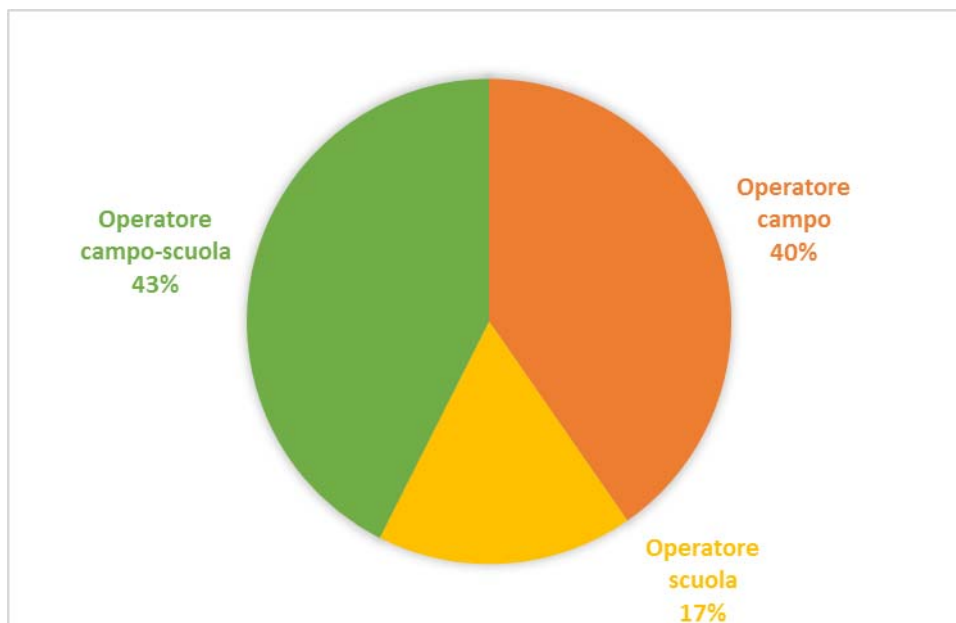


Per quanto riguarda le équipe, la lettura dei dati indica che la compilazione degli strumenti è



stata, nel 43% dei casi, di responsabilità dell'operatore campo-scuola, nel 40% dell'operatore campo e nel 17% dell'operatore scuola.

Figura 48 - Compilatori

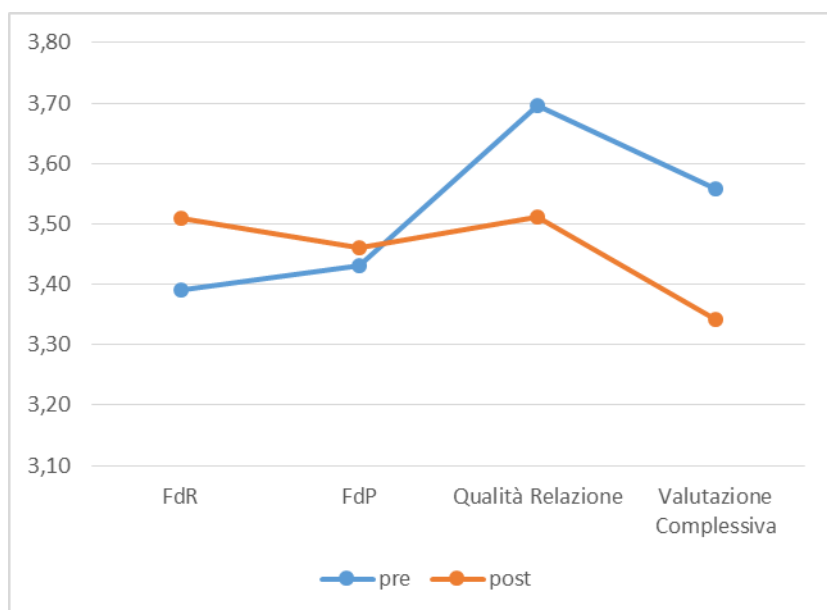


Gli altri professionisti coinvolti nella compilazione sono stati: insegnanti (48%), educatori (18%), assistenti sociali (14%) e pedagogisti (7%). L'alta partecipazione degli insegnanti è un indicatore del livello di coinvolgimento delle scuole fino dalle fasi iniziali del progetto.

Dal confronto dei valori medi calcolati nelle due rilevazioni (pre e post), si registra un lieve aumento sia dei fattori di rischio sia dei fattori di protezione (figura 49) percepiti dagli operatori. Si segnala, però, che la differenza tra i valori medi rilevata nei due tempi non è statisticamente significativa. Per quanto riguarda la relazione famiglia-servizi, il confronto tra i dati raccolti evidenzia un peggioramento della relazione. Nel corso della sperimentazione gli operatori registrano un miglioramento delle situazioni coinvolte nel programma.



Figura 49 - Confronto pre post assessment



Per approfondire la lettura dei risultati si rende necessario introdurre altre variabili al fine di comprendere la complessità del fenomeno valutato.

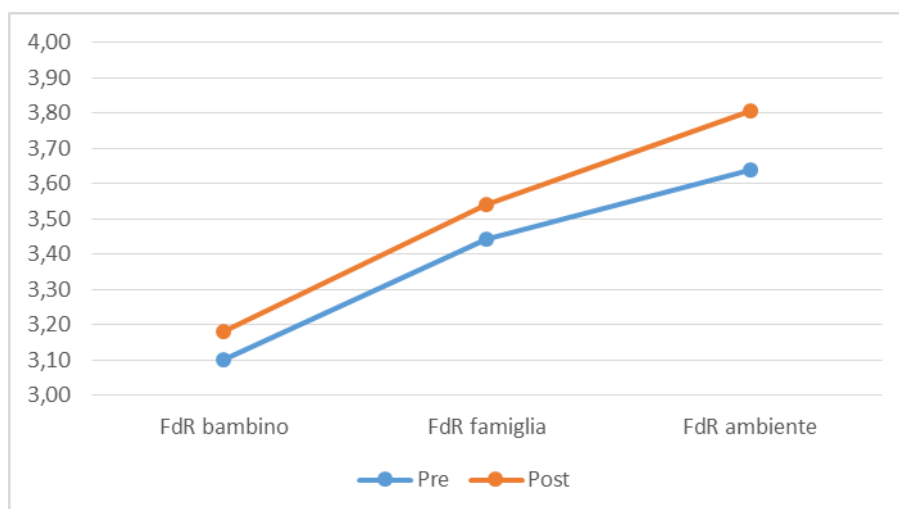
In particolare analizzeremo i dati tenendo conto delle sottodimensioni dei fattori di rischio e di protezione (bambino, famiglia e ambiente), del genere dei bambini coinvolti nella sperimentazione e della città nella quale è stata condotta.

Fattori di rischio e fattori di protezione

Per quanto riguarda i fattori di rischio (figura 50), si ha un peggioramento su tutte e tre le sottodimensioni (bambino, famiglia e ambiente). In particolare l'ambiente, ovvero il contesto di vita dei bambini, sembra l'aspetto che preoccupa in misura maggiore gli operatori.

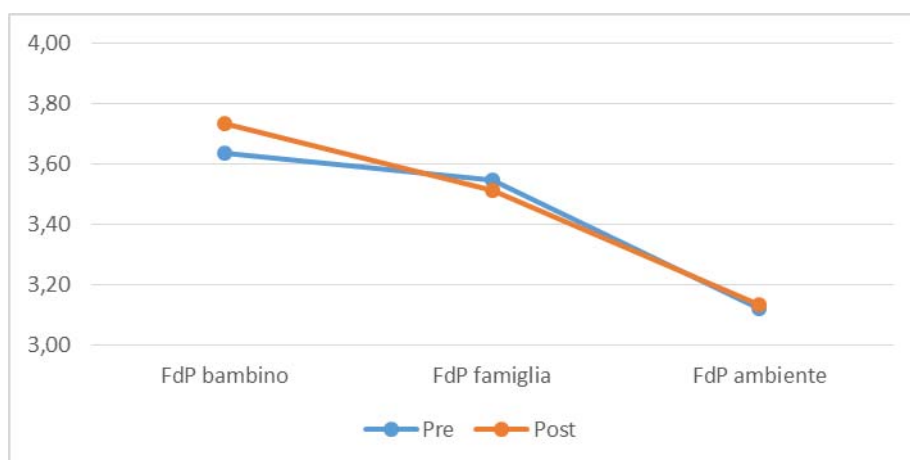


Figura 50 - Confronto fattori di rischio



Se si osservano i risultati dei fattori di protezione (figura 51), quest'ultimi aumentano per la dimensione relativa al bambino, mentre rimangono sostanzialmente invariati per la famiglia e l'ambiente.

Figura 51 - Confronto fattori di protezione



Se si analizzano i dati tenendo conto della variabile di genere dei bambini coinvolti (figura 52 e figura 53), si registra un aumento dei fattori di rischio per i maschi su tutte e tre le sottodimensioni, mentre le femmine vedono un peggioramento dei fattori di rischio solo per la sottodimensione ambiente. Per quanto riguarda, invece i fattori di protezione, le bambine vedono un aumento dei fattori di protezione in tutte le sottodimensioni, mentre per i maschi aumentano i fattori di protezione solo per la sottodimensione bambino.



Figura 52 - Confronto pre post (femmine)

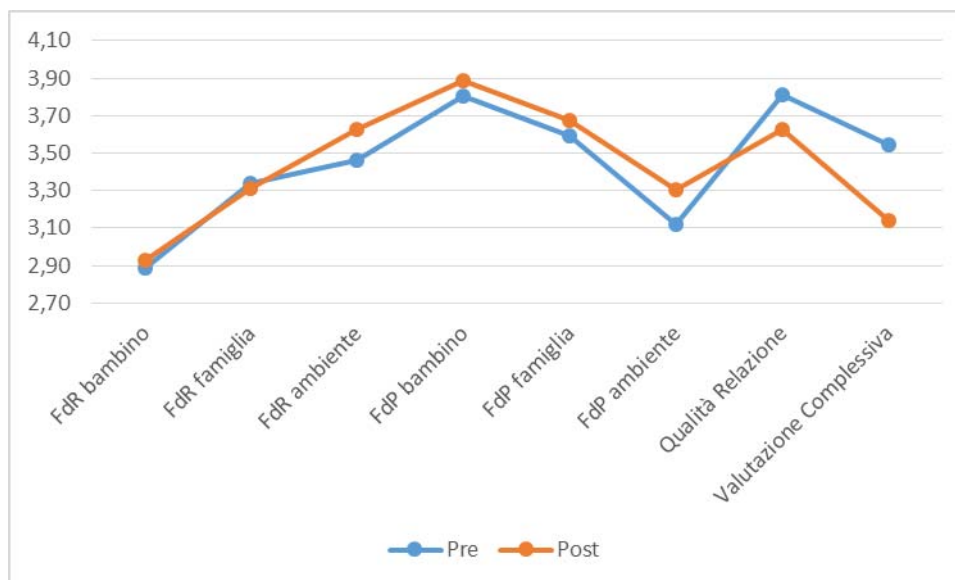
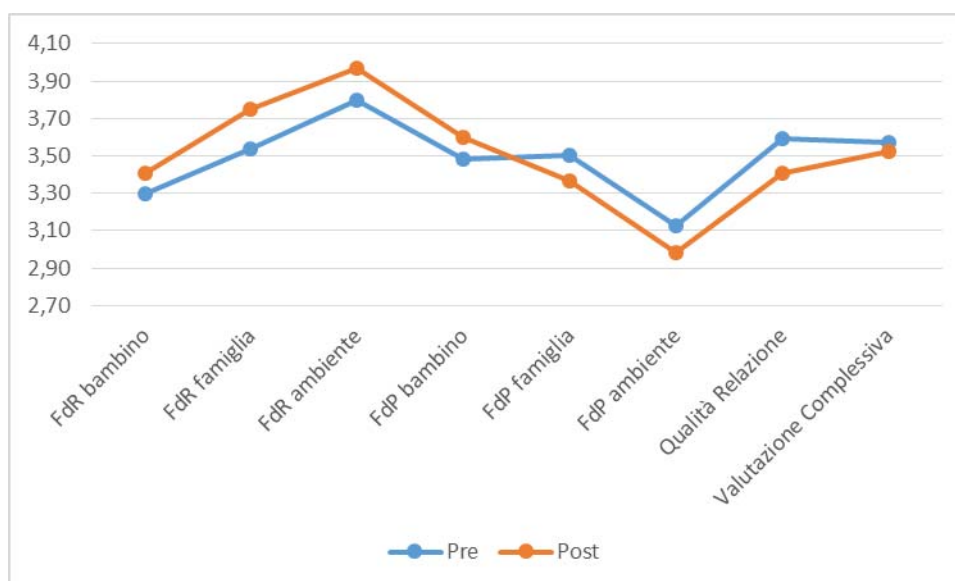


Figura 53 - Confronto pre post (maschi)



La variabile genere non sembra avere influenza sulla qualità della relazione, mentre si registra una differenza nelle valutazioni complessive. Per le femmine il confronto tra i valori attribuiti alla valutazione complessiva indica un miglioramento della situazione, mentre rimane sostanzialmente invariata per i maschi. Questi risultati ci interrogano sui modelli culturali ed educativi (a casa e a scuola) che potrebbero incidere sulle differenti valutazioni dei fattori di rischio-protezione rilevati nei due generi. Questi aspetti potrebbero essere approfonditi con studi di caso e ulteriori ricerche.

Il contesto nel quale il progetto è realizzato ha un notevole impatto sugli esiti. Se andiamo a osservare la differenza tra le valutazioni degli operatori a partire dalla variabile città (tabella 12),



emergono, infatti, delle differenze sostanziali: a Palermo e a Bari i fattori di rischio diminuiscono in tutte le sottodimensioni. Diminuiscono i fattori di rischio per il bambino anche a Bologna (-4%) e Cagliari (-16%), mentre la sottodimensione famiglia vede una riduzione dei fattori di rischio a Torino (-7%), Venezia (-7%) e Cagliari (-16%). Per quanto riguarda la sottodimensione ambiente si registra una diminuzione dei fattori di rischio anche a Torino (-35%).

Tabella 12 - Fattori di rischio per città

Città	FdR bambino	FdR famiglia	FdR ambiente
Bari	-7%	-3%	-2%
Bologna	-4%	7%	12%
Cagliari	-16%	-16%	14%
Catania	7%	2%	0%
Firenze	3%	20%	6%
Genova	20%	9%	14%
Palermo	-18%	-22%	-4%
Roma	19%	11%	8%
Torino	0%	-7%	-35%
Venezia	2%	-7%	2%

I fattori di protezione (tabella 13) aumentano in tutte le sottodimensioni nelle città di Firenze e Palermo, mentre diminuiscono a Genova e Venezia. Bari (15%), Bologna (4%), Catania (2%), Roma (2%) e Torino (7%) vedono aumentare i fattori di protezione per la sottodimensione bambino, mentre la sottodimensione famiglia aumenta a Catania (2%) e Torino (9%). La sottodimensione ambiente rimane invariata a Bari, Catania, Roma e Torino, aumenta a Cagliari (12%), mentre diminuisce a Bologna (-3%) e Venezia (-5%).

Tabella 13 - Fattori di protezione per città

Città	FdP bambino	FdP famiglia	FdP ambiente
Bari	15%	-3%	0%
Bologna	4%	-6%	-3%
Cagliari	-25%	-25%	12%
Catania	2%	2%	0%
Firenze	5%	7%	2%
Genova	-2%	-2%	-2%
Palermo	20%	17%	6%
Roma	2%	-1%	0%
Torino	7%	9%	0%
Venezia	-2%	-7%	-5%



Qualità della relazione servizi-famiglia

Per quanto riguarda la relazione famiglia-servizi, di seguito presenteremo i risultati relativi alla relazione dei servizi con la mamma, il papà e con le altre figure genitoriali di riferimento.

Come si evince dalla lettura delle figure 54 e 55 per le mamme aumentano le relazioni compiacenti, mentre per i papà aumentano quelle deleganti. Per entrambe le figure genitoriali si registra una diminuzione delle relazioni collaborative.

Figura 54 - Qualità relazione servizi-mamma

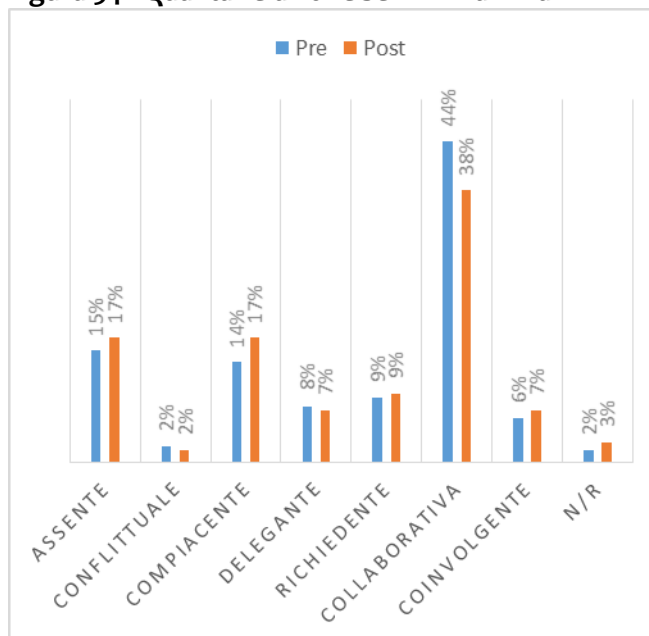
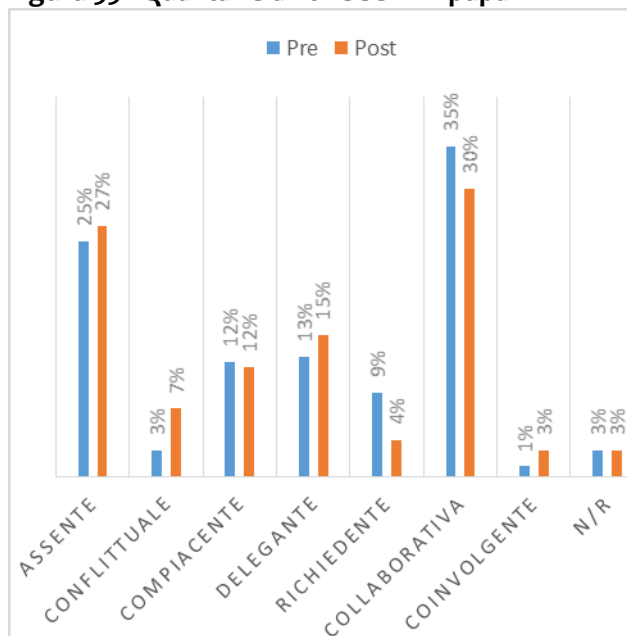


Figura 55 - Qualità relazione servizi-papà

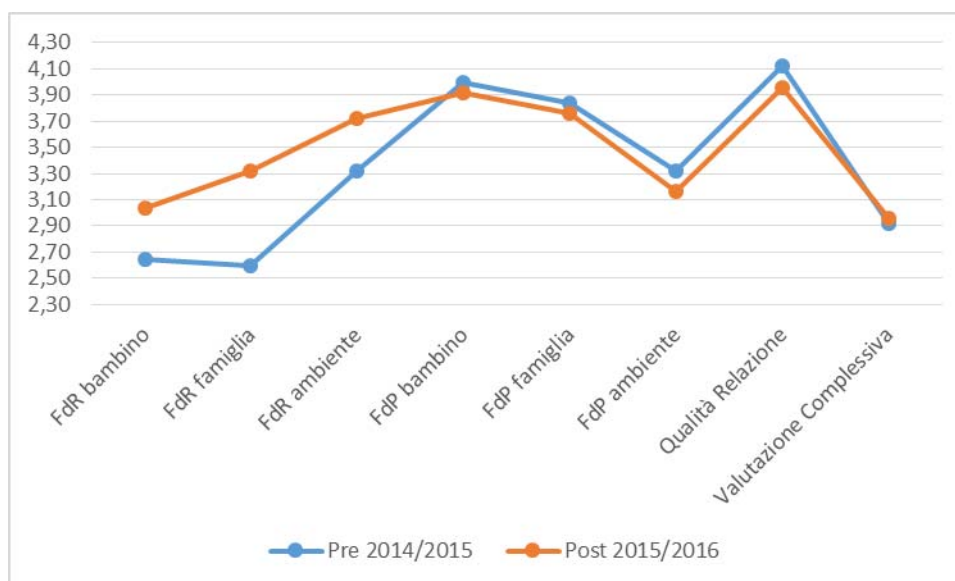


In questa terza edizione del progetto, raramente sono state coinvolte altre figure genitoriali. Solo nel 30% delle situazioni sono state coinvolte altre figure genitoriali.

Biennio 2014/2016

61 bambini hanno preso parte alle ultime due edizioni del progetto. Per 25 di loro sono stati compilati, in entrambe le edizioni, il Pre e Post-assessment. Per questo gruppo di bambini sono state confrontate le valutazioni degli operatori: Pre-assessment compilato nel 2014 con il Post-assessment del 2016 (figura 56).

Anche per questo gruppo di bambini nel corso dei due anni si registra un aumento dei fattori di rischio e una diminuzione dei fattori di protezione. Anche la qualità della relazione servizi-famiglia sembra peggiorare, mentre rimane sostanzialmente invariata la valutazione conclusiva.


Figura 56 - Confronto pre 2014 / post 2016


Discussione

Il confronto tra il Pre e Post-assessment mette in evidenza dei risultati che a una prima lettura potrebbero sembrare contraddittori e di complessa spiegazione. Come è possibile infatti un miglioramento della situazione generale (con l'abbassamento del punteggio riferito alla valutazione complessiva del disagio) se nel corso del progetto si rileva contemporaneamente un aumento dei fattori di rischio (FdR)?

In primo luogo, è bene ricordare che lo strumento, pur raccogliendo anche dei dati di tipo quantitativo, ha essenzialmente la funzione di guidare l'osservazione e di favorire la condivisione tra gli operatori dei diversi punti di vista sulla condizione di crescita dei bambini con i loro familiari. La valutazione complessiva non risulta quindi in maniera standardizzata dalla media aritmetica dei punteggi assegnati alle tre dimensioni prese in esame (Bambino, Famiglia e Ambiente), ma da una sintesi globale che tiene conto del bilanciamento dinamico tra difficoltà e risorse riscontrabili nella specifica situazione familiare che è stata analizzata.

Si può quindi ipotizzare che l'aumento dei FdR sia collegabile a una maggiore conoscenza di fragilità e bisogni, acquisita dagli operatori nel corso del progetto, con conseguente emersione di criticità invisibili nella prima fase. La diminuzione del rischio potrebbe essere, invece, l'esito di una valutazione positiva del lavoro fatto dall'ecosistema in cui vive il bambino, che riconosce un miglioramento introdotto dall'esperienza, nonostante permanga una forte preoccupazione per la situazione.

Per evitare il rischio di una lettura lineare o semplificata dei risultati, si suggerisce dunque di avviare degli studi di caso e di introdurre il confronto con altre variabili (frequenza scolastica, tipologia di abitazione ecc.), che potrebbero aiutare a interpretare i dati.

Per quanto riguarda le differenze che si registrano quando si analizzano i dati tenendo conto della variabile di genere, queste potrebbero essere attribuite al ruolo delle inevitabili



aspettative, credenze e valori degli operatori, che influenzano consapevolmente o meno le valutazioni assegnate. In questo caso, significativo potrebbe essere l'approfondimento della possibile incidenza di fattori legati, oltre che a caratteristiche individuali degli alunni, a stili educativi differenti in relazione al rapporto (tipologia di richieste, feedback dell'adulto rispetto a comportamenti non rispettosi delle regole, osservazione selettiva di alcuni elementi ecc.) con le bambine e con i bambini.

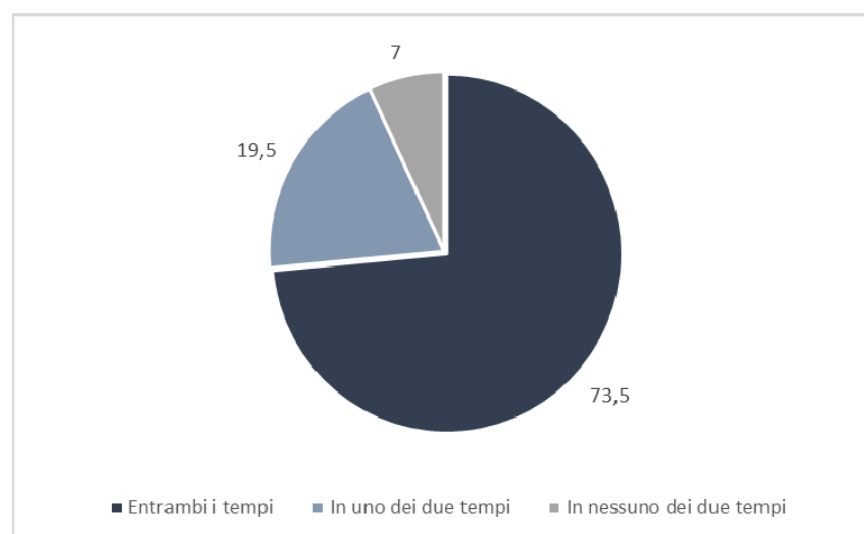
Si ribadisce pertanto come lo strumento del Pre e Post-Assessment rappresenti un'opportunità per valutare in maniera circolare la capacità del sistema di protezione e cura di rispondere ai bisogni delle famiglie nella loro globalità e nel loro peculiare contesto di vita (fisico e simbolico), piuttosto che per valutare in forma astratta e unilaterale le cosiddette "competenze" genitoriali. Per questa ragione è necessario accompagnare l'uso dello strumento con azioni di formazione e di monitoraggio rivolte agli operatori in un'ottica trasformativa.

5.4 La presenza ai tempi di rilevazione, la partecipazione alle attività di progetto e le frequenze dei bambini RSC

Il questionario quantitativo ci consente un'analisi della presenza nei due tempi della rilevazione, della partecipazione al progetto, nonché della frequenza scolastica, permettendoci di incrociare questi dati con altre informazioni.

Partendo dai due momenti della rilevazione in classe, vediamo come in media sono presenti nei due tempi i dati del Progetto nazionale: in entrambi i tempi di monitoraggio del progetto il 73,5%, in uno dei due tempi il 19,5%, in nessuno dei due momenti della rilevazione, il 9%, corrispondenti a 22 alunni²⁹. Di questi, la metà circa non ha frequentato la scuola, o ha una percentuale di assenze superiore all'80%.

Figura 57 - Presenza nei due tempi di rilevazione. Valori percentuali



²⁹ Sono esclusi da questo conteggio, così come dal sulla partecipazione alle attività a scuola e nei contesti abitativi, i ragazzi di Torino inseriti in un progetto ponte o nel progetto Tutela integrata.

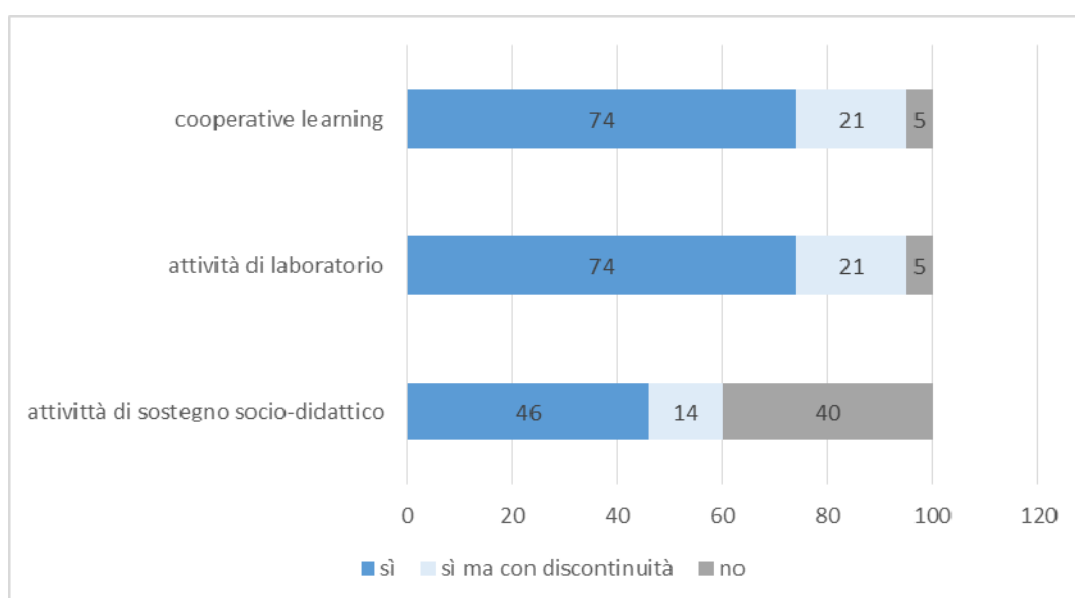


Naturalmente, per una parte di essi, l'assenza nei due momenti di rilevazione non è in relazione con la partecipazione al progetto in generale, ma è semplicemente frutto del caso.

Un'altra informazione utile è la partecipazione alle attività proposte a scuola e nei contesti abitativi.

Dai dati presentati nel grafico emerge come le attività di cooperative learning e di laboratorio abbiano interessato il 74% degli alunni che vi ha preso parte in modo continuativo, mentre il 5% non ha partecipato affatto. I dati sulla partecipazione alle attività di sostegno sono globalmente più bassi e riguardano il 60% dei ragazzi se consideriamo entrambe le forme di partecipazione, assidua o discontinua.

Figura 58 - Alunni per partecipazione alle attività a scuola e nei contesti abitativi



Rispetto ai dati delle scorse annualità si riscontra una maggiore partecipazione. Considerando sia la partecipazione continua che quella discontinua, nel primo e nel secondo anno le attività di cooperative e i laboratori organizzati hanno coinvolto il 70% degli alunni versus il 91% della terza annualità. Miglioramenti nella partecipazione si riscontrano anche sulle attività di sostegno socio-didattico che hanno coinvolto il 40% dei ragazzi nei primi due anni di progetto versus il 60% di quest'anno.

La frequenza scolastica

I dati sulla frequenza scolastica sono stati inseriti dagli operatori mensilmente, da settembre a giugno e nello specifico sono i giorni di assenza e i giorni di scuola previsti dal calendario scolastico di ciascun istituto. È stato pertanto possibile calcolare il numero di assenze medie e la percentuale di assenze, mensili e annuali.

In questa terza annualità gli alunni coinvolti nel progetto sono mancati da scuola in media 60 giorni, circa dieci giorni in meno rispetto alla scorsa annualità, che corrispondono al 35% delle



giornate previste dal calendario scolastico. Chiaramente, come confermato anche negli scorsi anni, c'è una differenza sostanziale tra la percentuale di assenza riscontrate tra la scuola primaria e secondaria, dove in media è di 18 punti più alta, passando dal 32% al 50%.

Non solo il valore medio, ma anche le due distribuzioni sono abbastanza diverse come si vede dai due grafici successivi che mostrano quanto la distribuzione relativa alla scuola secondaria sia spostata verso valori più alti di assenza.



Figura 59 - Scuola primaria: Distribuzione della percentuale di assenze

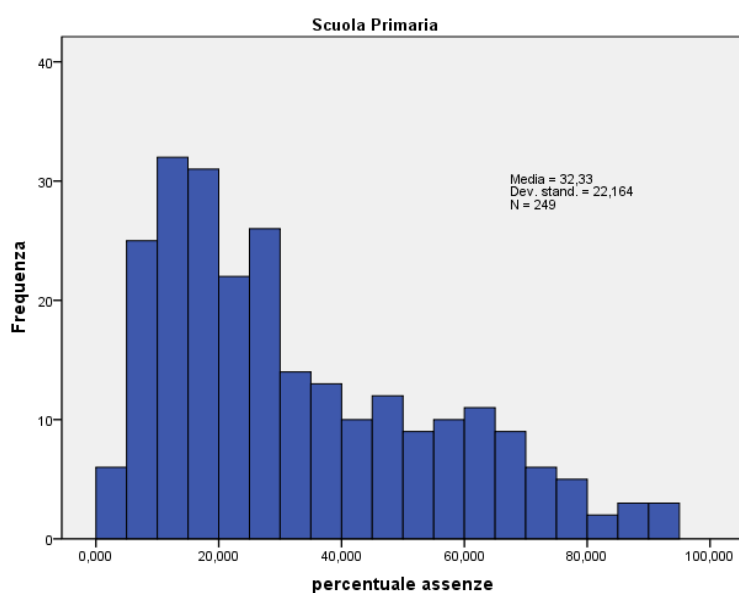
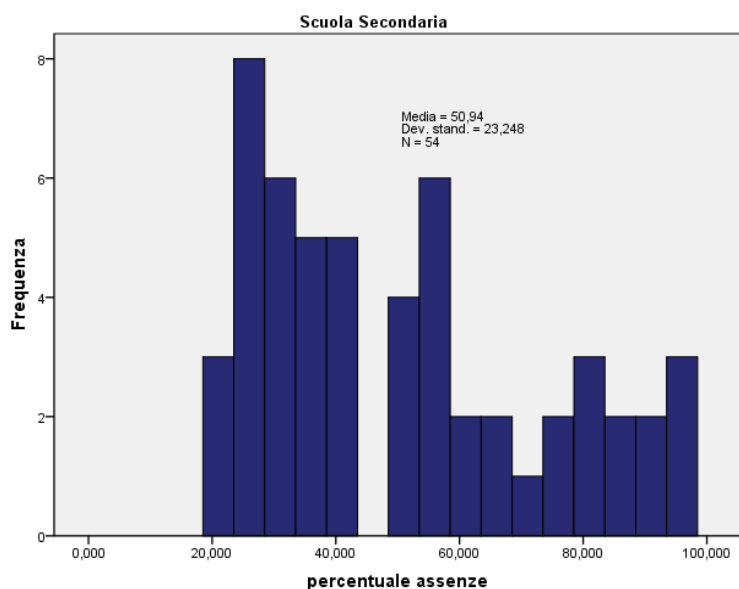


Figura 60 - Scuola secondaria: distribuzione della percentuale di assenza

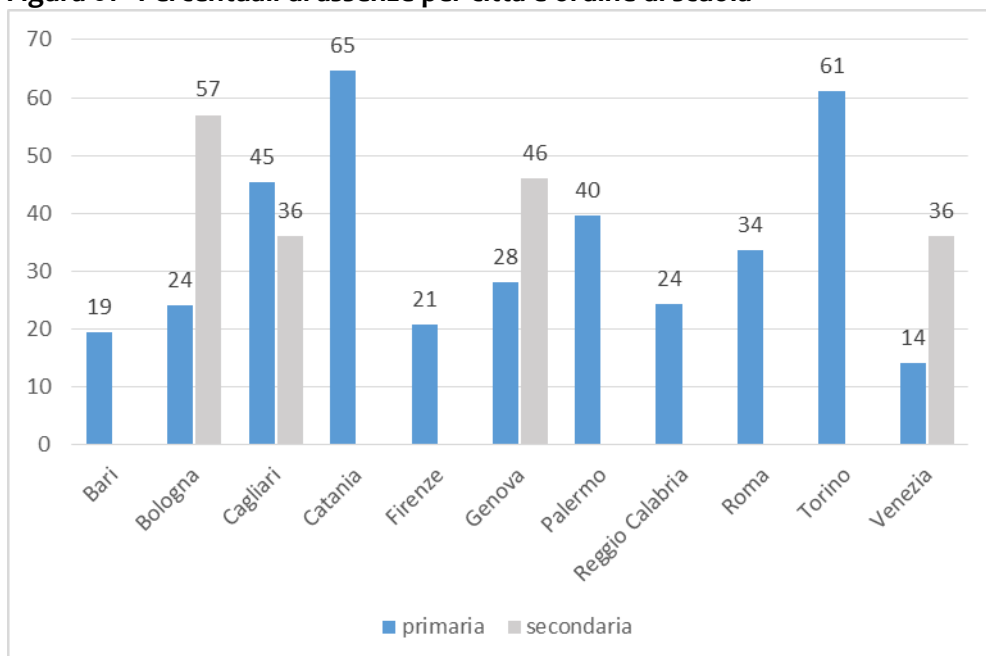


I valori medi, come detto, tendono ad appiattire differenze anche molto importanti che abbiamo riscontrato tra le diverse città, in particolare se consideriamo le distanze tra il minimo di Venezia con il 14% e il massimo di Catania con il 65% di assenze. Queste differenze risentono del fatto che il progetto è partito in momenti differenti nelle diverse città e, in alcuni casi, ha



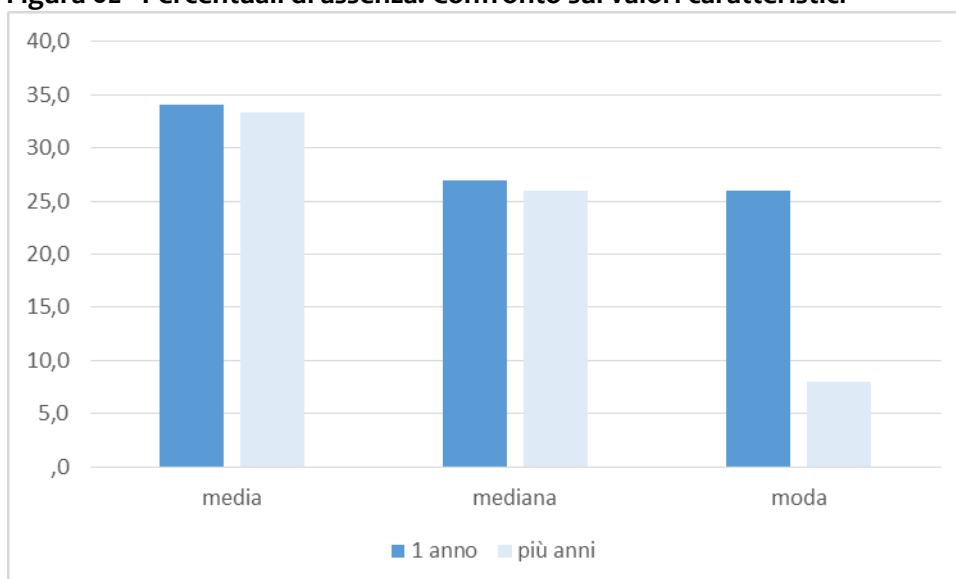
subito delle interruzioni per periodi più o meno lunghi, con una prevedibile minore incisività degli interventi.

Figura 61 - Percentuali di assenze per città e ordine di scuola



Ancora una volta, la presenza nel progetto per più anni ha una qualche influenza positiva. Infatti, il grafico mostra come anche se i valori medi siano del tutto simili, la maggior parte dei bambini ha comunque una percentuale di assenza molto diversa, pari al 26% per i bambini presenti nel progetto solo da quest'anno e al 8% per i bambini che sono coinvolti nelle attività da più tempo.

Figura 62 - Percentuali di assenza. Confronto sui valori caratteristici

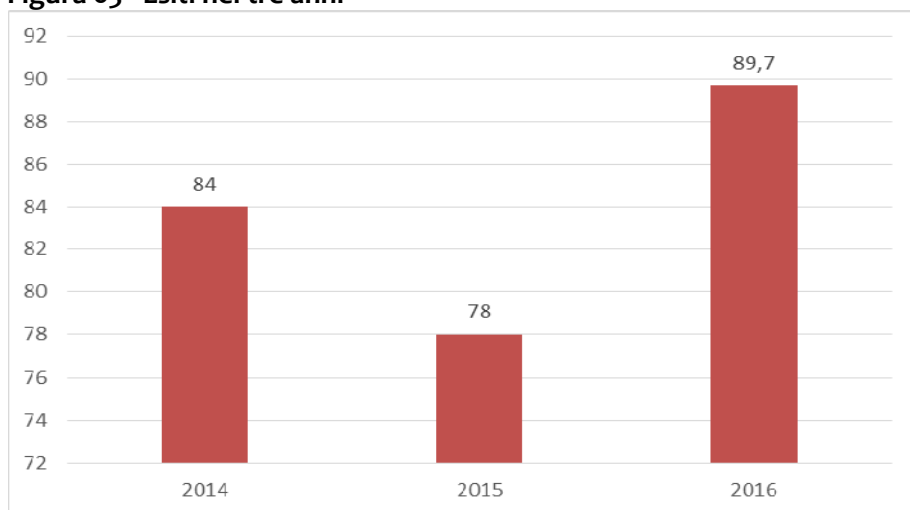




Esiti scolastici

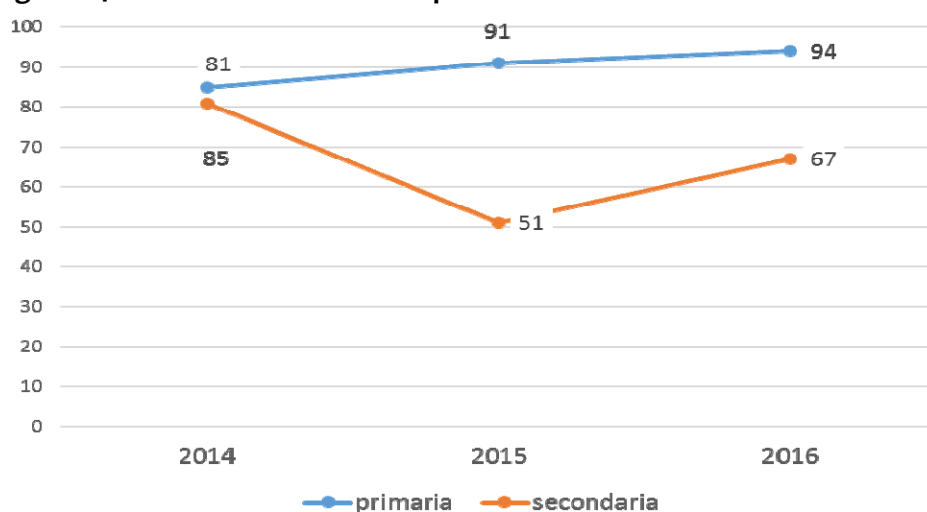
Passando all'analisi degli esiti scolastici, vediamo come la percentuale di ammessi alla classe successiva è aumentata nel corso delle tre annualità passando dall'84% del primo anno, al 90% del terzo.

Figura 63 - Esiti nei tre anni



Rispetto all'ordine di scuola, il grafico evidenzia un andamento positivo e lineare per la scuola primaria, un po' più contorto per la scuola secondaria di primo grado. Nel primo caso, infatti, la percentuale di ammessi passa da 81% del primo anno al 94% di questa annualità. Gli esiti della secondaria, in netto miglioramento rispetto allo scorso anno, ma ancora più bassi rispetto all'anno scolastico 2013-2014, risentono probabilmente anche del fatto che i bambini seguiti con continuità per più anni sia minore rispetto a quelli della primaria con conseguente maggiore instabilità dei risultati.

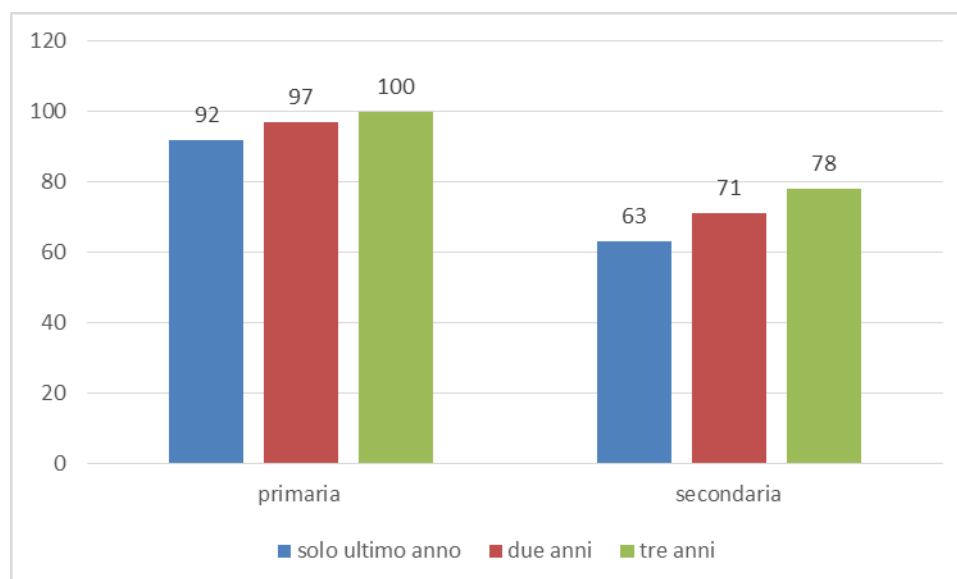
Figura 64 - Esiti nei tre anni distinti per ordine di scuola





Andando a guardare gli esiti dell'anno scolastico 2015-2016, nel gruppo dei bambini presenti dall'inizio del progetto la percentuale di promossi è superiore di 10 punti rispetto a quella relativa ai bambini presenti solo nell'ultimo anno (96% versus 86%). Il grafico mostra che tra i bambini presenti da più tempo c'è una più alta percentuale di promossi, anche distinguendo per ordine di scuola.

Figura 65 - Esiti per presenza nel progetto e per ordine di scuola



5.5 Una visione d'insieme³⁰

Dopo aver guardato le relazioni bivariate tra la frequenza e gli esiti scolastici e una serie di informazioni raccolte, vogliamo ora sintetizzare i risultati emersi presentando un'analisi multivariata, l'analisi in componenti principali, che ci consente di individuare le caratteristiche del processo di inclusione dei bambini RSC, ritenuto positivo quanto più aumenta la frequenza scolastica ma anche la possibilità di affrontare un percorso scolastico senza interruzioni.

Abbiamo cercato di mettere insieme alcune informazioni ritenute importanti e rilevate con i diversi strumenti, non solo, quindi, alcune di quelle rilevate con il questionario quantitativo, relative dunque strettamente ai singoli bambini, ma anche le attività svolte a scuola, nei contesti abitativi, la riflessione di dirigenti e referenti sui tre anni di progetto.

Le variabili che sono risultate maggiormente associate alla dimensione di inclusione sono riportate in tabella. I valori riportati rappresentano il "peso" di ciascuna variabile sulla componente "processo inclusivo" (che varia da meno 1 a più uno, con valori che, prossimi allo zero indicano un contributo basso). La componente può essere considerata come un continuum dove agli estremi troviamo massima e minima inclusione. Il segno ci indica quali valori delle variabili sono associate tra loro, non contiene, quindi in sé un giudizio positivo o

³⁰ A cura di Rosa di Gioia.



negativo, ma siamo noi, nell'interpretazione ad assegnarne uno. La tabella mostra che, da un lato troviamo: il numero di ore di formazione per gli insegnanti, che sia comune, laboratori o cooperative learning e il giudizio positivo da parte dei dirigenti scolastici sull'applicazione del cooperative learning per i bambini RSC; attività continuativa di sostegno socio-didattico nei tre anni del progetto, bambini che vivono prevalentemente in alloggio e che hanno spazi adeguati per fare i compiti, genitori che in media si relazionano con gli insegnanti in modo positivo. In misura più contenuta, la permanenza nel progetto per più anni.

Dall'altro lato del continuum, troviamo la percentuale di assenze, il numero di incontri delle équipe multidisciplinari, dei tavoli, una maggiore proattività di tavoli ed équipe, la partecipazione ai seminari da parte dei dirigenti, e attività relative al sostegno nella relazione con i servizi: accompagnamento, elaborazione materiale, organizzazione di laboratori, formazione del personale dei servizi, la presenza a scuola della funzione strumentale attivata grazie al progetto e l'assenza di altri progetti RSC, il miglioramento della relazione con i servizi.

I risultati sembrano dunque confermare che a una maggiore formazione, l'attività di sostegno socio-didattico continuativa, la partecipazione del referente, quindi, in pratica una maggiore presenza nel progetto ma anche il vivere in alloggio piuttosto che in un campo, avere a disposizione spazio per poter studiare e situazioni di relazione positiva scuola-famiglia, si associano più bassi valori di assenze. Nello stesso tempo, indicano che in situazioni di maggiore criticità il territorio ha reagito attivando processi che si avvertono come necessari (ad esempio accompagnamento in tutte le fasi di relazione con i servizi per giungere all'autonomia delle famiglie, tra l'altro, ottenendo pure un risultato sulla relazione con i servizi), ma anche, per esempio, con un maggior numero di incontri (tavoli, équipe) e una maggiore proattività in questo senso.

Tabella 14 - Fattori sul processo inclusivo

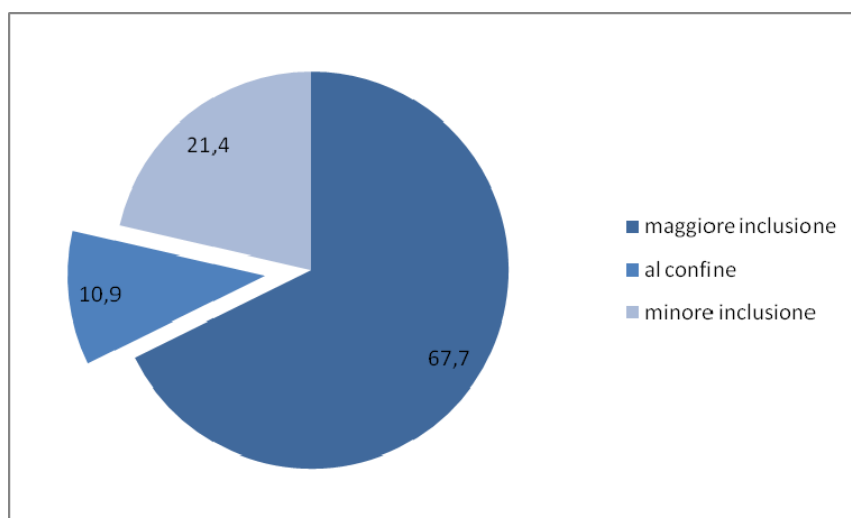
percentuale assenze 15	,611
presenza nel progetto	-,073
parla con gli insegnanti	-,205
numero incontri tavolo	,317
numero incontri équipe multidisciplinare	,371
sostegno didattico	-,729
accompagnamento – relazione con i servizi	,226
elaborazione materiale – relazione con i servizi	,781
laboratori o incontri – relazione con i servizi	,596
formazione del personale relazione con i servizi	,945
continuità del sostegno didattico nei tre anni	-,440



numero di seminari partecipazione referente triennio	,295
numero di seminari partecipazione dirigente triennio	,655
tipo di residenza (alloggio)	,589
spazio per i compiti	,303
proattività tavolo	,669
proattività équipe	,492
partecipazione attiva referente	,235
Non sono attivi altri progetti RSC a scuola	,457
Funzione strumentale attivata dal progetto in poi	,852
Giudizio su utilità CL per RSC (dirigente)	,402
Giudizio utilità dei laboratori per RSC (dirigente)	,496
ore formazione comune per insegnanti	,576
ore laboratori	,100
ore cooperative learning	,382
miglioramento relazione con servizi	,171

Quanti sono i bambini che risultano, secondo questa analisi, maggiormente inclusi? Il grafico successivo mostra le tre categorie caratterizzate da maggiore, minore inclusione e situazioni che potremmo definire “al confine”, rispetto alla dimensione che abbiamo individuato.

Figura 66 - Distribuzione percentuale sulla dimensione inclusiva





Si tratta di bambini i cui genitori hanno mediamente un titolo di studio più alto e un lavoro anche se irregolare o discontinuo, con età mediamente più bassa, mentre non risulta associato il numero dei componenti familiari.

Tirando le fila, le analisi effettuate e presentate in questo capitolo, confermano che il progetto ha avuto un effetto significativo sulla maggiore frequenza scolastica, esiti finali positivi e il miglioramento del rapporto con i servizi da parte delle famiglie, anche in termini di autonomia. Tuttavia, rimangono condizioni sulle quali il progetto non agisce direttamente (per esempio, condizioni abitative e lavorative della famiglia) che sono elementi fondamentali perché il processo di inclusione possa effettivamente realizzarsi e, in alcuni casi, avviarsi.

