



Unione europea  
Fondo sociale europeo

PON  
INCLUSIONE

M



MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

# REPORT DI VALUTAZIONE 2019/20 FINE TRIENNALITÀ

Progetto nazionale per l'inclusione  
e l'integrazione dei bambini rom, sinti  
e caminanti – PON "Inclusione"

Istituto  
degli  
Innocenti





MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

**Direzione Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale**  
Angelo Fabio Marano

**Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale.**  
**Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza**  
Adriana Ciampa



**Presidente**  
Maria Grazia Giuffrida

**Direttore Generale**  
Giovanni Palumbo

**Area infanzia e adolescenza**  
Aldo Fortunati

**Servizio ricerca e monitoraggio**  
Donata Bianchi

## **Report di valutazione 2019/20 – fine triennialità**

Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti – PON "Inclusione"



Unione europea  
Fondo sociale europeo



MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

## **Comitato tecnico scientifico – RSC**

Adriana Ciampa (Ministero del lavoro e delle politiche sociali), Vinicio Ongini (Ministero dell'istruzione), Cristina Tamburini (Ministero della salute), Donata Bianchi (Istituto degli Innocenti), Maria Teresa Tagliaventi (Università degli studi di Bologna), Francesco Chezzi (Istituto degli Innocenti), Alessio Arces (Istituto degli Innocenti), Valentina Ferrucci (Istituto degli Innocenti), Franco Fiore (Istituto degli Innocenti), Monica Grassi (Istituto degli Innocenti), Simona Sidoti (Istituto degli Innocenti)

## **A cura di**

Alessio Arces con la collaborazione di Francesco Chezzi

Si ringraziano per i contributi scritti Luca Bravi e Carmelina Mencariello e tutti gli attori impegnati nelle attività del progetto a livello locale.

Istituto degli Innocenti - Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze  
tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - cnda@minori.gov.it - www.minori.gov.it  
2020, Istituto degli Innocenti, Firenze

Il presente testo è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti nell'ambito delle attività previste dal protocollo d'intesa ai sensi dell'art.15, comma 1, legge 241/1990 tra Istituto degli Innocenti e MLPS per lo svolgimento delle attività di assistenza tecnica del PON "Inclusione" CCI N. 2014IT05SFOP001, approvato con decisione della Commissione c(2014)10130 del 17 dicembre 2014, per la realizzazione delle azioni di cui all'asse 3 del PON "Inclusione"- sistemi e modelli di intervento sociale, azione 9.5.1.

**Istituto  
degli  
Innocenti**



## Sommario

Premessa.....	1
Introduzione .....	4
1. I bambini e le comunità di etnia Rom e Sinti.....	6
Raccontare per esistere e resistere insieme: la storia come empowerment generazionale e sociale .....	6
1.1 Il Progetto .....	8
1.2 Gli Alunni e le alunne .....	10
1.3 Le famiglie .....	13
1.4 Il contesto abitativo e socio ambientale.....	15
1.5 Fattori di protezione e di rischio.....	23
2. L'inclusione tra scuola e territorio .....	27
L'inclusione scolastica a partire dai bambini Rom .....	27
2.1 I laboratori.....	31
2.2 La formazione per gli insegnanti .....	33
2.3 Gli alunni e la scuola: principali difficoltà .....	37
2.4 Gli alunni e la scuola: frequenze ed esiti .....	38
3. La governance e la rete.....	48
Il lavoro a rete con le comunità Rom e Sinte.....	48
3.1 Da una indagine qualitativa: costruzione, consolidamento ed evoluzione delle reti locali .....	51
3.2 Un approfondimento sulla rete progettuale e i servizi sanitari: accompagnare i percorsi di tutela del diritto alla salute fra e con le persone RSC .....	57
4. Il Progetto durante l'emergenza Covid-19.....	60
5. Testimonianze dalle città.....	68
Bari .....	69
Bologna .....	71
Catania .....	74
Firenze.....	76
Genova .....	78
Messina.....	81
Milano.....	83
Napoli .....	85
Reggio Calabria .....	87

---

Roma.....	88
Torino.....	91
Venezia .....	93
<b>6. Conclusioni.....</b>	<b>96</b>

## Premessa<sup>1</sup>

*Bene, gatto. Ci siamo riusciti – disse sospirando – Sì, sull'orlo del baratro ha capito la cosa più importante – miagolò – Ah sì? E cosa ha capito? – chiese l'umano – Che vola solo chi osa farlo – miagolò Zorba.*

Luis Sepulveda, La gabbianella e il gatto

Ci sono stati dei cambiamenti importanti negli ultimi tre anni che hanno coinvolto il Progetto RSC. Innanzitutto il passaggio dai fondi della legge 285 del 97 al PON inclusione, un passaggio fondamentale, che dovrebbe garantire una maggiore stabilità del Progetto e che ha portato la progettazione in nuove aree metropolitane come Messina. Il passaggio non è stato tuttavia senza conseguenze. Prima fra tutte la sospensione in alcune città delle attività, con prassi e periodi variabili, a seconda della modalità organizzativa e amministrativa degli enti locali. Questo ha comportato la necessità di recuperare relazioni, di ripartire da una analisi di contesti che nel frattempo si erano modificati, la rilettura dei bisogni, il ri-consolidamento degli strumenti strategici e metodologici, primi fra tutti del tavolo locale e della équipe multidisciplinare che avevano allentato la loro attività strada facendo.

Il Progetto RSC sicuramente ha imparato in questi anni non solo a procedere su una strada in salita, situazione che era chiara già dai primi anni di attuazione dello stesso, ma anche a ritornare ripetutamente sui propri passi poiché il target, le condizioni di vita relative ad alcuni insediamenti nei campi, eventi endogeni ed esogeni hanno reso necessario più volte ricominciare da capo, soprattutto quando il lavoro delle amministrazioni locali è prevalentemente indirizzato ai bambini e bambine residenti nei campi o in terreni abusivi e quando le stesse amministrazioni per motivi burocratici hanno sospeso o rallentato l'operato degli educatori. Il contesto ha fin dall'inizio costantemente influenzato l'andamento del Progetto, ponendo dei vincoli a volte insuperabili, come gli sgomberi dei campi, la loro collocazione al di fuori del centro urbano, le calamità naturali, la conflittualità fra famiglie e con il territorio, il turn over degli insegnanti appena formati e dei dirigenti, il turn over degli operatori e delle cooperative sociali gestori dell'intervento, situazioni di povertà estrema e di salute precaria, ecc. e infine la pandemia su cui ci soffermeremo più avanti.

Il passaggio da una triennalità ad un'altra non ha fortunatamente risentito di grosse discontinuità in materia di principi generali del Progetto. Sono stati mantenuti quei punti cardine del Progetto che ne hanno decretato la qualità e l'uscita dalla sperimentazione:

- l'idea di inclusione come disposizione rivolta a tutti i bambini e le bambine rom e non rom, attuata con un approccio sistemico e olistico. Un presupposto è il fatto che l'esclusione, antitesi dell'inclusione, possa essere generata anche dai modelli organizzativi adottati dalle istituzioni e dalla loro cultura implicita poggiata su costumi e pratiche che sistematicamente riflettono e producono le disuguaglianze nella società. Lo stare bene a scuola e negli altri luoghi di vita per i bambini rom e sinti è diventato il parametro di un ambiente in grado di promuovere il benessere di una intera collettività a cui tutti- insegnanti, bambini, famiglie, operatori, volontari, eccetera - sono chiamati a dare il proprio apporto, anche attraverso il

<sup>1</sup> A cura di Maria Teresa Tagliaventi, Comitato scientifico del Progetto

cambiamento delle rappresentazioni sociali di cui ognuno è portatore nei confronti dell'altro.

- la struttura organizzativa che assolve l'importante funzione di ricomporre la frammentazione generale dei servizi, presente in misura diversa in ogni città. 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. La seconda (EM), 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.

Questa struttura organizzativa ha permesso l'attivazione di una sinergia tra sociale e istituzioni scolastiche, strategia vincente che ha messo in rete organizzazioni diverse, obbligandole ad 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.

Al sociale e scuola si sono aggiunte il settore della sanità la cui presenza, consolidatesi in questa triennalità, è stata particolarmente importante per le riflessioni e la gestione della salute anche in tempo di pandemia.

- L'attività di formazione ad ampio raggio che anche in pandemia è stata proposta agli insegnanti coinvolti ed agli operatori su tematiche inerenti metodologie didattiche, costruzione del pregiudizio, diritti, storia e cultura RSC, tutela della salute.

- Il monitoraggio e il sistema di valutazione che offre il polso della situazione e indica la strada per eventuali cambiamenti e azioni da intraprendere in ambiti che risultano problematici.

A questi sono stati aggiunti, dove il Progetto era più consolidato, azioni di *advocacy* in tema di salute e diritto alla residenza e varie attività in grado di rispondere ad esigenze locali e relative a specifiche situazioni portate avanti dalle singole amministrazioni.

L'ultimo anno della prima triennalità PON è stato molto particolare poiché il Progetto ha dovuto affrontare la pandemia.

A partire da febbraio 2020, l'emergenza COVID-19 in Italia ha prodotto la sospensione immediata delle lezioni e delle attività didattiche in tutti gli ordini di scuola e l'interruzione degli interventi socio-educativi a supporto dell'inserimento scolastico degli alunni in difficoltà o promossi nell'extra-scuola. Il target del Progetto senza dubbio è quello che più di altri ha sofferto e ha avuto le maggiori conseguenze in termini di interruzione della scolarizzazione, dell'aumento della povertà, di gestione della tutela della salute. Il Progetto tuttavia ha dimostrato di saper "tenere" e sapersi ridefinire anche in questa situazione. Alcune amministrazioni hanno interrotto per breve tempo l'intervento diretto, ma la maggioranza ha trovato il modo, pur nella situazione drammatica, di continuare il monitoraggio, l'appoggio, il rapporto con i bambini/e target e le loro famiglie, mediando e riallacciando, dove possibile, la relazione e il contatto con gli insegnanti.

Non è questa la sede per raccontare le trasformazioni degli interventi sul campo ma senza dubbio bisogna riconoscere che la pandemia ha dimostrato la forza di questo Progetto, senza il quale molti bambini e bambine si sarebbero perduti per strada o sarebbero tornati a scuola a settembre dopo mesi e mesi di interruzione, perdendo competenze acquisite, ma soprattutto quelle relazioni così importanti, con insegnanti, compagni, operatori, ecc, che sono alla base dell'inclusione sociale.

## Introduzione

Il presente report presenta gli esiti del Progetto Nazionale che quest'anno ha concluso la prima triennalità avviata nel 2017 nel quadro delle azioni del PON Inclusione. Il Progetto - PON ha dato continuità a quello Sperimentale avviato nel 2013 nella cornice della L.285, con un progressivo allargamento territoriale e del target avvenuto nel corso di questi anni.

Prima di delineare le finalità, il percorso metodologico e gli esiti della valutazione, introduciamo, a grandi linee, cornice, obiettivi e azioni del Progetto all'interno del quale tale approfondimento prende corpo.

Il Progetto, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero della salute e l'Istituto degli Innocenti - responsabile dell'Assistenza tecnico-scientifica - nel triennio ha coinvolto con differenti velocità alcune delle principali città metropolitane italiane: Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

Gli obiettivi del percorso sono:

- a) Miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei/delle bambini/ e degli/delle adolescenti RSC;
- b) Contrasto alla dispersione scolastica dei bambini e adolescenti RSC;
- c) Facilitazione dell'accesso ai servizi socio-sanitari da parte dei/delle bambini/ e e degli/delle adolescenti RSC e delle loro famiglie;
- d) Consolidamento di una *governance* multisettoriale territoriale e la creazione di una rete di collaborazione tra le città aderenti.

Tre sono gli ambiti di lavoro, come poi vedremo nell'esame dei dati raccolti: la scuola, i contesti abitativi e la rete locale dei servizi.

Il target diretto del Progetto sono minorenni RSC dai 6 ai 14 anni e le loro famiglie RSC ma, fondamentale per la riuscita del Progetto, è il lavoro sul target indiretto, identificabile in tutti gli studenti e le studentesse della scuole coinvolte nella progettualità, cui si aggiungono dirigenti scolastici, docenti e personale ATA, operatrici e operatori dei settori sociale e sanitario, dell'associazionismo e, più in generale, della rete locale per l'inclusione.

Il presente report intende da un lato presentare le caratteristiche del target - diretto e indiretto - di riferimento delle progettualità e dar conto delle attività svolte a livello territoriale, dall'altro individuare e dare evidenza dei principali risultati del percorso, attraverso l'utilizzo di un'ampia batteria di strumenti valutativi qualitativi e quantitativi predisposti dall'Assistenza Tecnica. Il testo è suddiviso in 5 capitoli che presentiamo brevemente.

Il Capitolo 1 descrive l'evoluzione e la crescita dei territori coinvolti negli anni e propone una fotografia delle caratteristiche anagrafiche e socio-demografiche dei bambini e delle famiglie RSC e dei contesti abitativi dove queste vivono, con particolare attenzione ai



contesti più fragili (e critici) quali i campi autorizzati e non. Vengono inoltre analizzati alcuni fattori di protezione e di rischio.

Il Capitolo 2 propone un approfondimento sulle attività promosse nei territori - in particolare, laboratori, percorsi formativi e attività socio-educative - e su alcune importanti dimensioni legate all'andamento scolastico dei bambini RSC; tra queste una parte significativa è dedicata alle frequenze e agli esiti degli alunni RSC, con una serie di focus e comparazioni tra differenti gruppi e tempi di rilevazione.

Il Capitolo 3 si concentra sulla rete territoriale e sulla sua evoluzione nel tempo sia ponendo in evidenza alcune criticità sia sottolineando alcune dimensioni specifiche - di collaborazione, ampliamento, differenziazione, co-progettazione ecc. - legate al processo di consolidamento e trasformazione del network locale.

Ognuno di questi tre capitoli è introdotto da un breve testo, a cura anche di esperti esterni all'Assistenza Tecnica del Progetto, volto ad anticipare e suggerire alcuni spunti di riflessione sull'argomento.

Il Capitolo 4 è dedicato interamente al Progetto durante l'emergenza Covid-19 nella prima e più violenta fase della pandemia, che ha colpito l'Italia tra marzo e maggio 2020. Il capitolo cerca di rappresentare le ricadute sulle comunità e i bambini RSC ma, anche e soprattutto, le iniziative realizzate nelle varie città e l'impegno volto a riarticolare e ridefinire le attività di sostegno per le comunità in relazione all'emergenzialità del momento.

Nel Capitolo 5, infine, si è inteso valorizzare e condividere alcuni percorsi promossi a livello cittadino, presentati dagli stessi territori che hanno individuato e raccontato un'esperienza significativa da mettere a disposizione per tutti i soggetti coinvolti nella progettualità.

## 1. I bambini e le comunità di etnia Rom e Sinti

Raccontare per esistere e resistere insieme: la storia come empowerment generazionale e sociale<sup>2</sup>

*Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti (2013-2020) ha anticipato la raccomandazione del Consiglio d'Europa ed ha lavorato a fondo sul recupero del racconto della storia nella sua profonda essenza curativa e comunitaria.*

*C'era infatti bisogno di cura nel contesto dell'interazione tra comunità rom, sinte e caminanti e società maggioritaria a Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia; c'era bisogno di curare le ferite di chi si sente da secoli descritto come un problema sociale e di coloro che si trovano nell'altrettanto scomoda situazione di dover indicare strategie dirette a bambini e ragazzi, percepiti da molti soltanto come un pressante problema da eliminare a tutti i costi.*

*Serviva urgentemente una contro-narrazione che non avesse al centro solo il passato, ma il racconto di quel passato trasportato nel presente. Non è infatti sufficiente raccontare le vicende trascorse di rom e sinti per produrre qualcosa di positivo, ma è semmai essenziale costruire l'impalcatura di quel racconto trovandosi allo stesso tavolo di progettazione nel momento di vita che stiamo condividendo.*

*Un rom o un sinto non conosce necessariamente la storia della propria comunità, come spesso un italiano ignora le fasi del Rinascimento o dell'Unità d'Italia, ma cimentarsi insieme nel tentativo di comunicare e costruire un vocabolario, scompiglia i ruoli precostituiti, elabora nuove relazioni e produce nuove conoscenze. I tanti attori del Progetto nazionale (docenti, operatori sociali, dirigenti scolastici, educatori, assistenti sociali, esperti esterni, famiglie, alunne ed alunni) non hanno chiesto alle comunità di raccontare la grande storia di persecuzione subita nel Novecento, ma d'intrecciare e costruire la narrazione generazionale della propria esperienza di società e di scuola. Non è un esercizio semplice, perché significa raccontarsi ed uscire immediatamente dagli stereotipi; significa anche uscire dal proprio ruolo di target group in un progetto, per cercare le parole che diventano i pezzi della propria vicenda personale da portare in pubblico e che trasportano verso una ricostruzione non ristretta alla sola appartenenza al mondo romani. Se poi si tessono le voci delle differenti generazioni, allora si arriva alla storia del Novecento: non è un racconto univoco, ma ascoltare Ernesto che narra di suo padre partigiano e delle classi speciali per zingari degli anni Sessanta, porre attenzione ad Eva, Susy, Fiorello, Demir le cui famiglie attraversarono gli Stati nordeuropei e dei Balcani per giungere in Italia, lasciare infine la parola alle generazioni più giovani che frequentano le scuole, ma che si nascondono per non essere colpiti dal pregiudizio, ha permesso di raggiungere*

<sup>2</sup> A cura di Luca Bravi, Università degli Studi di Firenze

*due obiettivi fondamentali: percepire la costante denuncia di antiziganismo latente, ma presente in tutte le generazioni; costruire insieme un racconto di consapevolezza che non si esaurisca nel banale annuncio secondo il quale «solo i rom e sinti possono parlare di rom e sinti», ma nel parlare insieme in un processo di relazionalità paritaria e di fiducia.*

*È stata questa la strada stretta che il Progetto nazionale ha percorso in questi ultimi anni, fino alla possibilità di veder crescere costantemente la presenza di sinti e rom nelle assemblee, nei corsi, nei convegni, nelle molteplici iniziative attivate in tutta Italia, anche nel ruolo di formatori. Nel seminario nazionale che si è svolto il 28 e 29 ottobre 2019 a Firenze, la dott.ssa Suzana Jovanovic dell'Università di Verona ha presentato le interviste in romanés fatte a uomini e donne rom attraverso le quali ha descritto la percezione, i sentimenti ed i pensieri che i testimoni diretti hanno espresso potendo finalmente utilizzare la propria lingua. Sono i termini di questo «nuovo» vocabolario d'esistenza e di resistenza che restava inespresso a rappresentare il simbolo più chiaro della strada percorsa: offrire ai tanti professionisti della formazione e dell'educazione anche la sensazione straniante che possano essere gli altri a costruire significati e narrazioni, proporre la posizione dell'ascolto, accettare la sfida di farlo insieme procedendo verso il difficile equilibrio tra ricerca d'uguaglianza e riconoscimento culturale. Si è trattato di decostruire e ricomporre un racconto che continuerà ad evolversi se sarà curato nei molteplici territori coinvolti. Non si tratta soltanto di narrare lo sterminio dei sinti e rom a scuola, ma di costruire formazione e comunicazione contemporaneamente, di farlo insieme nel presente e di dotarsi di un nuovo vocabolario nel quale le parole del narrare si costruiscono e si decostruiscono a partire dal pieno riconoscimento di cittadinanza. La scuola resta il centro di questo processo che corrisponde all'obiettivo espresso dall'articolo 3 della Costituzione italiana: rimuovere gli ostacoli alla democrazia.*

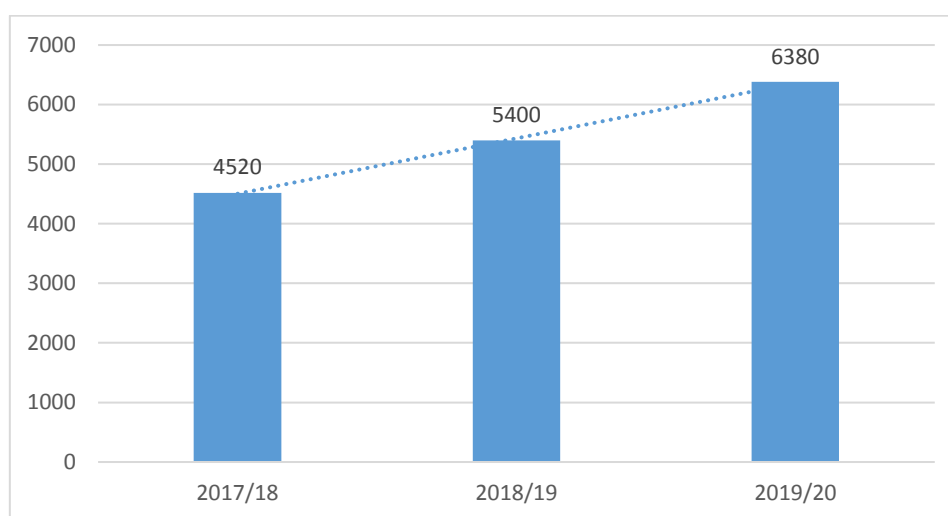
## 1.1 Il Progetto

### A.A. 2019/2020

In quest'ultimo anno si conferma la costante tendenza all'ampliamento dell'azione progettuale, che ha raggiunto oltre 6.000 bambini, di cui 565 rom e sinti, divisi in 74 scuole, per un totale di 319 classi, di cui 197 di scuola primaria e 122 di scuola secondaria<sup>3</sup>.

Nel corso del triennio, il Progetto è certamente cresciuto e ha progressivamente coinvolto un numero di beneficiari – tra indiretti e diretti - sempre maggiore. Se guardiamo infatti ai bambini e alle bambine, RSC e non, presenti nelle classi, si può vedere come siano oltre 6000 bambini a fronte dei 4500 dell'inizio del Progetto.

Figura 1. Numero di bambini coinvolti nel Progetto



Un incremento significativo che risulta ancora più evidente se ci riferiamo anche alla triennalità sperimentale che si è conclusa, nel 2016, con 3.100 bambini ed era stata avviata, nel 2013, con 900.

Tale estensione, come vedremo più avanti nel report, ha implicato – in particolare in alcuni territori – un'importante azione di ri-definizione e ri-articolazione del Progetto, soprattutto rispetto agli aspetti di programmazione, organizzazione e costruzione della rete.

<sup>3</sup> Le città coinvolte e monitorate sono state dodici: Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia. La città di Palermo, pur aderendo alla triennalità 2017-20 non ha avviato nei tempi previsti le attività, pertanto non è stata oggetto del monitoraggio e della valutazione da parte dell'Assistenza Tecnica.

### Il triennio

Nel corso della triennalità si osserva un costante incremento, con un finale +42% di alunni RSC rispetto al primo anno, essi passano infatti da 397 a 565, +41% per quanto concerne le classi e +33% per le scuole.

Figura 2. Alunni target per anno di Progetto

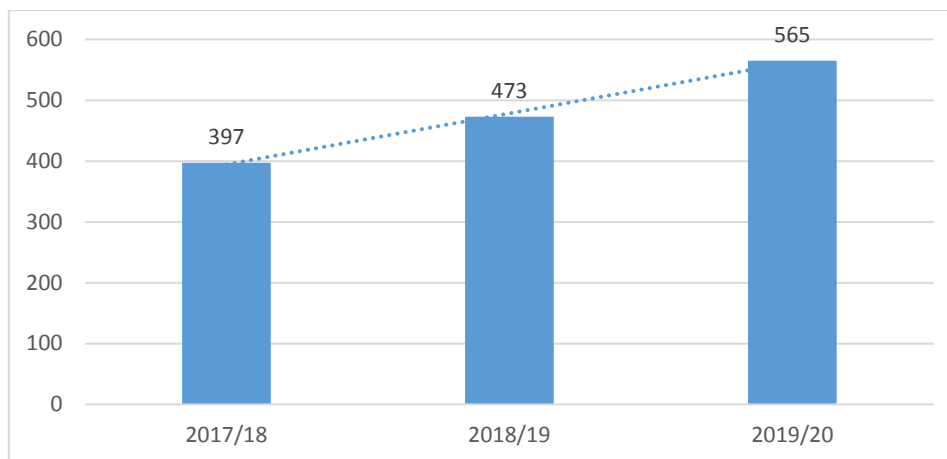


Tabella 1. Scuola, classi e alunni RSC nella triennalità

	2017/18	2018/19	2019/20	Incremento % dal 1° al 3° anno
<b>Scuole</b>	55	61	73	33%
<b>Classi</b>	226	270	319	41%
<b>Alunni RSC</b>	397	473	565	42%

Un ulteriore dato interessante è il numero di alunni RSC per ogni classe coinvolta dal Progetto, un dato importante dal punto di vista dell'organizzazione delle attività, in quanto fornisce un quadro più completo della situazione che ogni contesto si è trovato ad affrontare.

Ogni città deve infatti provare a conciliare due necessità apparentemente contrastanti. Da una parte, non creare classi con presenze troppo ampie di bambini rom e sinti, che potrebbero ostacolarne il processo di integrazione. Dall'altra, ottimizzare le risorse, sia in termini organizzativi che di impegno per le singole classi.

Nelle città del Sud, il numero di bambini rom e sinti presenti nelle classi è, in media, pari a 2,3 mentre al Centro scende a 1,7 e al Nord a 1,5 con un'ampia variabilità da scuola a scuola, raggiungendo fino a 4 bambini per classe a Reggio Calabria.

Tabella 2. Scuola, classi e bambini RSC dettaglio per città<sup>4</sup>

	Scuole	Classi	Bambini RSC	Alunni RSC per classe
<b>Bari</b>	4	14	18	1,3
<b>Bologna</b>	13	56	83	1,5
<b>Catania</b>	2	11	32	2,9
<b>Firenze</b>	5	45	83	1,8
<b>Genova</b>	4	19	22	1,2
<b>Messina</b>	4	14	17	1,2
<b>Milano</b>	2	7	15	2,1
<b>Napoli</b>	5	32	67	2,1
<b>Reggio Calabria</b>	5	19	75	3,9
<b>Roma</b>	8	39	70	1,8
<b>Torino</b>	4	21	39	1,9
<b>Venezia</b>	18	42	44	1,0
<b>Totale</b>	74	319	565	1,8

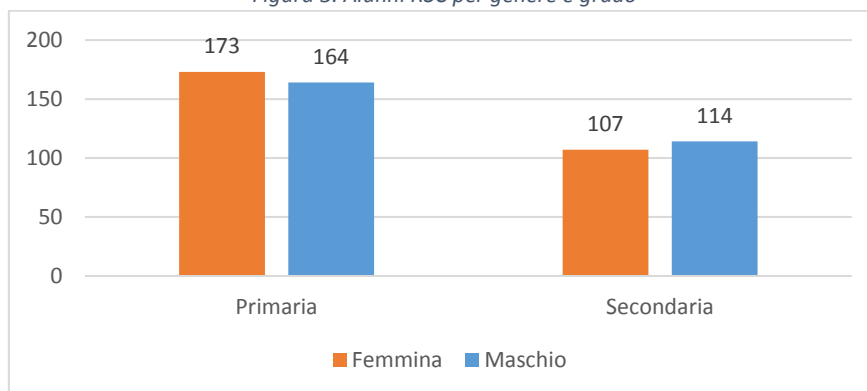
## 1.2 Gli Alunni e le alunne

I minorenni RSC coinvolti nella terza annualità di Progetto sono per il 50,2% femmine e il 49,8% maschi e nel 60% dei casi frequentano la scuola primaria. L'età media degli alunni è 10 anni, sebbene il *range* di età sia piuttosto ampio, comprendendo, ai suoi estremi, un bambino di 5 anni ed un ragazzo di 18 anni. In accordo con i gradi scolastici su cui il Progetto focalizza risulta che il 57% degli alunni ha tra i 6 e i 10 anni, il 34% tra gli 11 e i 13 anni mentre l'8% ha più di 14 anni ed è ancora presente nella scuola secondaria di primo grado<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Per quanto concerne il numero di minori e classi relativi all'a.s. 2019/20 sono stati esclusi dal conteggio e dall'analisi 106 bambini, in particolare presenti in alcune città quali Roma, Napoli, Catania e Firenze, che nel corso del Progetto non sono rientrati nelle classi target, non risultano aver preso parte alle attività progettuali o si sono trasferiti in altri territori.

<sup>5</sup> In questo caso non sono stati inclusi nella percentuale 7 minorenni per cui non è stato dichiarato il genere. Per quanto concerne l'età non sono compresi nelle percentuali 23 minorenni di cui non è stata di chiarata l'età.

Figura 3. Alunni RSC per genere e grado



I minorenni con cittadinanza italiana rimangono i prevalenti, essi sono pari al 37% seguiti dal 29% di cittadini europei e il 28% di cittadini extra-europei.

Il 70% dei bambini ha la residenza in Italia, ma si osserva una differente distribuzione per cittadinanza: i cittadini italiani ed extraeuropei mostrano un alto tasso di residenzialità (rispettivamente 99% e 89%) mentre i cittadini europei per la maggior parte non la possiedono (68%).

Figura 4. Alunni per cittadinanza

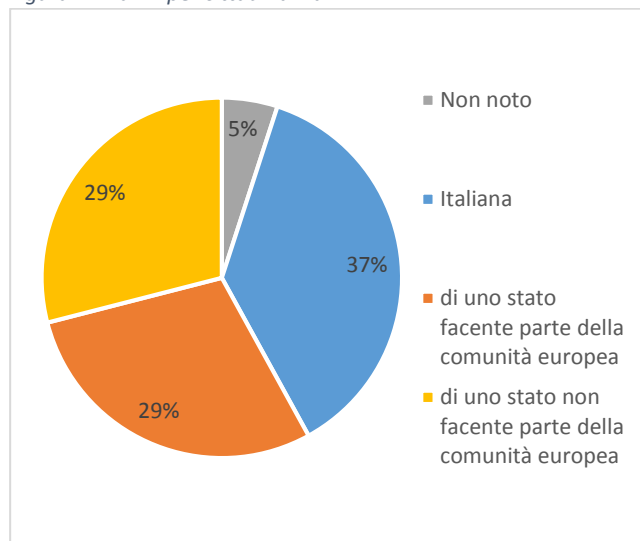
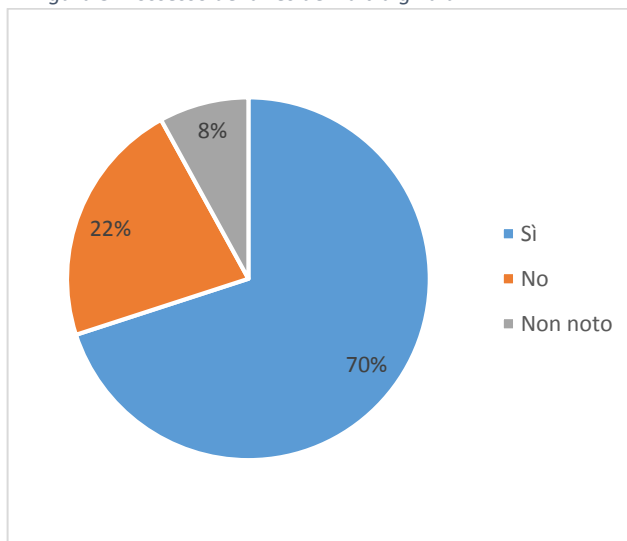


Figura 5. Possesso della residenza tra gli alunni



Questo quadro di sintesi nazionale risulta composto da situazioni molto diversificate a livello cittadino<sup>6</sup>.

Per quanto riguarda la cittadinanza a Bologna (60%), Venezia (100%) e Reggio Calabria (100%) la maggior parte dei bambini ha la cittadinanza italiana; mentre a Genova (75%), Milano (93%), Catania (93%), Bari (78%) e Napoli (82%) i minorenni coinvolti provengono principalmente da paesi facente parti della comunità europea. Infine, Firenze (85%), Messina (65%) e Torino (65%) hanno una quota prevalente di alunni provenienti da paesi

<sup>6</sup> Per quanto concerne la cittadinanza, la residenza e l'accesso al pediatra, le percentuali cittadine sono presentate al netto dei dati mancanti per città.

che non fanno parte della comunità europea. Queste differenze hanno un impatto non banale sulle attività di Progetto e sull'effettiva raggiungibilità di alcuni risultati poiché il possesso o meno della cittadinanza è dirimente rispetto alla possibilità di attivare alcuni interventi a favore del bambino/a o della sua famiglia.

Diviene quindi evidente un primo elemento di diversità tra le città coinvolte nel Progetto, elemento che si acuisce se si considera il possesso della residenza; si passa infatti da situazioni dove più del 90% dei minorenni, se non la totalità, la possiede (Bologna, Firenze, Messina, Reggio Calabria e Venezia), all'opposto dove più del 90% non la possiede (Catania e Napoli).

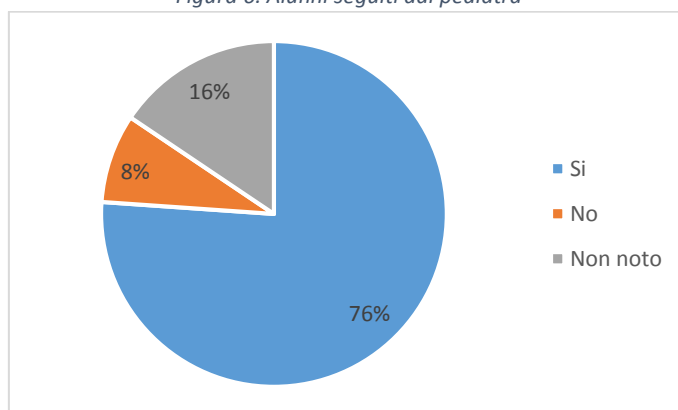
La maggior parte degli alunni con cittadinanza di un altro Paese europeo appartengono a nuclei familiari di recente (anche se non recentissima) immigrazione provenienti dalla Romania e, in parte minore, dalla Bulgaria. Come vedremo meglio, queste famiglie risiedono spesso in contesti di vita ad altissima fragilità, senza poter disporre di quei documenti – a partire dalla residenza – fondamentali per avviare un reale percorso di integrazione e accesso ai diritti.

Merita poi ricordare che nelle città di Catania e Napoli la maggior parte dei bambini e ragazzi risiede in insediamenti non autorizzati nei quali è quasi impossibile prendere la residenza, e molto raramente hanno accesso alla residenza virtuale attivata talvolta dalle Amministrazioni comunali, ma prevalentemente per i senza fissa dimora.

Come già anticipato, cittadinanza e residenza sono due elementi chiave che sappiamo avere un importante impatto sulle possibilità di accesso ai servizi territoriali, tra questi l'accesso al pediatra. I dati raccolti ci permettono di affermare che un elevato numero di bambini è seguito dal pediatra (76%); tuttavia rimane comunque un 8% di minorenni, quasi un bambino su dieci, che con certezza non beneficia di questo essenziale supporto. Questi sono bambini senza un punto di riferimento a livello sanitario, eccetto i Pronto soccorsi, e che in questa fase di emergenza sanitaria, sono stati esposti ad una maggiore vulnerabilità.

Si conferma, quindi, l'importanza dei percorsi di promozione e tutela del diritto alla salute, tema sul quale il Progetto ha continuato ad agire, sia richiamando l'attenzione su alcune situazioni più problematiche, sia proponendo strumenti di informazione, nonché spazi di riflessione, confronto ed approfondimento.

Figura 6. Alunni seguiti dal pediatra





La mancanza di assistenza pediatrica di base è una situazione fortemente concentrata, infatti, poco meno della metà dei minorenni che non sono seguiti dal pediatra, risiede a Catania dove solo poco più di un bambino su quattro (29%) è seguito da un pediatra. Questa situazione, da anni, è stata messa in evidenza dagli operatori e mediatori del Progetto che hanno riscontrato un'erronea applicazione della legge in materia di diritto alla salute che ha comportato un mancato rilascio del codice ENI negli anni, dal 2017 a giugno 2019. Da giugno 2019 si è avviato un processo di parziale risoluzione della situazione grazie agli operatori, ma gli effetti sono ancora in divenire.

### 1.3 Le famiglie

Il Progetto è stato un importante facilitatore nella comunicazione tra le famiglie e i servizi territoriali, in particolare la scuola, al fine di consentire un avvicinamento tra queste due realtà fondamentali nella crescita dei bambini e delle bambine e per la loro integrazione con il contesto locale.

Un primo dato di riferimento riguarda la composizione delle famiglie. Le bambine e i bambini RSC coinvolti nel terzo anno di Progetto vivono in nuclei familiari composti, mediamente, da 6 membri, con un *range* di variazione di tutto rispetto che va da un minimo di 2 membri ad un massimo di 17 membri, inclusi i minorenni target.

Benché si rilevino degli estremi particolarmente polarizzati, è necessario considerare che la maggior parte dei nuclei (64%) ha un numero di membri compreso tra 4 e 7, solo il 11% è formato da 3 membri o meno e il 6% da 10 o più membri.<sup>7</sup>

Esaminando più da vicino la composizione, si registra che la figura più presente è quella della madre (presente nell'85% dei casi) seguita dai fratelli o sorelle (81%) che superano, per presenza, anche il secondo genitore, ovvero il padre (76%).

In particolare, si osserva che il 58% delle famiglie è assimilabile a quella nucleare<sup>8</sup>, sono, cioè, poco presenti i rispettivi compagni dei genitori e i nonni,<sup>9</sup> per cui si rileva una maggior presenza di quelli paterni rispetto a quelli materni.

#### *Il rapporto tra famiglia e scuola*

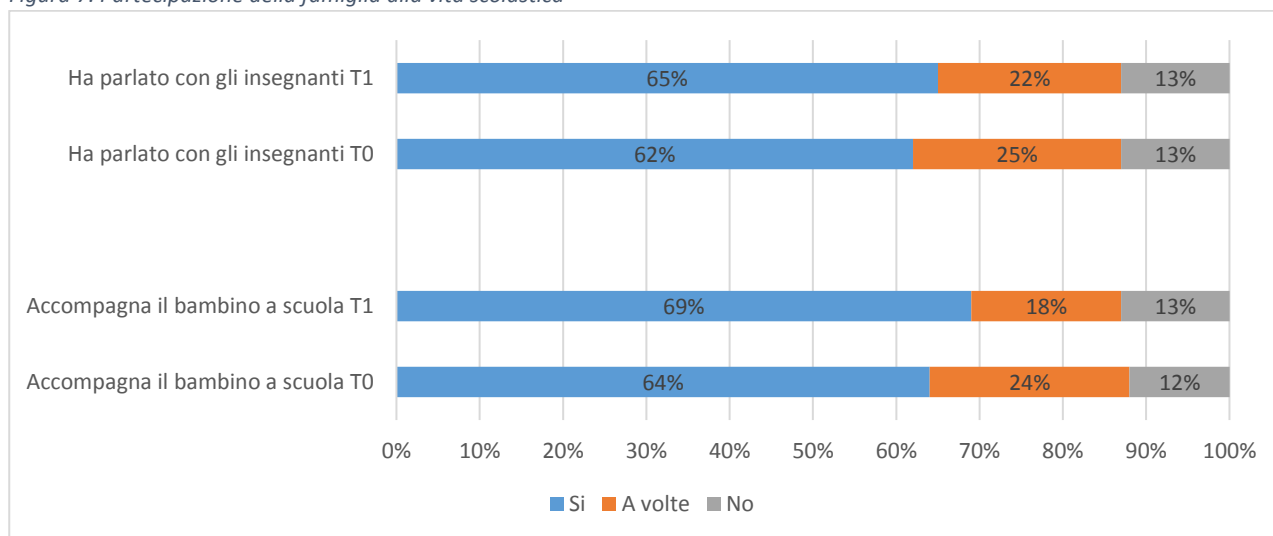
Dati i contesti e gli obiettivi del Progetto, il rapporto tra docenti e genitori, si configura come una relazione di primaria importanza, oggetto di monitoraggio da parte del Progetto, mediante l'osservazione di alcuni comportamenti tipici; ovvero il fatto che il genitore accompagni il bambino a scuola e che parli con gli insegnanti, oltre che un'analisi qualitativa dei cambiamenti rilevati dagli operatori in questa relazione.

<sup>7</sup> Non è stata registrata la composizione del nucleo familiare per 55 minorenni, pari al 9,7% del totale.

<sup>8</sup> In questo caso il 53% è composto da padre, madre e almeno un fratello o sorella, mentre il 5% solo da padre, madre e figlio unico (il minore target).

<sup>9</sup> La compagna del padre è presente nello 0,4% dei nuclei, quello della madre nel 1,9%. Le nonne materne sono presenti nel 6,7% mentre i nonni materni nel 4,1%. Le nonne paterne sono presenti nel 9,7% mentre i nonni paterni nel 7,3%.

Figura 7. Partecipazione della famiglia alla vita scolastica



Più della metà delle famiglie, già all'inizio del Progetto, accompagnava i figli a scuola e aveva un contatto diretto con i docenti, mostrando quindi una partecipazione alla vita scolastica del figlio o della figlia. Osservando i risultati registrati nei due tempi di rilevazione si nota che queste dimensioni hanno visto un lieve miglioramento. Si osserva quindi un tendente aumento di intensità delle relazioni scuola-famiglia, che conferma quanto già rilevato anche dalla ricerca qualitativa "Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti", ovvero sia un aumento di genitori che affermano di considerare la scuola un contesto positivo per i loro figli e di aver visto un miglioramento della relazione anche attraverso la facilitazione degli operatori del Progetto. A fronte del lieve aumento dei genitori che si dedicano con assiduità a queste attività, si registra ancora come più di un genitore su dieci non parli con gli insegnanti.

Si osserva, quindi, una situazione di generale miglioramento ma che presenta ancora degli elementi di criticità su cui il Progetto continuerà a lavorare nell'ottica del consolidamento del rapporto scuola-famiglia.

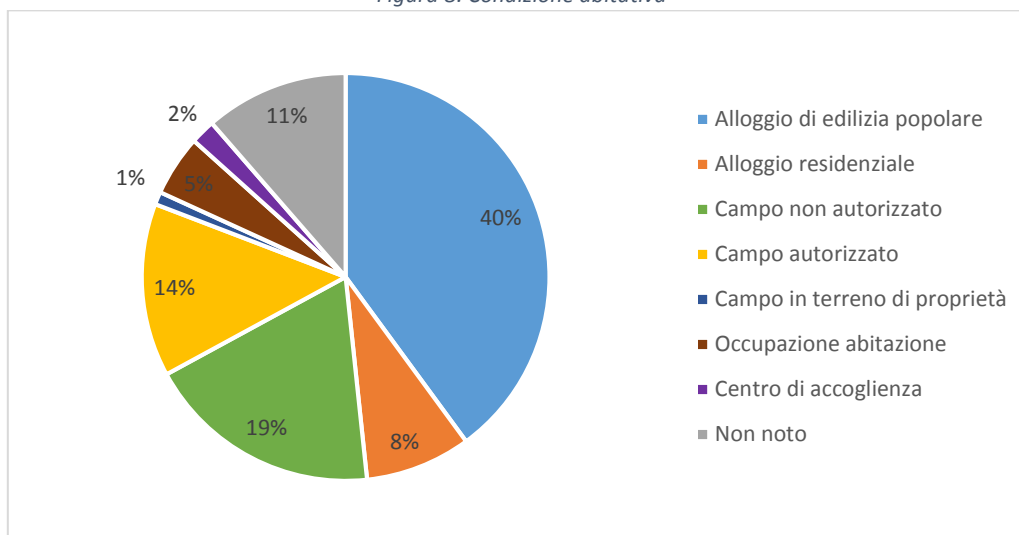
Il rafforzamento di tale rapporto è spesso veicolato dagli operatori che fanno da vero e proprio ponte con la scuola e creano quella relazione di fiducia che successivamente avvicina il genitore all'istituzione e al contesto locale. Grazie al lavoro del Progetto, infatti, si registrano alcuni percorsi che hanno portato all'autonomia dei genitori nel rapportarsi con la scuola sia a livello di relazioni con la segreteria scolastica che, direttamente, con gli insegnanti.

Infine, facendo riferimento all'ultimo periodo dell'anno scolastico 2019/20, caratterizzato dal picco di emergenza sanitaria, si registrano alcuni casi in cui la didattica a distanza ha anche favorito l'incontro tra genitori e insegnanti, che hanno così potuto entrare in contatto tramite gli strumenti digitali, instaurando un primo rapporto che a volte si è rafforzato in modo significativo durante l'emergenza, mostrando quindi un risvolto quantomeno inatteso della DAD.

## 1.4 Il contesto abitativo e socio ambientale

La condizione abitativa ha un'innequivocabile influenza sullo stile di vita e le possibilità educative, di socialità e strutturali a cui hanno accesso i minorenni.

Figura 8. Condizione abitativa



Come sappiamo, il superamento dei "campi rom" è uno degli obiettivi dichiarati, se non l'obiettivo, principale, da raggiungere per favorire il processo di inclusione delle comunità rom e sinti nella società italiana. Da anni ormai a tutti i livelli, europeo *in primis*, le linee guida sul tema richiedono di intervenire con decisione adottando tutte le misure possibili per intraprendere la strada del superamento dei campi. In questo ambito, il Progetto ha certamente tentato di intervenire o favorire processi che permettessero il superamento di questo dispositivo che, tuttavia, resta la condizione di vita di quasi duecento alunni.

Nel gruppo target si osserva la prevalenza di due tipologie di contesti abitativi: il campo, in cui risiede il 33% degli alunni, divisi in campo non autorizzato (19%) e autorizzato (14%) e l'alloggio di edilizia popolare pubblica, dove vive il 40% dei bambini.

Questa situazione si frammenta in una serie di specificità territoriali, che si differenziano da città a città e talvolta anche a livello cittadino.

A Firenze e Reggio Calabria tutti i bambini vivono in alloggi, siano essi residenziali o di edilizia popolare pubblica, sebbene questo secondo tipo di contesto rimanga più diffuso in entrambe le città. I bambini che vivono in alloggi di edilizia popolare pubblica sono particolarmente diffusi anche nelle città di Messina (53%) e Venezia (56%). A Bari (66%) e a Roma (52%) si rileva una maggior concentrazione di alunni che vivono nei campi autorizzati mentre, come già accennato precedentemente, a Catania e a Napoli la condizione più diffusa è quella del campo non autorizzato.

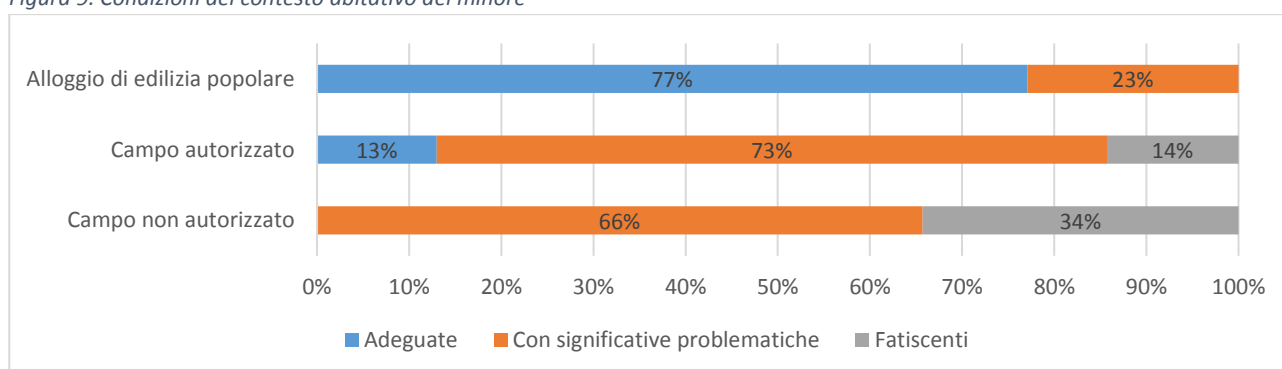
Eccezione a queste tre condizioni preponderanti risulta essere Milano, dove la gran parte dei bambini vivono in case occupate.

Nell'ottica del "superamento dei campi rom", evidenziamo una differenza tra le situazioni nel 2018, dove circa il 40% dei bambini viveva in una delle due tipologie di campo, alla fine del Progetto dove questa proporzione è, scesa al 33%.

Considerando quanto appena affermato, è utile andare ad approfondire le condizioni generali dei contesti abitativi in cui vivono più bambini, per poi analizzare nello specifico alcuni servizi essenziali<sup>10</sup>.

Avere accesso a servizi fondamentali come acqua, elettricità, gas etc. ha sicuramente un'importante influenza sul benessere di un individuo e sul suo stile di vita: diventa quindi essenziale comprendere questa condizione allo scopo di attivare linee d'intervento e azioni che possano essere di supporto all'individuo e quindi trasformarsi in azioni specifiche ed efficaci.

Figura 9. Condizioni del contesto abitativo del minore



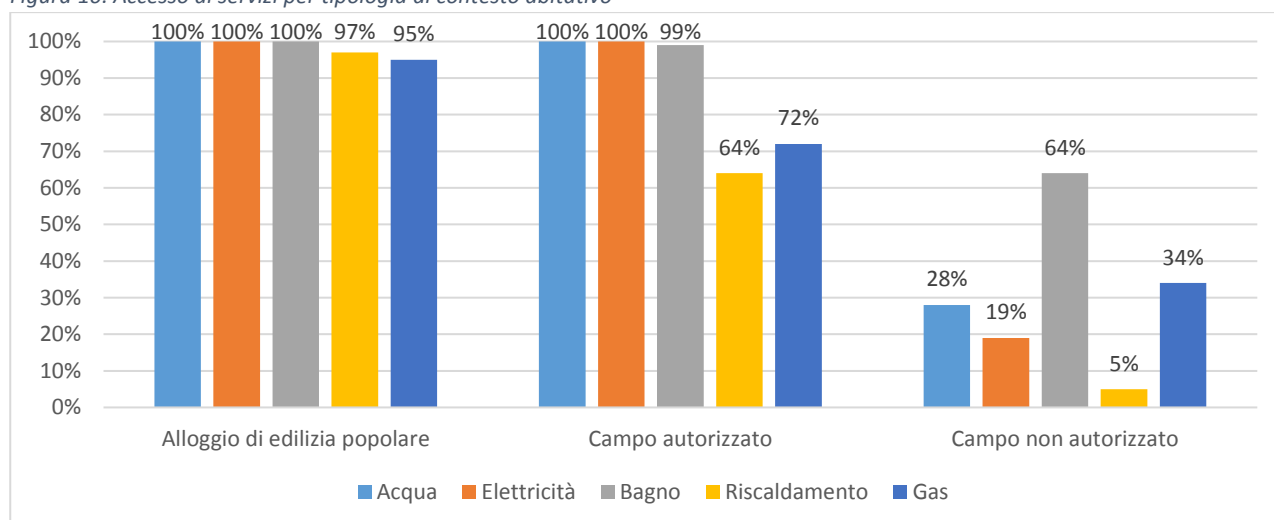
Gli alloggi di edilizia popolare pubblica sono solitamente adeguati (77%), sebbene una parte significativa presenti delle problematiche (soprattutto a Reggio Calabria e, in parte minore, a Bologna). Chiaramente nei campi si riscontra una situazione più difficile nella quale sono quasi sempre presenti delle significative difficoltà che sfociano anche in condizioni di vita molto difficili, specialmente nei campi non autorizzati.

Nei campi autorizzati poco più del 10% vive in maniera adeguata, di cui la maggior parte a Torino, mentre la quasi totalità vive in condizione problematiche.

<sup>10</sup> Su un totale di 224 minorenni che vivono in alloggi di edilizia popolare pubblica, per 32 minorenni non è stata rilevata la condizione generale dell'alloggio. Mentre sul totale dei minorenni che vivono nelle tre principali condizioni abitative (406) si registrano alcuni dati mancanti sull'accesso ai servizi. I dati mancanti sono: 20 per l'accesso all'acqua, 22 per quello all'elettricità, 19 per il bagno, 49 per il riscaldamento e 24 per il gas.

Si evidenzia subito una forte differenza non solo tra vivere in un alloggio e vivere negli insediamenti, ma anche tra il tipo di campi nel quale si abita. Nei campi non autorizzati è raro l'accesso ai servizi essenziali quali l'acqua, l'elettricità, il bagno, il riscaldamento e il gas.

Figura 10. Accesso ai servizi per tipologia di contesto abitativo



Il grafico sopra riportato, mette in luce la situazione molto differenziata. Nei campi autorizzati le criticità di accesso ai servizi essenziali riguardano in particolare la possibilità di usufruire del riscaldamento (62%) e del gas (72%).

L'accesso a tali servizi diventa, invece, drammaticamente fragile nei campi non autorizzati dove, ad eccezione dei servizi igienici che a volte sono in comune, nella gran parte dei casi non è disponibile l'acqua (28%), l'elettricità (19%) e il gas (34%). Quasi inesistente la possibilità di avere il riscaldamento nella propria abitazione (5%).

Se per la maggior parte di loro la situazione è rimasta stabile, si registrano comunque dei mutamenti in poco più del 10% delle famiglie. Questi cambiamenti hanno diversa natura e hanno visto sia miglioramenti, solitamente strutturali, che peggioramenti.

In particolare, come già accennato in precedenza, i miglioramenti fanno riferimento al trasferimento della famiglia dal campo ad un appartamento di edilizia popolare o di transizione, situazione che spesso ha determinato l'accesso stabile ai servizi essenziali, comportando un notevole miglioramento della qualità della vita e della sicurezza della famiglia.

Se le evoluzioni positive sono solitamente legate ad un cambio effettivo di contesto abitativo e, raramente, a fattori contestuali di contorno, di natura completamente diversa sono invece i peggioramenti delle situazioni, legati all'emergenza sanitaria e alle sue ripercussioni.

La mancanza dell'acqua nei campi comporta una difficoltà nel rispetto delle norme igienico sanitarie, determinando quindi un peggioramento non tanto delle condizioni in sé, rimaste immutate, quanto l'aumento delle necessità rilevate.

Inoltre, l'impossibilità di lasciare la propria abitazione, durante la pandemia, ha comportato sia problemi strutturali che relazionali. Primo fra tutti il problema dell'approvvigionamento

dell'acqua, a cui si è aggiunto il disagio per l'intera famiglia di rimanere per lungo tempo in spazi vitali stretti. Inoltre, l'impossibilità di uscire ha impedito ad alcuni membri della famiglia di poter provvedere alla sussistenza del nucleo.

Durante la pandemia, l'impossibilità di poter utilizzare la rete elettrica, ha comportato l'impossibilità di utilizzare i *device* per seguire la didattica a distanza.

Rimandiamo comunque al capitolo dedicato all'emergenza epidemiologica da Covid-19, altri approfondimenti sulle conseguenze della emergenza sanitaria sulle famiglie e in particolare sui bambini e le bambine rom e sinti.

### *Gli insediamenti Rom, un breve approfondimento*

Di seguito presentiamo alcuni dati sintetici sui cosiddetti *campi rom* dove risiedono alunni del Progetto, raccolti a cura degli operatori e operatrici dei territori attraverso la compilazione delle "schede campo".

Tabella 3. Schede inserimento per tipo e città

Città	Autorizzato	Non Autorizzato	Altro	Totale
Bari	1	1	0	2
Bologna	3	0	0	3
Catania	0	2	2	4
Firenze	1	0	0	1
Genova	1	0	0	1
Roma	5	0	0	5
Torino	2	1	0	3
Venezia	1	0	0	1
<b>Totale</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>20</b>

Il panorama descritto in questo paragrafo fotografa la situazione dei campi nell'annualità 2019/20 che, proprio per la natura intrinsecamente precaria dei campi, è stata soggetta a molti cambiamenti nel corso del tempo.

Al momento della redazione del report, ad esempio, ci preme evidenziare come a Firenze non esista più il campo/villaggio del Poderaccio che, dopo un lungo percorso, è stato chiuso nell'agosto del 2020 con l'accompagnamento degli ultimi residenti in case e appartamenti di edilizia popolare.

Inoltre, a Torino, nel dicembre 2019, è stata chiusa la storica area autorizzata di via Germagnano 10 e, nell'agosto 2020, è stata superata anche l'adiacente area non autorizzata. In questo caso la destinazione delle famiglie, determinata dalla chiusura del campo, è varia. Mentre una parte significativa di famiglie si è trasferita in alloggi di edilizia residenziale pubblica (attraverso il sostegno di un programma di intervento del Comune) altre sono rientrate al Paese di origine, prevalentemente Romania, e altre ancora sono rimaste in Italia attivandosi per soluzioni individuali alternative, non raramente in sistemazioni di fortuna.

Per quanto concerne le schede della città di Catania, infine, le categorie residuali corrispondono a due situazioni che esulano dalla "canonica" condizione dell'insediamento abitativo. Il primo caso fa riferimento a poche abitazioni non visibili dalla strada, che insistono su di un terreno di proprietà privata mentre nel secondo caso si fa riferimento ad una condizione di vita particolare di un nucleo familiare che, a seguito dell'incendio che ha distrutto l'ex campo Turati, si è trasferita in un appartamento, uscendo quindi dal campo. Per questa ragione, questo secondo caso verrà escluso dalle analisi e considerazioni che verranno di seguito esposte in quanto non si tratta più di una famiglia che vive in un insediamento.

Non risultano i campi di Napoli, in quanto non sono state compilate le schede oggetto della rilevazione, sebbene siano noti, sia nel territorio di Barra che di Scampia, insediamenti importanti e complessi.

Di seguito, si riporta una tabella riassuntiva delle principali dimensioni di analisi dei campi. In particolare è possibile osservare non solo il tipo di insediamento ma anche la sua dimensione approssimativa e la comunità che lo compone.

Tabella 4. Quadro sinottico degli insediamenti

Città	Nome dell'insediamento	Insediamento	Comunità	Famiglie	Persone	Minori
Bari	Santa Teresa	Autorizzato	Rom		100	50
Bari	Santa Candida	Non autorizzato	Rom	15	60	20
Bologna	Campo Bargellino	Autorizzato	Sinti		87	
Bologna	Savena	Autorizzato	Sinti	15		
Bologna	Erbosa	Autorizzato	Sinti	14	33	6
Catania	Insediamento di Via Crocifisso cd. Il Catania	Altro	Rom	3	8	4
Catania	Campo di San Giuseppe La Rena	Non autorizzato	Rom	26	57	43
Catania	Insediamento di via Crocifisso 43	Non autorizzato	Rom	39	36	34
Firenze	Villaggio di via del Poderaccio	Autorizzato	Rom	49	250	84
Genova	Campo sinti Bolzaneto	Autorizzato	Sinti	52	180	
Roma	Salviati	Autorizzato	Rom		500	
Roma	Candoni	Autorizzato	Rom		800	
Roma	Monachina	Autorizzato	Rom e Sinti		200	
Roma	Gordiani	Autorizzato	Rom		265	
Roma	Salone	Autorizzato	Rom		500	
Torino	Aeroporto	Autorizzato	Rom	62	322	175
Torino	Via Germagnano	Autorizzato	Rom	31	175	83
Torino	Germagnano spontaneo	Non autorizzato	Rom		550	
Venezia	Villaggio di via del Granoturco 5	Autorizzato	Rom e Sinti	30	60	30

La maggior parte degli insediamenti è abitata da Rom, quattro da Sinti, ovvero quelli della città di Bologna e di Genova, mentre solo due insediamenti vedono la compresenza delle due comunità, uno a Venezia e l'altro a Roma.

È proprio nella capitale che si trovano i campi più grandi, tutti autorizzati, in particolare quello di Candoni che ospita 800 persone e risulta essere l'insediamento più numeroso del Progetto, seguito dall'insediamento spontaneo di Germagnano a Torino, come abbiamo detto, recentemente chiuso.

Tabella 5. Insediamenti per comunità, Paese di provenienza e religione

Città	Nome dell'insediamento	Comunità	Paese di provenienza	Religione
Bari	Santa Teresa	Rom	Romania	Cristiano ortodossi
Bari	Santa Candida	Rom	Romania	Cristiano ortodossi e Chiesa Evangelista
Bologna	Campo Bargellino	Sinti	Italia	Chiesa evangelista
Bologna	Savena	Sinti	Italia	Chiesa evangelista
Bologna	Erbosa	Sinti	Italia	Chiesa evangelista
Catania	Insedimento di Via Crocifisso cd. Il Catania	Rom	Romania	Cristiano ortodossi
Catania	Campo di San Giuseppe La Rena	Rom	Romania	Cristiano ortodossi
Catania	Insedimento di via Crocifisso 43	Rom	Romania, Kosovo, Serbia	Cristiano ortodossi
Firenze	Villaggio di via del Poderaccio	Rom	Kosovo, Macedonia e Bosnia	Musulmani
Genova	Campo sinti Bolzaneto	Sinti	Italia	Cristiano cattolici
Roma	Salviati	Rom	Bosnia, Serbia e Montenegro	Cristiano ortodossi e Mussulmani
Roma	Candoni	Rom	Romania e Bosnia	Cristiano ortodossi e Mussulmani
Roma	Monachina	Rom e Sinti	Romania, Bosnia e Montenegro	Cristiano ortodossi e Mussulmani
Roma	Gordiani	Rom	Bosnia e Serbia	Cristiano ortodossi e Mussulmani
Roma	Salone	Rom	Romania, Bosnia, Serbia e Montenegro	Cristiano ortodossi
Torino	Aeroporto	Rom	Bosnia, Croazia e Serbia	Cristiano cattolici e Mussulmani
Torino	Via Germagnano	Rom	Bosnia	Cristiano cattolici e Mussulmani
Torino	Germagnano spontaneo	Rom	Romania, Macedonia, Bosnia, Croazia e Serbia	Non noto
Venezia	Villaggio di via del Granoturco 5	Rom e Sinti	Croazia, Italia	Cristiano cattolici e Chiesa Evangelista

Andando a considerare la provenienza delle comunità si nota che in nove insediamenti sono presenti comunità provenienti dalla Romania o dalla Bosnia, mentre sono meno diffuse quelle provenienti dalla Macedonia e dal Kosovo, presenti in solo due insediamenti.



In nove insediamenti tutta la comunità proviene da un unico paese d'origine mentre in dieci casi le comunità risultano più eterogenee e differenti.

Per quanto riguarda la religione, quella cristiana ortodossa è praticata nella maggior parte degli insediamenti (dieci su diciannove) e nelle metà dei casi (cinque insediamenti), è l'unica praticata. Come è facile notare, la religione di appartenenza è chiaramente legata al paese di origine: solitamente cristiano ortodossa per le comunità originarie dalla Romania e da alcuni paesi dell'ex Jugoslavia, generalmente sono invece di fede musulmana le comunità originarie delle regioni meridionali dei Balcani.

Le informazioni sulla religione di appartenenza nelle comunità dei campi sono da considerarsi solo come indicative, in molti contesti, infatti, "convivono" diverse appartenenze religiose che non sono rappresentate nella tabella in quanto non prevalenti nell'insieme della comunità presente in quel campo. Come d'altronde non sono rappresentati, nella raccolta sintetica della tabella, le famiglie non credenti.

Oltre alla religione cristiano ortodossa, nei tre insediamenti bolognesi l'intera comunità è devota alla chiesa evangelista, a Genova alla chiesa cattolica mentre a Firenze si osservava una maggioranza musulmana. In tutti gli altri casi si osserva un'eterogeneità religiosa che spesso rispecchia anche un'eterogeneità dei Paesi di provenienza.

Considerando la disposizione spaziale dei campi nei contesti urbani, non sorprende osservare che la maggior parte, se non la quasi totalità, si trova in zone periferiche e solo un campo autorizzato di Roma si trova nel centro urbano.

Tabella 6. Tipo di campo per posizione

	Centro urbano	Periferia	Estrema periferia	Area rurale	Totale
Autorizzato	1	9	3	1	14
Non autorizzato	0	3	1	0	4
Altro	0	1	0	0	1
Totale	1	14	3	1	19

Rimane quindi evidente come ad una condizione di fragilità che questi dispositivi abitativi hanno sempre dimostrato, evidenziata anche nell'analisi dei servizi effettuata nel paragrafo precedente, viene a sommarsi un'ulteriore elemento di difficoltà dovuto alla localizzazione periferica nel tessuto urbano degli insediamenti.

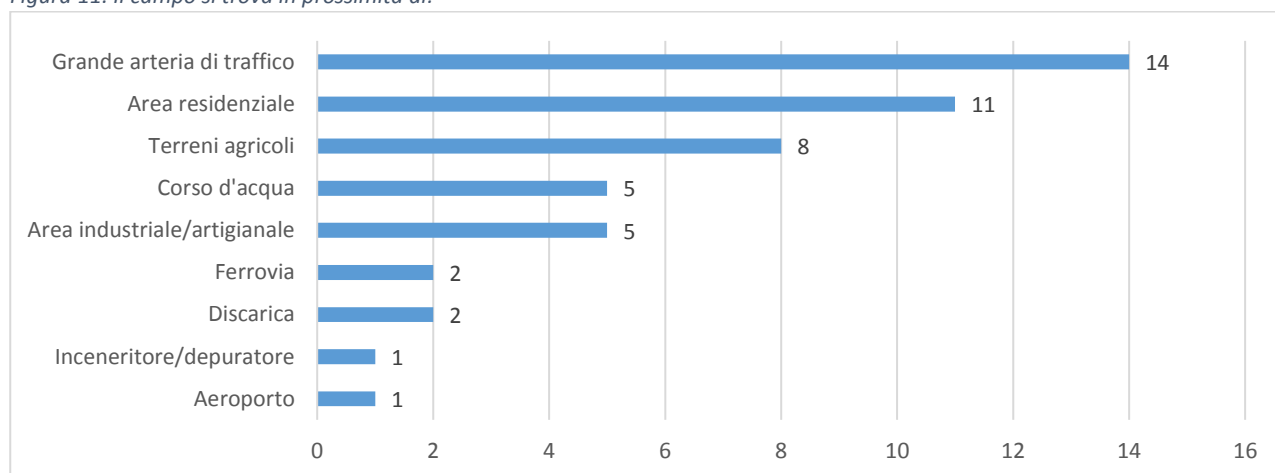
Ad una situazione di marginalità sociale si aggiunge, quindi, una condizione di marginalità spaziale che enfatizza le difficoltà esistenti e crea in un certo senso una situazione in cui stereotipi e narrazioni erranee trovano una sorta di *eco-chamber*.

Questa ridondanza trova una spiegazione strutturale e relazionale. Nel primo caso le difficoltà spaziali rendono effettivamente difficoltoso per gli abitanti dei campi l'espletamento di pratiche quotidiane, se ad esempio si considera la mancanza d'acqua non stupirà comprendere quanto possa essere difficoltoso mantenere condizioni igieniche adeguate, o se l'insediamento sorge lontano dalla scuola e non è presente una fermata del trasporto pubblico etc.

A questa problematica spaziale si somma quella relazionale in quanto proprio i soggetti con cui i *gagé* dovrebbero interagire per smontare loro preconcetti sono lasciati ai margini, senza possibilità di contatto diretto, lasciando al senso comune e alle narrazioni stereotipate la rappresentazione della realtà.

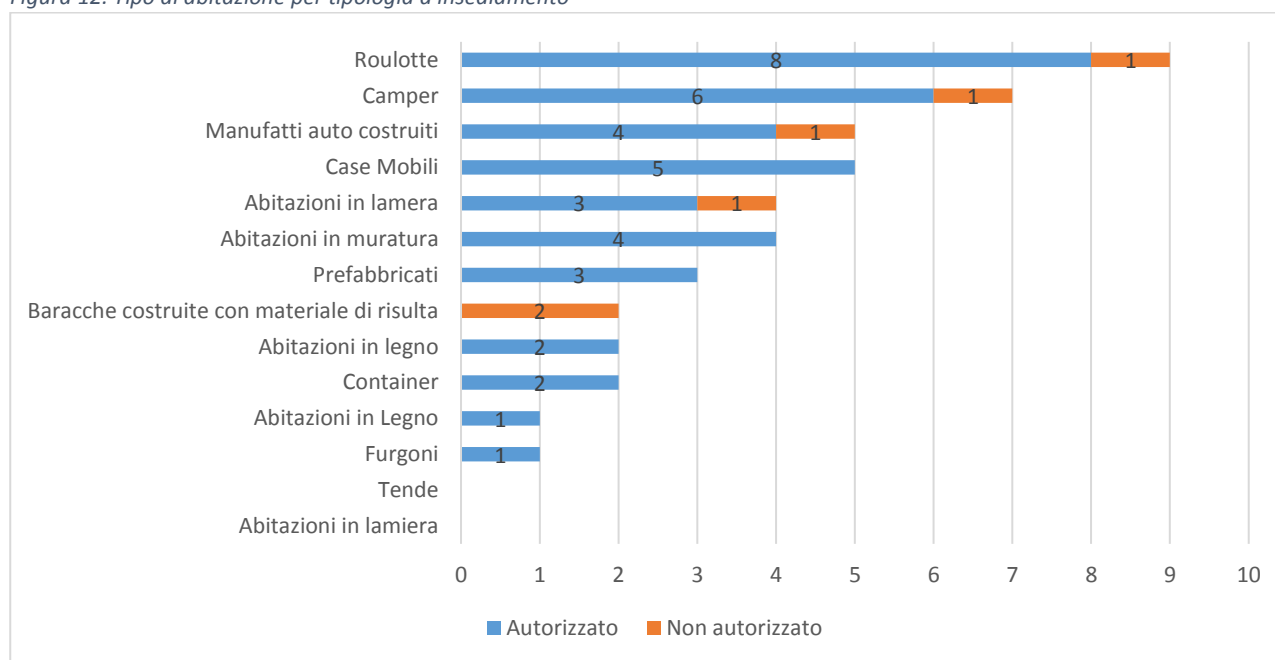
Ritorna, quindi, in modo evidente l'importanza del superamento dei campi nell'ottica di una maggior inclusione di queste comunità.

Figura 11. Il campo si trova in prossimità di:



Poco più della metà degli insediamenti si trova prossima ad aree residenziali periferiche. Nei campi, le situazioni abitative più diffuse sono roulotte e camper. Molto meno diffuse invece le case in muratura, presenti in due campi di Bologna, uno di Torino e quello di Venezia, e i prefabbricati, presenti in due insediamenti di Roma e a Firenze. A Catania, nei due insediamenti non autorizzati, viene registrata una condizione particolare, ovvero case costruite con materiale di risulta.

Figura 12. Tipo di abitazione per tipologia d'insediamento



## 1.5 Fattori di protezione e di rischio

I dati adesso analizzati rendono evidente che gli ambienti di vita dei bambini e delle bambine seguiti da progetti presentano una vasta gamma di fragilità e di specificità, quest'ultime non sono tutte necessariamente negative. Oltre agli aspetti anagrafici, la valutazione del Progetto ha cercato quindi di approfondire la condizione del bambino, della famiglia e del contesto sociale allargato attraverso l'osservazione dei fattori di rischio e di protezione in ognuno di questi ambiti.

Per ogni fattore di rischio o protezione è stato calcolato un valore sintetico che varia da 0, nessun rischio o protezione, a 3, gravi rischi o forte protezione. Per aiutare la lettura delle tabelle, i valori degli indicatori relativi ai fattori di rischio sono riportati in rosso per evidenziare come la loro polarità sia invertita rispetto agli altri valori.

È infatti evidente che la situazione dell'ambito considerato è più positiva quanto minore è il valore del rischio.

Tramite questi indicatori si è cercato di comprendere se la logica dell'*empowerment* e dell'accompagnamento previsto da alcune azioni progettuali ha avuto un effettivo impatto sulle capacità del bambino, sulla capacità della famiglia di essere un fattore di protezione, stimolo e aiuto per il minore, nonché un primo veicolo dell'integrazione con il contesto sociale.

### Gli alunni

Per quanto concerne gli alunni, è stato rilevato un miglioramento della condizione del bambino sia a livello di interazione con il gruppo di pari che con gli insegnanti mettendo in luce quindi il lento, ma costante, processo che il Progetto ha sostenuto sin dalle sue fasi sperimentali per costruire un ambiente inclusivo e al contempo proattivo.

Tabella 7. Situazione bambino: valori medio per ciascun indicatore ai due tempi di rilevazione<sup>11</sup>

	T0	T1	Variazione(%)
Capacità di affrontare i problemi in modo attivo	1,35	1,51	11%
Capacità di entrare in relazione con gli adulti	1,93	1,97	2%
Capacità di essere benvoluti all'interno del gruppo dei pari	1,98	2,04	3%
Esistenza di un legame attuale, giudicato positivo con uno o entrambi i genitori	2,25	2,31	3%
Esistenza di un legame attuale, giudicato positivo con un insegnante	1,96	2,02	3%
Presenza di altro adulto significativo nell'ambiente del bambino (che il bambino vede regolarmente)	1,70	1,87	9%
Tendenza a farsi trascinare dalle condotte aggressive del gruppo dei pari	0,77	0,68	-11%
Integrazione nel gruppo classe	0,94	0,85	10%

<sup>11</sup> Dati rilevati tramite scala con valori da 0 (Nessuno) a 3 (Alto). I confronti tra medie per campioni dipendenti risultano significativi a  $p < 0,05$  tranne che per gli indicatori: "Capacità di entrare in relazione con gli adulti" e "Capacità di essere benvoluti all'interno del gruppo dei pari" e "Esistenza di un legame attuale, giudicato positivo con un insegnante" dove la differenza risulta statisticamente non significativa.

Osservando quanto emerge dal quadro sulla situazione del bambino all'inizio del Progetto e alla sua conclusione, si evidenzia una tendenza al miglioramento su tutte le dimensioni. Grazie presumibilmente, anche, alle attività messe in campo dal Progetto, ai laboratori ma soprattutto al supporto degli operatori, cresce maggiormente la capacità dei bambini di affrontare i problemi in modo attivo.

Si osserva, inoltre, come sia diminuita sia la tendenza a farsi trascinare in condotte aggressive dai propri pari e soprattutto la scarsa integrazione nel gruppo classe. Un risultato che si rafforza e conferma se si considera anche l'incremento della relazione con gli insegnanti.

### La famiglia

Considerando il contesto familiare, il Progetto ha messo in campo azioni volte sia a supportare i nuclei familiari nel sopperire a bisogni di primaria importanza ma, soprattutto, si è posto come mediatore e facilitatore della relazione con enti e istituzioni nel contesto locale, primo fra tutti la scuola. In un'ottica di promozione all'autonomia delle famiglie si è quindi cercando di comprendere se, nel periodo di intervento del Progetto, le famiglie hanno avuto modo, in particolare ma non solo, di migliorare la propria relazione all'interno e soprattutto all'esterno del proprio nucleo familiare.

Se da un lato non sorprende osservare che i rapporti genitori-figli all'interno delle famiglie risultano solidi e presentano lievissimi margini di miglioramento nel corso del Progetto, si osserva che è sulla dimensione del rapporto con la realtà esterna al nucleo che si registrano i maggiori miglioramenti

Tabella 8. Situazione familiare: valore medio per ciascun indicatore ai due tempi di rilevazione<sup>12</sup>

	T0	T1	Variazione(%)
<b>Clima familiare accogliente</b>	2,04	2,17	6%
<b>I genitori hanno un'interazione positiva con il bambino</b>	2,14	2,19	3%
<b>La famiglia ha la capacità di chiedere e di cercare aiuto</b>	1,92	2,07	8%
<b>La famiglia ha buone relazioni con il contesto sociale allargato</b>	1,78	2,03	14%
<b>Uno o entrambi i genitori hanno un legame attuale, giudicato positivo con un insegnante</b>	1,34	1,47	10%
<b>Assenza di aiuto nel contesto familiare</b>	0,81	0,77	-5%

Come si può osservare dalla tabella sopra, tutte le dimensioni di analisi migliorano: fotografando quindi una situazione più accogliente per il bambino e al contempo un maggior contatto tra le famiglie e il contesto esterno.

<sup>12</sup> Dati rilevati tramite scala con valori da 0 (Nessuno) a 3 (Alto). I confronti tra medie per campioni dipendenti risultano significativi a  $p < 0,05$  tranne che per gli indicatori: "La famiglia riconosce i problemi e i bisogni dei figli" e "Assenza di aiuto nel contesto familiare" dove la differenza risulta statisticamente non significativa.

È interessante notare che i maggiori cambiamenti si rilevano proprio su questa seconda dimensione, ovvero la capacità della famiglia di relazionarsi e interagire all'esterno. In particolare, osservando i dati relativi alla fine della progettualità, si nota che la capacità delle famiglie di relazionarsi con il contesto sociale allargato registra il maggior miglioramento: se all'inizio degli interventi meno di una famiglia su cinque (18% Alta) aveva un alto livello di relazione con il contesto, a fine progettualità si osserva come queste aumentino ad una famiglia su tre (34% Alta).

Allo stesso modo, la capacità di chiedere aiuto migliora, passando da poco più di una famiglia su quattro con alte capacità (27%) a più di una su tre (34%). È possibile ipotizzare che questo aumento sia stato anche influenzato, in modo apparentemente contro intuitivo, dalla recente emergenza sanitaria in quanto - solo per anticipare quanto verrà detto nei prossimi capitoli -, la famiglia si è trovata costretta ad un maggior rapporto con alcuni enti e realtà locali, avviando così o consolidando la relazione con quest'ultimi.

Di particolare importanza, nell'ottica progettuale, è osservare l'aumento del numero dei genitori che hanno sviluppato o migliorato una relazione positiva con gli insegnanti.

### Il contesto

Oltre la condizione abitativa in sé, relativa al contesto del vivere quotidiano dei bambini, il Progetto ha cercato di esaminare una serie di condizioni ambientali in cui è inserita la famiglia RSC, rilevando eventuali modificazioni nella capacità e nelle possibilità di questa nel trovare supporto dal contesto territoriale.

Tabella 9. Situazione contesto: valore medio per ciascun indicatore ai due tempi di rilevazione

	T0	T1	Variazione(%)
Esistenza di una rete di supporto amicale, parentale o di vicinato	1,88	2,14	14%
I genitori accedono a alcune tipologie di sostegno	1,04	1,32	27%
Contesto abitativo adeguato	1,63	1,56	-4%
Partecipazione ad attività di socializzazione formale e informale	1,14	1,32	16%
Difficoltà di regolarizzazione per ottenere l'assistenza sanitaria e sociale	0,53	0,56	5%
Vicinanza a contesto di criminalità/illegalità	0,99	0,96	-3%
Ambiente territoriale con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto	1,52	1,32	-13%
Ambiente scolastico con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto	0,93	0,91	-2%
Isolamento dal contesto comunitario RSC	0,51	0,39	-22%

La tabella sopra mostra un miglioramento del contesto territoriale e della capacità di trovarvi riferimenti positivi. Un aumento significativo di questo indicatore può essere imputato anche all'attività delle Equipe multidisciplinari e degli operatori, che hanno funzionato da ponte e da legame con gli enti locali per rinforzare la rete intorno alle famiglie.

Ad esempio, ad inizio Progetto meno di una famiglia su quattro (23%) risultava inserita in una rete di supporto, mentre a fine Progetto lo è quasi una famiglia su tre (31%). Sempre osservando le variazioni dal 2017 al 2020, vediamo come aumentino del 27% le famiglie che “accedono ad alcune tipologie di sostegno” e del 16% che “partecipano ad attività ed eventi di socializzazione”.

Ciò che emerge come tendenza negativa, unica tra le dimensioni indagate, è quella relativa alle procedure “per la regolarizzazione per l’ottenimento dell’assistenza sanitaria e sociale”, seppur minima (5%).

Questo dato conferma quanto già emerso in altri ambiti della valutazione: il tema delle procedure, in particolare per l’ottenimento dei documenti sanitari, rimangono difficoltose. Pur riguardando una parte non ampia dei bambini del Progetto, soltanto in pochi casi si è riuscito a risolvere le problematiche, mentre in numerose altre, a partire dalla regolarizzazione dei comunitari senza residenza, una interpretazione restrittiva della normativa ha impedito l’accesso ai documenti necessari.

## 2. L'inclusione tra scuola e territorio

### L'inclusione scolastica a partire dai bambini Rom<sup>13</sup>

*Il "pensare inclusione" è un tema affrontato già da decenni, dalle prime ondate migratorie in Italia, attorno al quale sono state sviluppate correnti di pensiero e metodologiche che trovano spazio anche negli orientamenti filosofici e metodologici della scuola italiana. "Fare inclusione" dovrebbe essere la naturale conseguenza del dibattito e dello sviluppo di nuove strade che portano al processo di inclusione. Ma il "fare", l'atto concreto di interagire quotidianamente con altre persone nel tentativo di costruire ponti non implica soltanto lo sforzo organizzativo di mettere in pratica gli assunti teorici che esplicitano il concetto di inclusione. Esso porta con sé un portato ben più complesso, dato dalla cornice in cui siamo ad operare, dalle culture in cui siamo immersi, dalle storie personali e professionali delle persone che sono chiamate a "fare inclusione", per cui trasformare la teoria in pratica è tutt'altro che un esercizio meccanico.*

*Il Progetto di Inclusione ci ha permesso di entrare nelle aule delle scuole, nelle case e nelle roulottes, negli spazi della città messi a disposizione per il Progetto. Dentro ciascuno di questi spazi abbiamo incontrato persone, adulte e bambine; abbiamo incontrato le loro storie, i loro sguardi sul mondo, le loro abitudini e le loro aspettative.*

*La possibilità che i processi di inclusione funzionino e arrivino a diventare "sistema" dipende da molti fattori, tra i quali l'esperienza di Progetto ci porta ad evidenziarne almeno tre: l'elemento umano, l'elemento strutturale, l'elemento culturale.*

*L'elemento umano, gli attori che hanno contribuito alle azioni di Progetto, gli insegnanti, i dirigenti scolastici, le famiglie target e le altre, i bambini e le bambine, gli amministratori, gli operatori del terzo settore: in alcuni casi la tenuta del Progetto è stata garantita da singole persone, che si sono dedicate anima e corpo ed hanno utilizzato tutte le competenze di problem solving per superare gli ostacoli, si sono appassionate agli obiettivi e alle metodologie di Progetto e le hanno fatte proprie; a partire dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici.*

*Abbiamo conosciuto insegnanti che si sono recati al campo rom, in orario extrascolastico, per seguire i propri alunni lì residenti e conoscerne le famiglie, hanno fatto formazione e partecipato alle riunioni di coordinamento anche oltre l'orario, si sono inventate strumenti e materiali in aule e in scuole che non li prevedevano, e in questo modo hanno portato avanti l'obiettivo di inclusione in maniera concreta ed hanno ottenuto risultati in termini di successo scolastico e di inclusione dei propri alunni. In molti casi gli insegnanti e gli*

<sup>13</sup> A cura di Valentina Ferrucci.

*operatori ci sono apparsi come moderni eroi dell'inclusione, don Chisciotte in una scuola che spesso si è mostrata carente di strumenti e di strutture organizzative che favoriscano l'inclusione di tutti gli alunni. Una delle riflessioni è quindi dedicata al ruolo del "fattore umano": quanto la professione dell'insegnante e dell'educatore si avvicina ad una vocazione e quanto ad una professione, con le caratteristiche che porta con sé? Quanto pesa il ruolo della struttura scolastica, intesa come struttura organizzativa, culturale e metodologica, nello svolgimento del lavoro di insegnante, e nel far sì che esso non diventi una missione, una "battaglia personale" nel vacuum strutturale? In che misura e in che modo la scuola può sostenere i suoi insegnanti nel loro ruolo affinché non si sentano soli ma all'interno di una cornice che accomuna tutti e che definisce i limiti entro i quali la professione dell'insegnante sia tale e siano essi messi in condizione di lavorare al meglio per gli obiettivi di inclusione?*

*Quando un insegnante è sorretto da motivazione e da passione per il proprio lavoro riesce a "fare miracoli", ma quando il dirigente scolastico è sorretto dalla stessa motivazione e passione è in grado di dirigere gli insegnanti e di metterli in condizione di svolgere un ottimo lavoro senza ricorrere ad un surplus di impegno degli insegnanti. Il Progetto dunque ci insegna che non è sufficiente, seppure importante, la motivazione degli insegnanti e dei lavoratori della scuola, ma è necessaria una struttura che sia in grado di sostenerla e di trasformarla in atti concreti per l'inclusione di tutti. È dunque necessario il coinvolgimento di tutti gli attori della scuola, a partire dai dirigenti scolastici, è necessario che gli obiettivi di inclusione siano trasformati collettivamente in strumenti e pratiche di lavoro dalla comunità educante scolastica. È importante che alla scuola sia riconosciuto il valore educativo e che le siano fornite cornici di senso e strutturali per mettere in pratica il "pensare inclusione". È necessario che gli insegnanti non siano lasciati soli davanti alle scelte educative, che la scuola rappresenti nella pratica una comunità in cui si condividano responsabilità e scelte strategiche, in cui si possano negoziare obiettivi comuni e riflettere insieme sulla portata di questi e dei processi attivati, per correggerne il tiro, per apprendere collettivamente dagli errori di ciascuno, per costruire insieme una via per l'inclusione, per non trasformare la professione educativa in una missione individuale.*

*Un'altra pista di riflessione è emersa attraverso la pratica della formazione e della supervisione metodologica agli insegnanti realizzata attraverso il Progetto. Così come l'apprendimento dei bambini avviene attraverso la motivazione e la relazione, così è avvenuto per gli adulti: il formatore si è trasformato in coach, in "allenatore all'inclusione", accompagnando gli insegnanti e gli operatori nella messa in pratica della teoria, ed ha costruito la possibilità di riflettere sull'intervento realizzato, per immaginare interventi sempre più progettati sull'esistente. La pratica della formazione ha insegnato*



*che trasferire una metodologia inclusiva come la didattica cooperativa non può essere un esercizio meramente metodologico, ma necessita del supporto di una riflessione più complessa sul senso della metodologia cooperativa e delle pratiche inclusive in generale, e d'altro canto deve essere una formazione dell'"imparare facendo", attraverso l'incontro tra pratica e teoria e del processo che ne scaturisce. Occorrerebbe una sorta di formazione continua, che coinvolga gli insegnanti in una riflessione permanente sul proprio agire educativo, oltre a fornire strumenti di lavoro spendibili nel contesto specifico. Una sorta di formazione filosofico-metodologica, che accompagni gli insegnanti e i dirigenti scolastici nel percorso di crescita della propria consapevolezza professionale.*

*Un ultimo elemento che emerge è il ruolo del contesto nell'attivazione di processi di inclusione scolastica. Il contesto culturale in cui le realtà scolastiche sono immerse influisce sulle visioni degli attori che vivono la scuola: in questo senso il pregiudizio antizigano affonda le sue radici nella società ed è agito nelle opinioni, nei comportamenti, nei dispositivi sociali. Lavorare sull'inclusione senza riflettere sul pregiudizio rischia di trasformarsi in uno sforzo inutile, l'approccio appunto non può essere esclusivamente metodologico ma va apportato un cambio di paradigma che coinvolga tutta la comunità educativa. Per questo la formazione continua dovrebbe lavorare sul pregiudizio antizigano, mettere in circolo riflessioni e pratiche interculturali e inclusive a partire dallo scardinamento dei meccanismi che alimentano le pratiche di esclusione e di razzismo. Attivare un processo di discussione e di crescita che includa tutti: insegnanti, famiglie, attori del territorio; una sorta di formazione continua allargata al territorio, tesa a sviluppare una "coscienza di comunità" che valorizzi i diversi saperi e strumenti al servizio di una comunità includente. Aprire la scuola al territorio non soltanto funzionalmente, ma allo scopo di costruire una comunità di pratiche che miri ad includerne tutti i membri. Così, nelle realtà dove è stato possibile, si è creato sapere condiviso oltre ai confini delle aule scolastiche, ed in questo modo si è riportato il compito degli insegnanti e degli attori scolastici al ruolo di co-attori della comunità educativa più ampia, composta da tutti gli attori del territorio. Senza alleanza e crescita comune tra scuola, famiglie e territorio l'inclusione resta un processo accidentato e portato avanti in tentativi più o meno isolati.*

*Durante l'emergenza dovuta al Covid-19 molte delle contraddizioni del sistema scolastico sono venute alla luce con maggiore chiarezza: anche attraverso i documenti del MIUR sappiamo che la didattica a distanza non si è rivelata un'occasione di crescita ma una cartina al tornasole per l'evidenziarsi di disuguaglianze e mancate opportunità, derivanti proprio dall'abbandono dell'alleanza tra scuola, territorio e famiglie. Le famiglie lasciate sole davanti alla didattica a distanza, la mancanza di supporti tecnici, la difficoltà di utilizzare un mezzo come la DAD senza la formazione per trasformarlo in un mezzo di inclusione, così da renderlo più un fine che un mezzo; molti fattori*

*dovrebbero aiutarci a riflettere per ripensare davvero la scuola e il suo valore di educazione alla cittadinanza. La solitudine che la DAD ha evidenziato, la disuguaglianza che ha messo in luce, è proprio quella da cui ripartire per immaginare una scuola concretamente inclusiva.*

## 2.1 I laboratori

Durante la triennalità il Progetto ha sempre portato avanti delle azioni all'interno dei contesti scolastici volte ad un coinvolgimento non solo degli alunni RSC ma delle intere classi. Si tratta di azioni e percorsi che sebbene promossi all'interno di una cornice comune hanno visto un diverso sviluppo sia a livello di tempistiche che di approccio creando un'articolazione degli interventi eterogenea e specifica, volta a rispondere in modo efficace alle sfide presenti sui vari territori. Per questa ragione è necessario considerare due approcci nell'analisi dei risultati ottenuti da queste attività: da un lato si è voluto tener conto del tipo di attività messa in atto cercando di darne un'interpretazione qualitativa, sottolineando i punti chiave degli interventi, i loro aspetti comuni e le loro differenze; dall'altro si è mantenuto un'analisi più quantitativa, individuando in particolare il numero dei bambini beneficiari.

Le attività laboratoriali, ci raccontano gli attori impegnati sul territorio, "hanno creato un clima di maggiore cooperazione all'interno dei gruppi-classe"<sup>14</sup>, facendo emergere e portando l'attenzione anche su alcune "dinamiche relazionali disfunzionali sulle quali operatori e docenti hanno potuto lavorare con maggiore specificità e attivando nuove strategie di intervento"<sup>15</sup>.

Attraverso i laboratori è stato possibile riflettere su temi fondamentali come l'identità personale e di gruppo, la solidarietà, la consapevolezza di sé e la collaborazione. Questo è avvenuto anche stimolando la manualità, il movimento e il gioco, favorendo il processo di apprendimento attraverso pratiche e "relazioni meno ingessate dai ruoli"<sup>16</sup> come spesso viene richiesto all'interno della normale didattica.

Pensiamo ad attività, per citarne uno tra i molti, del laboratorio di circo promosso a Catania dove "attraverso i giochi e le basi tecniche di discipline quali giocoleria, equilibrismo, acrobatica, clown, i bambini hanno avuto la possibilità di cimentarsi in sperimentazioni creative che li ha portati ad accrescere le capacità motorie e di concentrazione, oltre ad incidere positivamente sull'autostima e sulla gestione emotiva della frustrazione"<sup>17</sup>. L'esperienza circense in questo caso ha cercato di trasmettere ai piccoli partecipanti quegli strumenti esperienziali di apprendimento individuale e cooperativo che sono alla base di un autoapprendimento costante.

Le attività in classe, generalmente, hanno creato nella routine settimanale degli alunni un diversivo di grande interesse per esempio la "diversa disposizione dei banchi e il differente modello di approccio ha favorito spesso un clima di classe intimo, affettuoso e divertito"<sup>18</sup>.

Attraverso i laboratori inoltre, gli operatori "entrano" nelle classi in maniera diversa da come

---

<sup>14</sup> Schede operatori (Roma).

<sup>15</sup> Schede operatori (Reggio Calabria).

<sup>16</sup> Schede operatori (Napoli).

<sup>17</sup> Schede operatori (Catania).

<sup>18</sup> Scheda operatori (Roma).

spesso è avvenuto in passato in altri progetti, posti a fianco (non solo figurativamente) del singolo bambino rom, spesso andando quindi ad accentuare lo stigma rivolto al bambino invece che operare una strategia di contrasto alla emarginazione e discriminazione. Attraverso i laboratori, invece, viene promosso il dialogo con tutti i ragazzi e i docenti della classe, favorendo la creazione di dinamiche relazioni positive, pur mantenendo, chiaramente, un'attenzione particolare ma non esclusiva rivolta al bambino o ai bambini target.

Come è stato osservato a dagli attori impegnati nei territori: "la presenza degli operatori del Progetto all'interno della scuola permette di agire su due livelli: da un lato permette un'osservazione diretta dei ragazzi all'interno del gruppo classe - spesso i laboratori del Progetto sono stati luoghi privilegiati nel far emergere competenze trasversali mettendo in luce così punti di forza che spesso non trovano spazio nelle griglie valutative offerte dall'istituzione scolastica - dall'altro lato il lavoro quotidiano fianco a fianco con il personale docente permette di creare, e dove già presente di rinforzare, il rapporto e la fiducia reciproca"<sup>19</sup>. Relazione, quella con i docenti, fondamentale per alimentare un percorso di avvicinamento anche con i genitori rom, indispensabile per migliorare l'integrazione dei ragazzi nella scuola.

I laboratori sono stati l'attività più apprezzata, ciononostante è importante segnalare anche alcune dimensioni critiche evidenziate dagli attori locali. Difficoltà si sono presentate in alcune scuole secondarie di I grado dove è mancato un raccordo stabile con gli insegnanti delle classi target che hanno "guardato ai percorsi laboratoriali con diffidenza, sminuendone l'importanza e l'efficacia", privilegiando quindi esclusivamente la didattica tradizionale<sup>20</sup>. Altre difficoltà sono legate al ritardo nell'organizzazione e l'avvio dei laboratori, problema amplificato quest'anno dal diffondersi della pandemia a partire dal mese di febbraio.

Le attività laboratoriali hanno dato importanti motivazioni ai ragazzi rom e sinti per aumentare la loro frequenza scolastica tuttavia in alcuni casi la loro frequenza è stata inferiore rispetto a quella ipotizzata, una criticità cui la scuola e gli operatori è importante prestino maggiore attenzione nel prossimo triennio. Quest'ultimo aspetto deve essere ripreso anche in fase di progettazione in alcuni territori particolarmente fragili, dove evidentemente deve essere prestata maggiore attenzione alla cura delle relazioni tra alunno/a e famiglia e, al contempo, cessare di dare un po' per scontata l'assenza di questo bambini dalle attività scolastiche.

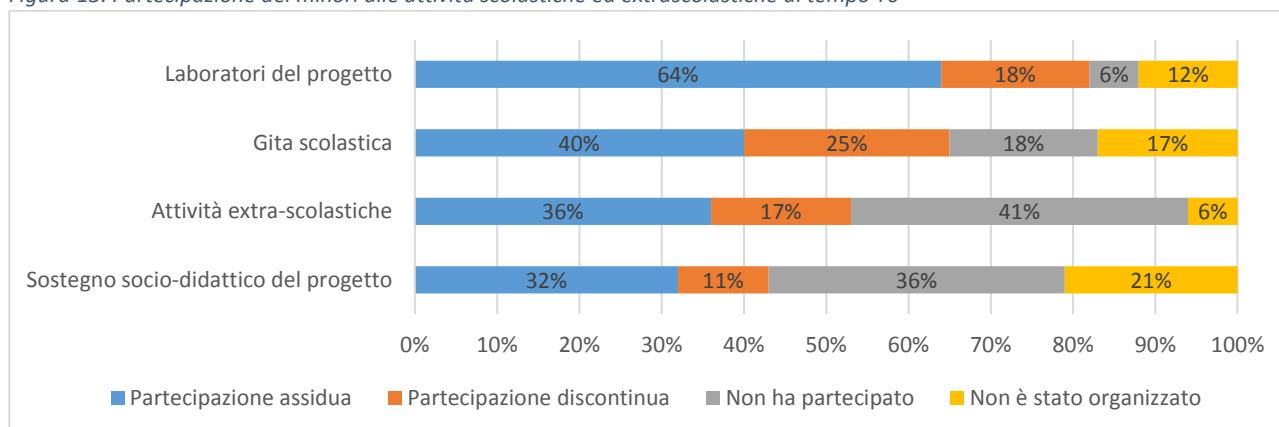
Molti dei laboratori e di altre attività programmate in classe per l'anno 2019/20, come anticipato, non sono state rese operative a causa delle nuove disposizioni normative. I programmi sono stati tutti rimodulati per far fronte all'emergenza sanitaria e ai nuovi bisogni. I dati disponibili sono parziali e riferiti sono al T0 poiché il T1 è stato congelato dalla pandemia.

---

<sup>19</sup> Scheda operatori (Torino).

<sup>20</sup> Scheda operatori (Roma).

Figura 13. Partecipazione dei minori alle attività scolastiche ed extrascolastiche al tempo T0



L'attività che vede un maggior tasso di frequenza assidua è quella dei laboratori, ai quali hanno partecipato sempre più della metà degli alunni. Per quanto concerne il sostegno socio-didattico del Progetto emerge come questa attività abbia avuto un tasso di partecipazione più contenuto (vi partecipa assiduamente un bambino su tre).

Nel periodo di *lockdown*, numerosi laboratori sono stati rimodulati e finalizzati alla realizzazione e diffusione di prodotti (prevalentemente animazioni-video) per la sensibilizzazione sulle norme e raccomandazioni per la prevenzione del contagio da Covid-19. Molti di questi prodotti sono stati fatti circolare tra le città caricandoli nella sezione dedicata all'emergenza sanitaria nella piattaforma riservata del Progetto.

## 2.2 La formazione per gli insegnanti

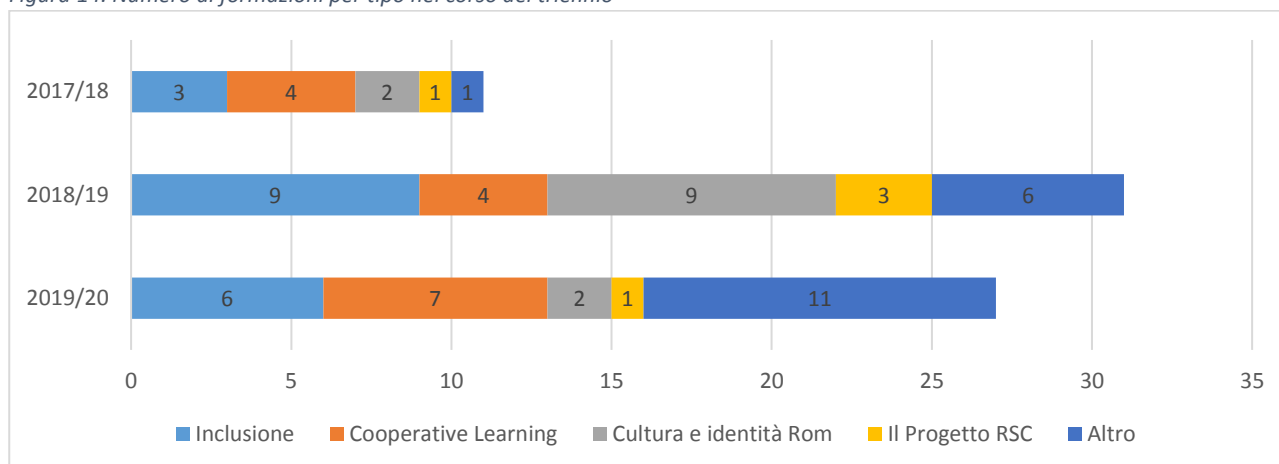
La formazione è lo strumento attraverso il quale gli insegnanti - ma anche gli operatori socio-sanitari e gli operatori del terzo settore - aprono nuove piste di riflessione in grado di trasformare i contesti scolastici, e non solo, in contesti inclusivi di tutte le differenze a partire dall'esperienza con i bambini e le famiglie RSC.

Il percorso rivolto ai docenti, si configura prevalentemente come accompagnamento per un "avvicinamento al mondo rom" e per la costruzione di unità didattiche cooperative all'interno del contesto classe.

La formazione è stata articolata e declinata in maniera differente a livello locale, pur mantenendo la cornice metodologica e gli obiettivi appena presentati.

Il grafico sottostante riporta il numero di percorsi di formazione attivati nelle città per anno di Progetto. Al fine di permettere una lettura del dato i percorsi di formazione sono stati categorizzati per macro-aree di riferimento.

Figura 14. Numero di formazioni per tipo nel corso del triennio



La differenza tra il secondo (2018/19) ed il terzo anno (2019/20) risulta contenuta (da 35 a 26 percorsi) è spesso imputabile alla sospensione di alcune attività a causa dell'emergenza sanitaria. L'anno 2017/18 presenta invece solo 11 percorsi. Questo basso numero è da attribuirsi al fatto che, durante il primo anno, non tutte le città sono riuscite ad avviare le attività progettuali quando previsto, causando lo slittamento di molti percorsi di formazione all'anno successivo.

Il *cooperative learning* rappresenta uno dei pilastri del Progetto e quindi non stupisce trovarlo in modo costante nei percorsi offerti. Inoltre, l'inserimento costante di nuovi insegnanti nel Progetto, rende necessario il ripetersi di cicli di formazione di base.

Per quanto riguarda la formazione sulla cultura e identità Rom, e molti percorsi si sono occupati di questa specifica tematica permettendo una conoscenza più approfondita da parte degli insegnanti delle comunità, spesso anche con approfondimenti sulle specificità delle popolazioni RSC locali.

Infine nell'ultimo anno di Progetto si nota un altissimo numero di percorsi che cadono nella categoria "altro" dentro la quale si sommano approfondimenti metodologici specifici interventi in risposta all'emergenza sanitaria, valorizzazione di esperienze locali. La formazione ha avuto un importante ruolo nel costituire una base di riferimento comune nei primi anni ma successivamente si è adattata anche alle specifiche esigenze territoriali.

Oltre ai percorsi segnalati, è inoltre utile sottolineare che in quasi tutte le città sono stati svolti, nelle fasi iniziali del Progetto, dei laboratori per l'utilizzo dello strumento del sociometrico inseriti spesso nel percorso di formazione rivolto agli insegnanti. Durante questi incontri l'assistenza tecnica, in collaborazione con gli operatori locali, ha supportato gli insegnanti nell'utilizzo e nell'analisi di questo strumento con l'intento di formare i/le docenti e permettere loro di utilizzarlo anche in maniera autonoma.

In molti casi la formazione ha coinvolto non solo gli/le insegnanti delle classi target, ma è stata "offerta" e partecipata anche da insegnanti di altre classi del plesso coinvolto (e in alcuni momenti specifici anche di altre scuole); in altri casi, all'opposto, per difficoltà

contestuali specifiche, la formazione non è riuscita a coinvolgere tutte le classi e gli insegnanti delle classi target, per difficoltà contestuali e specifiche legate prevalentemente a problematiche organizzative (in particolare laddove il Progetto si è ampliato esponenzialmente negli ultimi anni) e di scarsa motivazione da parte di alcuni docenti.

Laddove è stata organizzata e svolta in maniera ben articolata, secondo gli operatori e i tutor, la formazione "è stata sicuramente necessaria per rinnovare l'approccio didattico del corpo docente, "offrendo una visione pedagogica diversa da quella che costituisce i canoni della scuola "tradizionale fornendo strumenti didattici improntati sulla cooperazione e non sulla competizione tra gli studenti"<sup>21</sup>.

Attraverso la formazione è stato possibile facilitare un avvicinamento tra insegnanti e genitori grazie ai percorsi tematici sulla cultura e identità rom; questi hanno permesso al corpo docente di avere una prospettiva più consapevole di questa relazione nonché di porsi come possibile mediatore culturale all'interno della scuola. La formazione, in particolare quella centrata sul *cooperative learning*, ha prodotto "efficaci risultati, in termini di tecniche sperimentate con successo sia nei laboratori che durante le lezioni in classe"<sup>22</sup>. La formazione ha fatto emergere i punti di forza e le diverse potenzialità della tecnica e della filosofia del modello cooperativo, favorendo la capacità degli insegnanti di "mettersi in gioco" in relazione alle loro competenze acquisite.

La formazione è stata inoltre un momento fondamentale per avviare "una riflessione critica, facilitando il confronto e lo scambio produttivo tra insegnanti, valorizzando le risorse e le idee di ognuno e ha permesso, almeno in una prospettiva futura, di 'scardinare' schemi di insegnamento classicamente intesi, considerando sotto una nuova luce l'interazione con gli alunni e le alunne. In questi aspetti la formazione non può che essere ritenuta utile ed efficace"<sup>23</sup>.

Pur in un contesto generale di largo interesse, il coinvolgimento rimane spesso legato alla motivazione a partecipare di alcuni docenti più "sensibili" alla tematica mentre permane la difficoltà di intercettare color che sono più scettici e che invece avrebbero molto da apprendere proprio su questi temi.

Un'altra criticità è legata alla programmazione della formazione che, per numerosi motivi (difficoltà amministrative, disponibilità limitata dei docenti, scarsa programmazione dei tavoli di coordinamento), viene proposta o attivata tardivamente spesso nella seconda metà dell'anno.

Infine anche l'alto turnover degli insegnanti rappresenta una sfida sempre più complessa da affrontare, in particolare nei territori dove l'ampliamento territoriale è stato più significativo.

---

<sup>21</sup> Scheda operatori (Messina).

<sup>22</sup> Scheda operatori (Roma).

<sup>23</sup> Scheda operatori (Reggio Calabria).

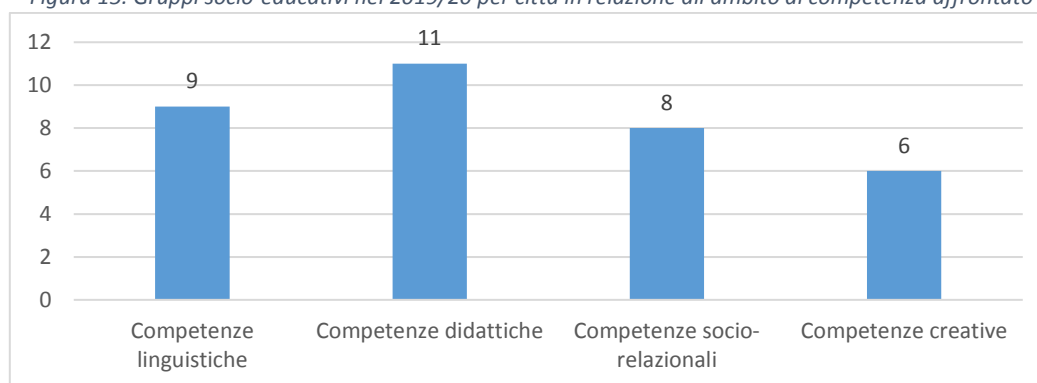
### Azioni di prossimità e attività socio-educative extra scolastiche

Le azioni incluse tra le varie e molteplici attività socio-educative, al di fuori dell'orario scolastico, sono progressivamente aumentate nel corso del triennio in relazione al progressivo avvio e consolidamento delle progettualità locali.

Sono 3 le città che le hanno attivate nella prima annualità 2017/18, 7 nel 2018/19 e 11 nel terzo anno (quindi tutte se escludiamo Palermo e Napoli non monitorate<sup>24</sup>).

Di seguito nel grafico sono rappresentate le aree di intervento sulle quali si sono concentrati i gruppi nell'ultima annualità. Chiaramente in ogni città è possibile siano stati attivati anche più gruppi e/o che un gruppo abbia lavorato su più competenze trasversalmente.

Figura 15. Gruppi socio-educativi nel 2019/20 per città in relazione all'ambito di competenza affrontato



Tutte le città monitorate hanno avviato gruppi di sostegno per il potenziamento delle competenze didattiche. Poco più della metà hanno invece realizzato dei gruppi centrati esclusivamente o anche su competenze creative.

La testimonianza degli operatori e delle operatrici impegnati sul campo indica queste attività come la possibilità di "aprire" le comunità all'esterno, ovvero una ricaduta fondamentale di queste attività è stata quella di "promuovere e rafforzare le relazione con le famiglie attraverso la valorizzazione di attività di contatto e la presenza nei contesti di vita delle comunità".

In particolare- secondo gli operatori - il supporto ha aiutato molti alunni RSC nel percorso di apprendimento didattico. Questo aspetto rimane sempre fondamentale dato che, come sappiamo, il contesto familiare rom difficilmente ha le possibilità, il tempo e le competenze per supportare a pieno il percorso di apprendimento scolastico dei figli.

In alcuni casi i gruppi delle attività extrascolastiche sono composti da alunni esclusivamente rom, in altri - come suggerito dalle linee di indirizzo redatte nel quadro del Progetto nazionale - anche da alunni non rom.

È importante segnalare come sia diffuso il coinvolgimento di spazi e associazioni del

<sup>24</sup> Non sono comprese quindi Palermo, che ancora non ha avviato la progettualità per la prima triennalità, e Napoli, che pur avviando, ha compilato solo parzialmente il monitoraggio richiesto.



territorio nella promozione di queste attività. Fortemente raccomandato dagli indirizzi progettuali nazionali, tale apertura si lega strettamente alla capacità della rete di coinvolgere e motivare i servizi sociali ma anche, soprattutto, le realtà del terzo settore.

Quando questo allargamento riesce, si ha un duplice risultato: quello diretto, di moltiplicare le risorse disponibili per il supporto, l'accompagnamento e il sostegno degli alunni RSC (orientando gli operatori di Progetto a svolgere attività sempre più finalizzate al coordinamento e alla supervisione che al supporto specifico) e quello indiretto, ma ugualmente importante, di aprire veramente il territorio, con le sue associazioni, parrocchie, cooperative, ONG, ai ragazzi RSC (e viceversa abituare i ragazzi ad aprirsi al territorio).

Le difficoltà riscontrate, sono legate prevalentemente a situazioni specifiche di famiglie che non hanno aderito alle proposte di lavoro del dopo-scuola, seppure in molti casi fossero chiare le necessità degli alunni di prenderne parte, sia per motivi di apprendimento didattico che relazionale.

Tra le criticità incontrate, inoltre, va anche segnalata la difficoltà di alcune città – seppure una minoranza - di individuare spazi adeguati per le attività, negli insediamenti come all'esterno.

### 2.3 Gli alunni e la scuola: principali difficoltà

Andiamo ora ad osservare alcune dimensioni legate alla partecipazione e alle difficoltà incontrate dagli alunni RSC nel percorso scolastico per poi procedere ad un approfondimento sulle frequenze e gli esiti scolastici nel paragrafo successivo.

Gli operatori hanno riportato, per ogni singolo alunno e alunna, il grado di difficoltà in relazione a 5 dimensioni: a) la conoscenza della lingua italiana b) la capacità di seguire le lezioni c) la possibilità/capacità di svolgere i compiti pomeridiani d) il rapporto con i pari nel contesto classe e) il rapporto con gli insegnanti.

Al fine di rendere possibile un rapido confronto nei due tempi rilevazione (inizio e fine progettualità) è stato calcolato un coefficiente "di difficoltà" che varia da 0, nessuna difficoltà, a 3, gravi difficoltà per ogni indicatore considerato.

Tabella 10. Difficoltà nell'ambiente scolastico per ciascun indicatore nei due tempi di rilevazione

	T0	T1	Variazione (%)
Difficoltà nella lingua italiana	0,94	0,92	-2%
Difficoltà nel seguire le lezioni	1,40	1,37	-2,3%
Difficoltà nello svolgimento dei compiti pomeridiani	1,71	1,60	-6,4%
Difficoltà nel rapporto con i pari nel contesto classe	0,93	0,85	-9,3%
Difficoltà nel rapporto con gli insegnanti	0,74	0,65	-11,7%

La tabella sopra riportata mostra come si sia registrato un miglioramento delle condizioni dall'inizio del Progetto in tutte le dimensioni prese in esame. In particolare i miglioramenti più evidenti, in termini percentuali, riguardano gli aspetti relazionali. Un miglioramento che affonda le sue radici nel costante lavoro di mediazione degli operatori ma anche nella fondamentale opera della formazione volta a fornire strumenti pratici e interpretativi volti a facilitare uno scambio positivo tra alunni e tra alunni e insegnanti, come discusso nei paragrafi precedenti.

Le difficoltà più importanti messe in evidenza riguardano la "capacità di seguire le lezioni" e soprattutto "lo svolgimento di compiti pomeridiani". È tuttavia utile notare che, in termini assoluti, è proprio in merito allo svolgimento dei compiti pomeridiani che si osserva il miglioramento più elevato.

Infine è interessante rilevare quanto i dati confermino il ruolo proattivo della scuola dell'infanzia poiché le difficoltà incidono in misura inferiore tra i bambini e le bambine che l'hanno frequentata.

Tabella 11. Difficoltà scolastiche e frequenza della scuola dell'infanzia

	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia		Ha frequentato la scuola dell'infanzia	
	T0	T1	T0	T1
Difficoltà nel seguire le lezioni	1,51	1,43	1,21	1,21
Difficoltà nello svolgimento dei compiti pomeridiani	1,95	1,78	1,45	1,38

Tuttavia, grazie al Progetto, se la differenza tra chi ha frequentato la scuola dell'infanzia e chi non l'ha fatto è molto marcata nella prima rilevazione (T0), si può osservare come questo *gap* si vada riducendo alla seconda rilevazione (T1).

## 2.4 Gli alunni e la scuola: frequenze ed esiti

Osserviamo ora un altro indicatore, da sempre centrale nel monitoraggio e valutazione del Progetto: le frequenze degli alunni RSC. Prima di analizzare i dati raccolti è necessario tener presente che, a causa dell'emergenza sanitaria che ha costretto le scuole ad avviare la modalità della didattica a distanza, per l'anno scolastico 2019/20 la raccolta dati sulla frequenza si ferma all'ultimo mese in presenza, ovvero febbraio.

### Annualità 2019/20

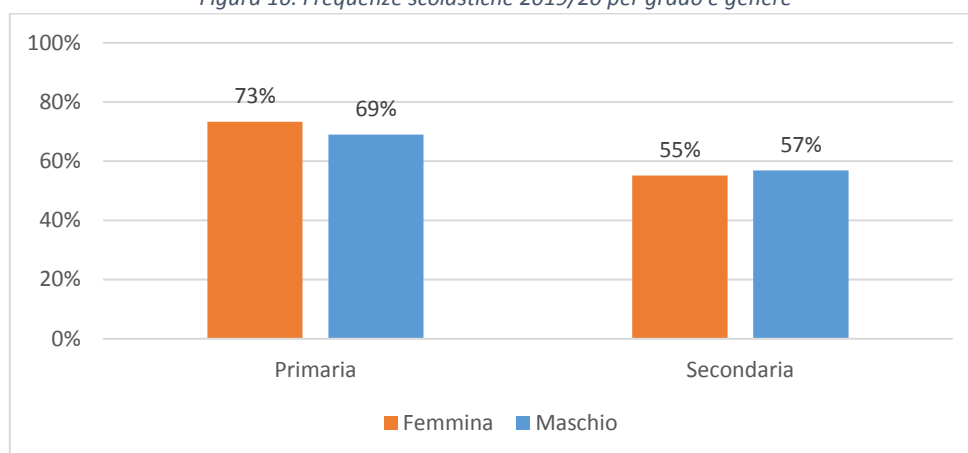
Nell'analisi dei risultati dell'ultimo anno di Progetto trova conferma la tendenza osservata durante tutto il triennio che vede un tasso di frequenza nelle scuole primarie più elevato che nelle secondarie di primo grado, come è possibile vedere nella tabella.

Tabella 12. Percentuale di frequenza nell'anno 2019/20 degli alunni RSC

Ordine scuola	Frequenza alunni RSC 2019/20
Primaria	71%
Secondaria I grado	56%

Inoltre si conferma, ma in maniera meno marcata degli anni passati, la tendenza che vede le bambine più propense a frequentare la scuola nella primaria rispetto ai maschi, mentre per le scuole secondarie si osserva la situazione opposta.

Figura 16. Frequenze scolastiche 2019/20 per grado e genere

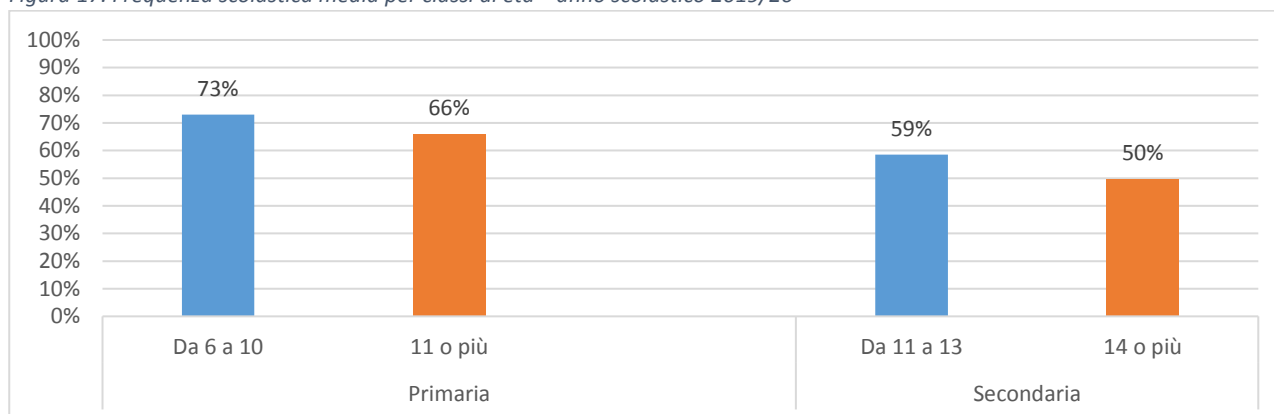


Viene quindi confermata l'ipotesi di una maggiore difficoltà delle alunne a mantenere una regolare frequenza nelle scuole secondarie, prevalentemente legato all'impegno di aiuto familiare che queste assumono a partire dalla preadolescenza.

Se paragonato all'anno scolastico precedente (2018/19), il gap è meno evidente: nel 2018/19 la variazione di frequenza media era alle secondarie pari al 7%, mentre quest'anno scende al 2%.

Oltre le differenze di genere è utile andare a considerare un'ulteriore dimensione di analisi, ovvero l'inserimento del bambino all'interno di un gruppo che non corrisponde alla sua coorte anagrafica. Se il fenomeno risulta presente, ma più limitato nelle scuole primarie, dove solo il 16% dei bambini ha un'età compresa tra gli 11 e i 14 anni, questa dinamica diventa purtroppo ancor più evidente nelle scuole secondarie di primo grado dove gli alunni con più di 14 anni sono addirittura il 30%. Si osserva quindi un elevato numero di minorenni che sono inseriti in classi che non corrispondono alla loro coorte anagrafica, inseriti pertanto in gruppi di pari talvolta anche molto più piccoli di loro e ciò rende difficile, se non impossibile, l'integrazione nel gruppo classe. Questo fenomeno può rappresentare un importante ostacolo alla frequenza (e non solo), privando l'alunno di un adeguato contesto di socializzazione, obbligandolo, di fatto, a inserirsi in gruppi con i quali non condivide lo stesso percorso di crescita. Questa ipotesi trova riscontro anche nell'analisi specifica delle frequenze scolastiche.

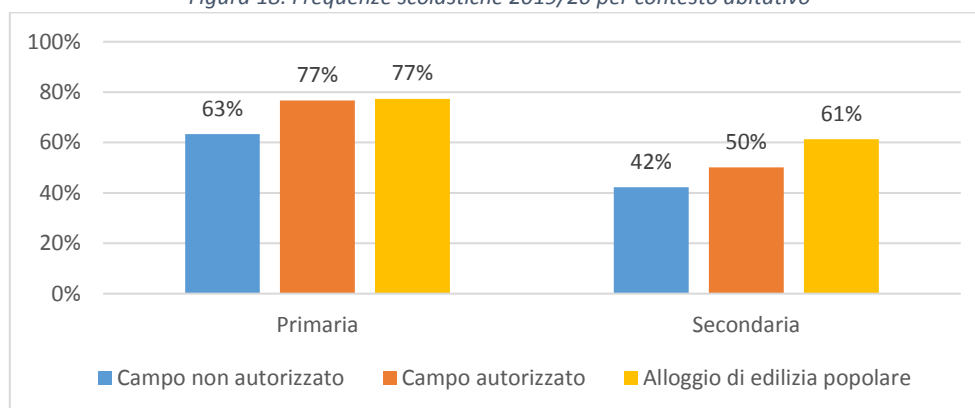
Figura 17. Frequenza scolastica media per classi di età<sup>25</sup> anno scolastico 2019/20



In entrambi i gradi scolastici si osserva un abbassamento della frequenza scolastica se il bambino risulta avere più anni dei propri compagni, con una variazione che nella scuola primaria è pari al 6% e raggiunge il 9% nelle scuole secondarie.

Oltre alle differenze appena analizzate è utile prendere in considerazione un'altra variabile che potrebbe incidere sul rapporto tra minore e contesto scolastico: ovvero la sua condizione abitativa.

Figura 18. Frequenze scolastiche 2019/20 per contesto abitativo



Il grafico mostra, chiaramente come gli alunni che vivono negli insediamenti, soprattutto se non autorizzati, tendono ad avere una frequenza scolastica molto più bassa rispetto a chi vive negli appartamenti. Questo dato è particolarmente evidente per quanto concerne la scuola secondaria dove la differenza fra i tre contesti vede una differenza addirittura del 20 per cento tra chi vive negli appartamenti e chi nei campi non autorizzati.

Differenza che se si attenua nelle scuole primarie dove si rileva una maggior discontinuità scolastica solo nel campo non autorizzato.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Per le scuole primarie è presente anche 1 bambino di 5 anni che, per facilità di lettura, è stato inserito nella fascia 6-10.

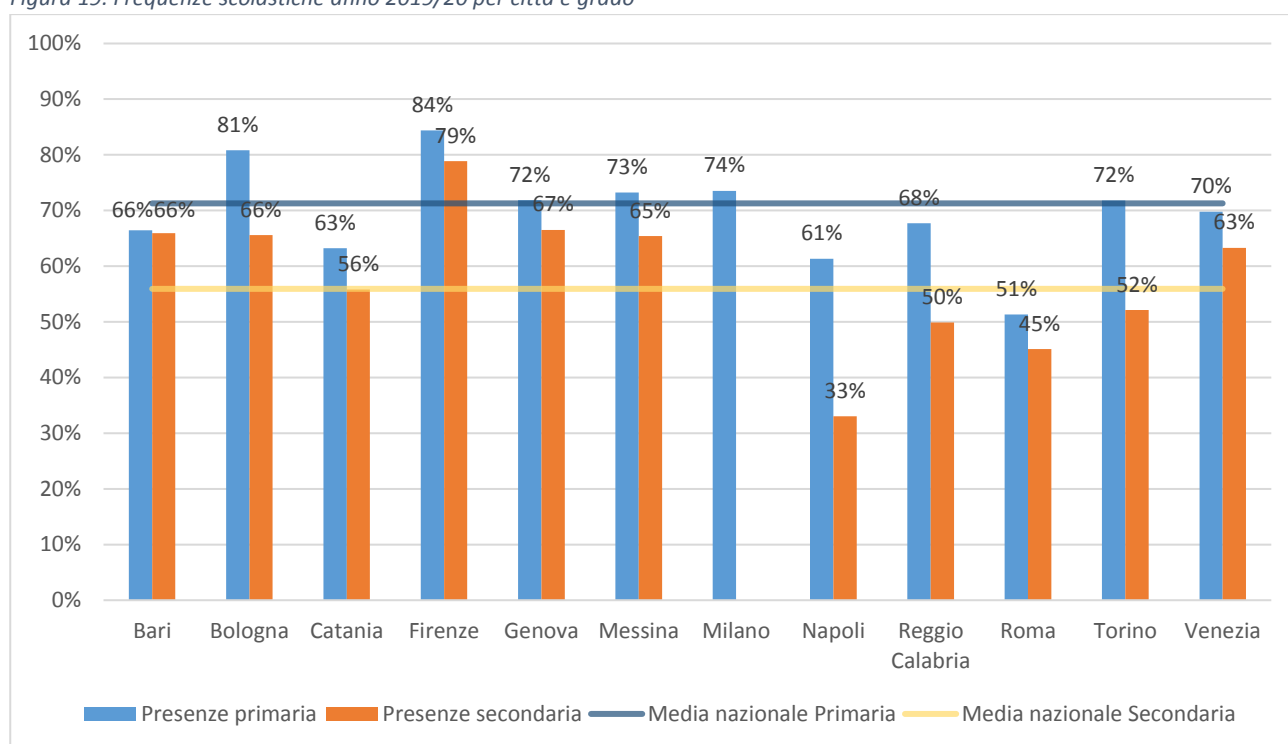
<sup>26</sup> È tuttavia necessario sottolineare che il numero di alunni della scuola primaria che vivono nei campi autorizzati è particolarmente basso, superando di poche unità la ventina di casi, pertanto il dato percentuale è meno affidabile nel confronto con gli alunni presenti nei campi non autorizzati e negli alloggi (composto da circa cento alunni). Al contrario

È un esito questo che, chiaramente, potevamo già supporre. È però importante vedere confermata questa ipotesi attraverso una raccolta di dati puntuale. Tale tendenza mette in evidenza, una volta di più, quanto sia importante l'obiettivo di promuovere il superamento degli insediamenti che continuano a mostrare la loro inadeguatezza, ostacolando radicalmente qualsiasi percorso d'integrazione rivolto ai bambini e le bambine rom, nella scuola e non solo.

### Annualità 2019/20 frequenze ed esiti per città

Messe in luce dinamiche e tendenze comuni a livello nazionale è utile andare ora brevemente a considerare le importanti differenze che possiamo rilevare nei singoli contesti cittadini.

Figura 19. Frequenze scolastiche anno 2019/20 per città e grado



Osservando il dato per città si ripresenta la tendenza generale che vede il tasso di frequenza delle scuole primarie più elevato di quelle secondarie in tutte le città.<sup>27</sup>

Il dato più evidente che emerge da una rapida lettura è soprattutto la grande differenza delle percentuali di frequenza tra le varie città, che d'altronde confermano anche le enormi differenze di contesto e problematiche tra i vari territori.

Senza entrare nel dettaglio e rimandando ai livelli locali la possibilità di valutare con maggiore accuratezza le specifiche situazioni (d'altronde molte differenze emergono anche

è più omogenea la distribuzione del numero degli alunni tra le 3 categorie nella secondaria di I grado, dove in effetti emerge una tendenza molto più lineare del legame tra il contesto abitativo e le frequenze.

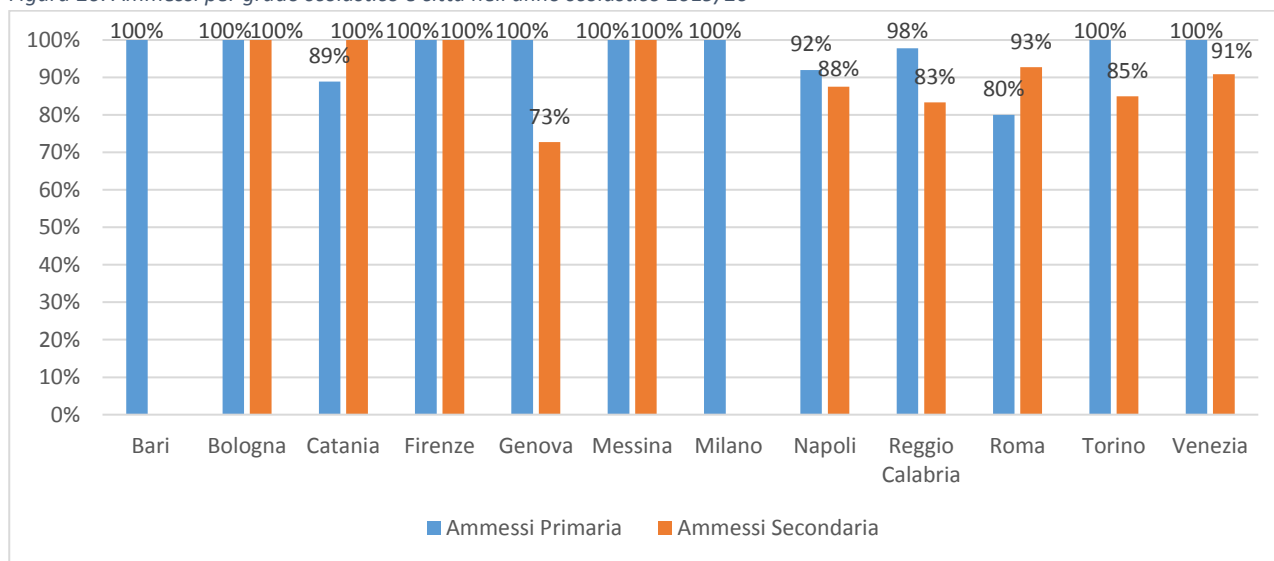
<sup>27</sup> Eccezione a questa tendenza risulta essere Bari dove però il numero di ragazzi delle scuole secondarie è molto basso, si tratta di solo due alunni, creando quindi un dato poco affidabile.

tra gli Istituti comprensivi), segnaliamo le criticità presenti soprattutto nelle grandi città e al Centro-sud; a partire dalla città di Napoli dove, alle difficoltà del contesto abitativo si è sovrapposta nel 2019/20 una parziale sospensione delle attività progettuali nelle scuole e negli insediamenti.

Nelle città di Firenze, in particolare, e di Bologna, si registrano invece i tassi di frequenza più alti, nettamente al di sopra della media nazionale.

Analizzando i dati cittadini relativi agli esiti, è importante sottolineare l'impatto della pandemia e anche di quanto le singole scuole abbiano interpretato la particolarità e gravità della situazione in maniera differente tra loro.

Figura 20. Ammessi per grado scolastico e città nell'anno scolastico 2019/20<sup>28</sup>



Se in linea generale infatti possiamo registrare un miglioramento rispetto al passato delle promozioni sia nella primaria che nella secondaria (non senza eccezioni), queste non trovano una stretta correlazione con il tasso di frequenza, come invece è sempre stato in passato. È evidente quindi che il posizionamento sul tema è stato differente tra i vari contesti locali, ma soprattutto - come ci suggeriscono i dati, ma anche i *feedback* degli attori impegnati sul territorio - tra le varie scuole. Alcuni Istituti scolastici, considerata la particolarità della situazione, hanno promosso anche situazioni molto critiche, altri non hanno avuto questa attenzione.

<sup>28</sup> Non viene riportato il tasso di successo degli alunni di scuola secondaria della città di Bari in quanto, essendo solo due, di cui un promosso e un rimandato, avrebbe dato una rappresentazione della realtà troppo distorta se messa confronto con le altre città.

### Confronto su frequenze ed esiti tra le annualità di avvio (2017/18) e conclusione (2019/20)

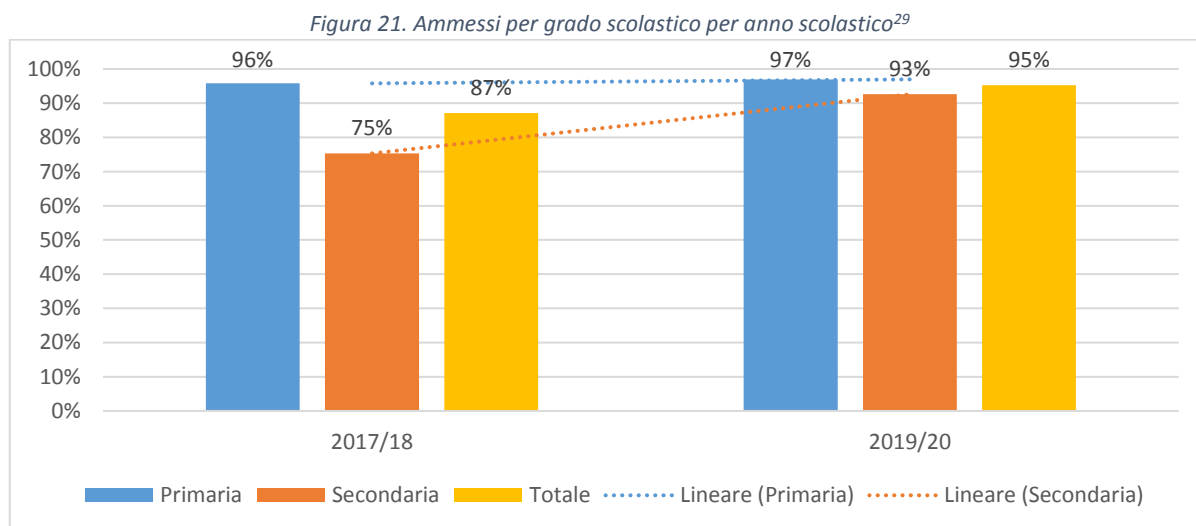
Proponiamo ora un confronto tra l'andamento scolastico, a livello nazionale, tra la prima annualità scolastica nel Progetto PON Inclusione (2017/18) e l'ultima (2019/20), con l'obiettivo di intercettare alcune tendenze a riguardo.

Il confronto è influenzato da molteplici fattori: l'incidenza dell'emergenza sanitaria nell'ultima annualità scolastica, l'avvio ritardato di alcune progettualità locali e il progressivo allargamento del gruppo target, legato all'ampliamento e coinvolgimento di nuovi territori a livello cittadino.

Fatte queste necessarie premesse, i dati ci indicano una tendenza generale di lento miglioramento, che conferma d'altronde gli esiti passati del Progetto.

### Esiti a confronto

Analizziamo innanzitutto gli esiti (promozioni e bocciature), per poi concentrarci - in maniera più articolata - sulle frequenze.



Per quanto concerne gli esiti scolastici si osserva una sostanziale stabilità nel confronto per quanto riguarda la scuola primaria nel corso della triennalità mentre la scuola secondaria mostra un netto miglioramento nel corso dell'ultimo anno di Progetto, raggiungendo, quasi, le percentuali della scuola primaria.

La percentuale dei promossi della primaria sale da 96% a 97% mentre nella secondaria di primo grado da 75% a 93%.

Probabilmente a questo netto aumento del numero dei promossi, evidente soprattutto nella secondaria, concorrono due fattori: a) il tendenziale - seppur lento - miglioramento negli esiti dei bambini target confermato nel Progetto anno dopo fin dall'avvio nella fase sperimentale nel 2013 b) come anticipato, l'orientamento di alcune scuole volto a evitare le bocciature anche nelle situazioni più critiche, considerata la situazione di emergenza

<sup>29</sup> In questo caso non è stata inclusa nel calcolo degli esiti medi la città di Reggio Calabria in quanto ha fornito i dati relativi alla presenza degli alunni solo per l'anno scolastico 2019/20 non permettendo un paragone effettivo nel triennio.

epidemiologica dell'ultima annualità.

È opportuno d'altronde ricordare il contributo sostanziale che le progettualità locali hanno fornito durante la difficile fase di *lockdown* agli alunni RSC e alle loro famiglie in termini di facilitazione del rapporto con le scuole e non solo, (come vedremo meglio nel cap. 4 dedicato all'impatto del COVID sui territori e alla ri-articolazione delle attività).

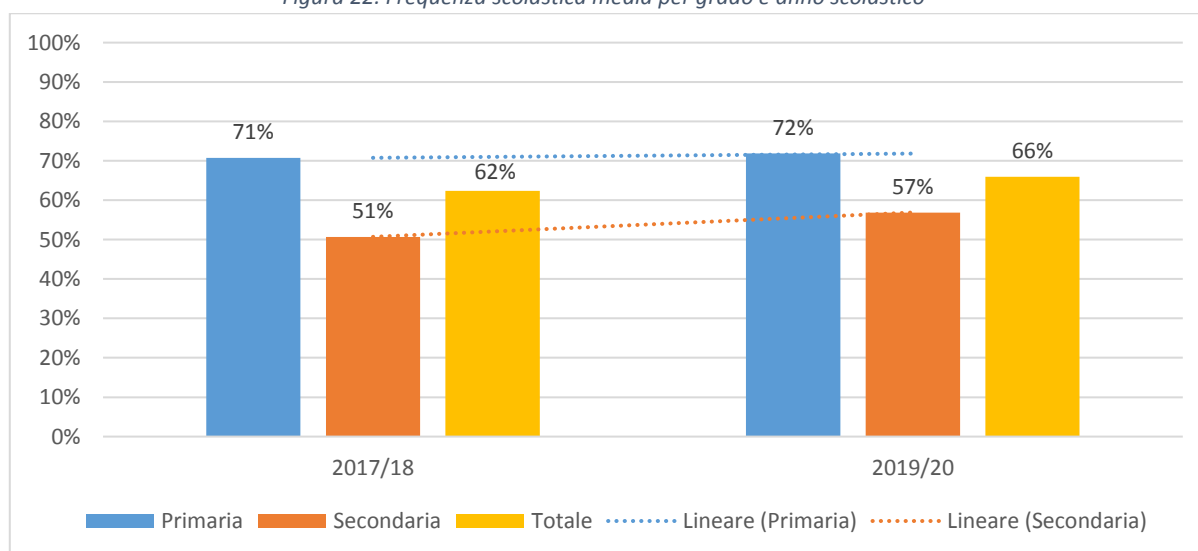
La gran parte delle bocciature sono maturate nei casi in cui, ad una già forte discontinuità nella presenza scolastica nei primi mesi dell'anno, si è aggiunta una pressoché totale assenza nel periodo della didattica a distanza. È bene quindi ribadire che, se non vi fosse stata l'azione puntuale e determinata degli operatori supportata da una rete progettuale già consolidata, molte situazioni precarie si sarebbero avviate probabilmente verso la bocciatura.

Più che un'analisi comparativa tra anni, ci preme quindi sottolineare in questo report la "tenuta" del Progetto nella complicata "stagione" del *lockdown* generalizzato, con impatti fortissimi in particolare per chi già viveva in condizioni di alta vulnerabilità come molte delle famiglie rom e sinti.

### Frequenze a confronto

Presentiamo ora i dati relativi al confronto nei due momenti presi a riferimento, avvio e termine della triennalità PON Inclusione, per quanto riguarda le frequenze<sup>30</sup>.

Figura 22. Frequenza scolastica media per grado e anno scolastico<sup>31</sup>



Nel corso del triennio si può osservare, un miglioramento della frequenza scolastica, soprattutto nelle scuole secondarie.

Se le scuole primarie mantengono le presenze intorno al 70% nel corso degli anni - con un

<sup>30</sup> Per quanto concerne le frequenze si è considerato il totale dei giorni di presenza da settembre a febbraio.

<sup>31</sup> In questo caso non è stata inclusa nel calcolo delle frequenze medie la città di Reggio Calabria in quanto ha fornito i dati relativi alla presenza degli alunni solo per l'anno scolastico 2019/20 non permettendo un paragone effettivo nel triennio.



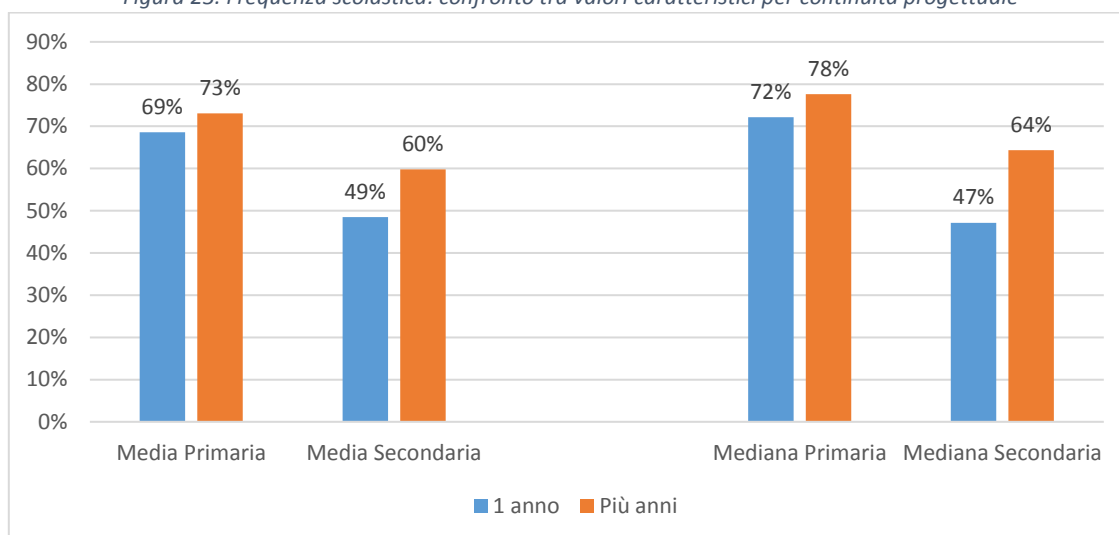
lieve aumento tra il primo e l'ultimo anno - sono le scuole secondarie a mostrare il margine di miglioramento più elevato, passando dal 51% di presenze nel primo anno di Progetto al 57% dell'ultimo anno.

Nel complesso, la variazione tra le frequenze degli alunni target nel primo anno di Progetto e nel terzo è del 4% (62% nel primo anno e 66% nel terzo).

Se confrontiamo poi le frequenze dei bambini e delle bambine che sono stati coinvolti nel Progetto per più anni si ha un quadro più chiaro dell'impatto positivo degli sforzi progettuali in relazione all'effettiva continuità progettuale di cui gli alunni e le alunne hanno beneficiato: il 37% degli alunni è stato coinvolto solamente nell'ultima annualità, il 45% negli ultimi due anni e il 18% nell'intera triennalità

Concentrandosi sulla progettualità appena conclusa si osserva che la presenza nel Progetto per più anni ha una forte influenza positiva a livello di frequenza scolastica.

Figura 23. Frequenza scolastica: confronto tra valori caratteristici per continuità progettuale



Come emerge dal grafico sopra riportato, la differenza di frequenza è significativa.

I valori sintetici, *media* (a sinistra nel grafico) e *mediana*<sup>32</sup> (a destra), mostrano chiaramente una maggiore frequenza di chi ha partecipato per più anni al Progetto sia nella scuola primaria sia - ancor più evidente - nella secondaria.

La differenza tra la media delle frequenze alla primaria è del 4% e del 11% alla secondaria. Analizzando i dati in relazione alla mediana tale differenza è ancora più marcata: 6% nella primaria e 17% nella secondaria.

In sintesi, questo confronto ci conferma quanto sia importante dare continuità alle azioni di inclusione al fine di coglierne l'impatto positivo sui beneficiari: i bambini e le bambine si fanno ingaggiare nell'impegno scolastico, deve essere il contesto attorno che li mette in

<sup>32</sup> Definita come il valore centrale tra tutti dati numerici, la mediana tende a far pesare meno rispetto alla media - comunemente più utilizzata - i dati più estremi/atipici, in questo caso frequenze molto basse o molto alte

grado di farlo.

### *La scuola dell'infanzia*

Infine una piccola parentesi sul tema della pre-scolarizzazione. A livello nazionale solo 4 bambini - 2 a Bologna, 1 a Firenze e 1 a Roma - hanno frequentato l'asilo nido.

Decisamente più consistente il numero degli alunni che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, di poco oltre il 40 per cento (42%)<sup>33</sup>. In questa porzione, è importante sottolineare, rientrano tutti i bambini che hanno frequentato *almeno un anno* della scuola dell'infanzia, e non necessariamente tutti e tre gli anni<sup>34</sup>. Permane quindi una condizione in cui meno della metà dei bambini ha avuto modo di fare esperienze di socialità scolastica, prima dei sei anni.

Il tasso più alto di prescolarizzazione si rileva nella città di Messina dove, sebbene il numero totale di alunni RSC sia molto contenuto, tutti i 17 bambini target hanno frequentato la scuola dell'infanzia. Seguono Firenze (93%) e, dato da sottolineare considerata la fragilità del contesto abitativo, Napoli (81%). Al contrario per le città di Catania, Bologna si registra un tasso di frequenza, rispettivamente, del 20% e 30% circa mentre per le città di Reggio Calabria e Venezia meno di un bambino su dieci<sup>35</sup>.

I dati disponibili confermano di quanto la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia faciliti in maniera significativa tutto il percorso scolastico successivo, si può infatti osservare una forte differenza a livello di frequenza scolastica tra chi è andato almeno un anno alla scuola dell'infanzia e chi non lo ha fatto.

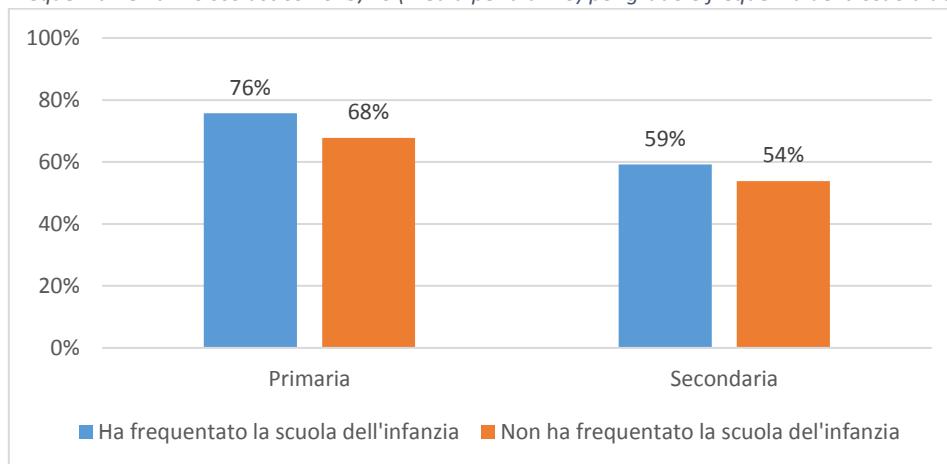
---

<sup>33</sup> Sul totale degli alunni RSC il 42% ha frequentato la scuola dell'infanzia, il 40% no. Questo dato non è stato rilevato nel 18% di casi. Al netto di questi casi la percentuale di frequentanti sale al 51% e quella di non frequentanti al 49%.

<sup>34</sup> Prima di osservare la differenza tra i tassi di frequenza della scuola dell'infanzia nei due tempi di rilevazione è necessario fare una precisazione: per poter permettere un effettivo paragone è necessario escludere dal conteggio dell'ultimo anno la città di Reggio Calabria poiché questa città, avendo attivato le attività con alcune difficoltà e quindi in ritardo non è stata inclusa nel precedente conteggio, ovvero quello dell'anno scolastico 2018/19. Se si esclude questa città si osserva come il tasso di frequenza della scuola dell'infanzia salga al 46%, rimanendo allo stesso livello dell'anno 2018/19.

<sup>35</sup> Per le città di Reggio Calabria e Venezia, il dato raccolto soffre di un alto numero di non risposte, pari a più di un terzo dei rispettivi alunni che non permette quindi di affermare con certezza l'effettiva frequenza della scuola dell'infanzia.

Figura 24. Frequenza nell'anno scolastico 2019/20 (media per alunno) per grado e frequenza della scuola dell'infanzia<sup>36</sup>



Tale differenza è evidente in particolare nella scuola primaria: chi ha frequentato l'infanzia ha una percentuale di presenze dell'8% superiore a chi non l'ha frequentata. La differenza è leggermente inferiore per la scuola secondaria, pari al 5%. Seppur considerando che molte altre concause intervengono in questa dinamica, i dati ci mostrano quanto sia importante facilitare l'inserimento dei bambini e delle bambine rom in percorsi di pre-scolarizzazione. Si tratta di risultati importanti che sostengono la scelta di dedicare attenzione anche ai processi di prescolarizzazione nel nuovo triennio di Progetto.

<sup>36</sup> La differenza tra le due medie risulta statisticamente significativa per la scuola primaria  $p < 0.05$  mentre non lo è per la differenza tra le due medie delle scuole secondarie di primo grado.

### 3. La governance e la rete

#### Il lavoro a rete con le comunità Rom e Sinte<sup>37</sup>

*Il termine RETE in generale indica un insieme di elementi intrecciati a tal punto da sembrare una trama di maglie; quando nello specifico si parla di reti sociali, si intende quell'insieme di risposte o risorse umane ed istituzionali che si legano con rapporti/relazioni stabili in funzione di percorsi di aiuto.*

*Le caratteristiche della rete sono:*

- *Esistenza e visibilità dei legami/relazioni*
- *Relazioni di scambio*
- *Reciprocità degli scambi*
- *Produzione del sostegno ai soggetti sia all'interno della rete stessa che nel rapporto con l'esterno o con gli altri sistemi*

*Nel Servizio Sociale, il lavoro di rete viene utilizzato per rispondere a esigenze diverse dell'operatore: necessità di intervenire nell'ambiente; necessità di promuovere azione di responsabilizzazione dei soggetti, andando al di là dei contesti familiari; necessità di far partecipare l'ambiente al processo di presa in carico.*

*L'obiettivo principale è quello di aiutare l'utenza a conoscere e utilizzare le risorse personali e istituzionali.*

*Nel mio lavoro di anni con le comunità Rom e Sinte che vivono in un campo attrezzato sito nel mio Municipio, da sempre è stato difficile programmare e porre in essere servizi: le comunità continuano a vivere in condizioni di esclusione sociale, economica e politica, la loro coesistenza con le altri componenti della società è segnata da contraddizioni e conflitti.*

*La gestione dei campi, a livello centrale con la costituzione anche di un Ufficio Rom Sinti e Caminanti, ha reso difficile a volte proporre interventi locali, che potessero avvicinare le famiglie Rom al Servizio Sociale, spesso visto come inquisitorio nel lavoro con il Tribunale per i Minorenni, oppure come semplice erogatore di sostegni economici. Sono ancora poche le famiglie che investono sul futuro dei loro figli e le problematiche dei minori rispetto alla poca frequenza scolastica sono legate spesso a diversi fattori: ritardi dovuti a recenti arrivi in Italia, lacune accumulate nell'iter scolastico pregresso, nonché tardiva decisione delle famiglie di iscriverli.*

<sup>37</sup> A cura di Carmelina Meccariello.

*La presenza all'interno dell'equipe multidisciplinare anche di operatori dell'ufficio Rom, è stata importante, per il continuo flusso di informazioni che potessero aiutare a conoscere meglio le famiglie, con un lavoro anche di mediazione.*

*Nell'ambito di questo progetto nazionale, la rete formale, costituita dalle istituzioni sociali e formalizzata ufficialmente in base a specifiche norme e mandati, ha avuto una funzione facilitante nel processo di aggregazione di tutti i soggetti, offrendo il terreno fertile, non solo dal punto di vista della conoscenza reciproca tra gli enti, ma anche come matrice identitaria per favorire il senso di appartenenza.*

*Vi è sempre stata una difficoltà ad integrare i diversi attori istituzionali nell'attuazione di interventi rivolti alle famiglie, anche nel lavoro con scuole. Questo Progetto, ha dato l'opportunità di riconoscere i ruoli e le competenze, permettendoci di arrivare ad una collaborazione non più basata sulla volontà dei singoli ma su un lavoro multidisciplinare, per affrontare anche situazioni complesse. La conoscenza dei diversi enti, pubblici/privato sociale, degli strumenti a loro disposizione permette di evitare false aspettative e la realizzazione di una progettualità mirata.*

*La definizione di obiettivi condivisi, l'assegnazione dei ruoli, la capacità di promuovere l'attivazione e la partecipazione degli attori ha facilitato una visione comune dando un'identità alla rete.*

*La partecipazione all'Equipe Multidisciplinare, ha permesso la collaborazione e la co-progettazione tra attori sociali diversi, migliorando l'efficacia dell'intervento sociale. Solo la qualità della comunicazione tra i diversi servizi operanti sul territorio e tra i diversi operatori ha permesso di costruire percorsi il più possibile completi e connessi, e non più settorializzati per ambiti di competenza.*

*Oltre ad approcciarsi ai singoli casi, l'equipe ha cercato di lavorare in un'ottica non solo emergenziale, cercando di affrontare e ragionare sui ritardi che ancora esistono nell'affrontare l'inclusione dei minorenni Rom per favorirne la socializzazione e la scolarizzazione. Vedere la scuola non solo come luogo di educazione e istruzione, ma anche di diritti e pari opportunità per tutti, aiutando i minorenni e le loro famiglie a maggiore impegno e partecipazione. Comprendere meglio le caratteristiche dell'alunno, permette di leggere i bisogni specifici dei singoli onde costruire un percorso non solo scolastico ma soprattutto educativo. Verificare il livello di partecipazione delle famiglie, ascoltare i docenti/dirigenti per avere un quadro degli atteggiamenti assunti*

*dagli alunni Rom e rileggere tutti insieme criticità e positività dell'inserimento scolastico.*

*Il ruolo dell'Assistente Sociale pertanto è stato valorizzato, da soli il nostro lavoro è fortemente indebolito e limitato; non pensare al nostro lavoro, solo in termini puramente "prestazionistici", ci arricchisce.*

*I punti di forza di questa rete sono stati tanti:*

- *Formalizzazione di una sinergia, che in qualche modo era già presente ed attiva;*
- *Approccio multi-professionale, con la partecipazione delle diverse figure: insegnanti, assistenti sociali, educatori;*
- *Incontro tra le diverse realtà del territorio, pubblico/privato del sociale, tenendo conto le specificità che ciascun soggetto ha da offrire;*
- *Ascolto reciproco e interazione attiva per il raggiungimento di un fine comune.*
- *Moltiplicatore di opportunità, con un lavoro integrato mettendo a disposizione i propri saperi*
- *Contaminazione tra le differenti letture, con la convinzione che non si può intervenire da soli, bisogna uscire dai servizi per cogliere la ricchezza della comunità in cui viviamo*
- *Flusso e scambio di informazioni, che rinforza gli obiettivi e li coordina con una maggiore efficacia, sia sul territorio che dal punto di vista scolastico*
- *Incontri periodici programmati tra i vari attori dell'equipe*
- *Superamento della solitudine*
- *Attivazione di percorsi formativi congiunti*

*Rispetto ai punti di criticità della rete la sua tenuta nel tempo, ha bisogno di volontà e costanza, bisogna crederci! Per poter ottenere dei risultati a lungo termine è necessario fortificarla e forse ampliarla. Gli operatori dei servizi, fagocitati dal carico degli impegni, fanno fatica a mantenere una puntualità nelle riunioni di equipe. Inoltre la disomogeneità dei livelli di investimento/intervento dei vari attori, da ricercare nelle specificità degli enti e delle loro caratteristiche (soprattutto la scarsa presenza dell'ambito sanitario), impedisce a volte di incidere su gravi situazioni di degrado socio-sanitario.*

***È NECESSARIO METTERSI IN GIOCO TUTTI ALLA PARI, CON LA VOGLIA DI IMPARARE INSIEME, ED HO IMPARATO DA QUESTA ESPERIENZA CHE NON SI PUÒ DIMOSTRARE DI ESSERE IN RETE, SE NON SI DIMOSTRA DI FARE!***

### 3.1 Da una indagine qualitativa: costruzione, consolidamento ed evoluzione delle reti locali

Durante la triennalità, l'Assistenza tecnica ha promosso un'indagine qualitativa (Voce ai protagonisti: attori locali e famiglie rom e sinti del Progetto RSC)<sup>38</sup> volta ad indagare, in particolare, potenzialità e criticità della rete e la sua evoluzione negli anni - dalla fase di sperimentazione alla triennalità PON Inclusione -.

Tale percorso ha inteso avviare un processo ampio e articolato di "ascolto" delle figure coinvolte dal Progetto. Sviluppato in due direzioni, l'indagine ha promosso da una parte numerose interviste ai genitori rom di alunni target (coinvolgendo 23 tra padri e madri degli alunni target) e dall'altra *focus group* in tutte le città aderenti al Progetto (coinvolgendo oltre 100 attori tra referenti e operatori dei servizi sociali e sanitari, operatori ed educatori delle cooperative, insegnanti e referenti delle comunità RSC)<sup>39</sup>

In particolare questo secondo percorso, al quale facciamo ora riferimento, ha posto grande attenzione allo sviluppo e al consolidamento degli spazi di programmazione e verifica - ma anche riflessione e confronto - del Progetto.

#### *Diversi stadi di ampliamento e consolidamento delle reti locali*

Da questo approfondimento, emerge come a livello nazionale nel Progetto troviamo - innanzitutto - un panorama di reti a differenti "stadi" di sviluppo e consolidamento che determinano una differente propensione all'ampliamento della rete locale stessa. Nella maggior parte dei casi, nei focus viene evidenziato un significativo livello di integrazione degli attori coinvolti e una fase avanzata di consolidamento del *network*. Non mancano però casi dove l'assenza ai tavoli di attori fondamentali (ambito salute, uffici provinciali scolastici), la limitata attività del Tavolo Locale, il contesto politico avverso, il deperimento dei contesti socio-ambientali di vita e, non ultime, le difficoltà e i ritardi di ordine amministrativo, costituiscono ostacoli all'articolazione e al consolidamento della rete.

Ciò che abbiamo definito come differente stadio di sviluppo della rete a livello nazionale, tende a ripercorrere una frattura - forse sempre più evidente in Italia, al di là del Progetto - tra (Centro) Nord e Sud, per quanto questa divisione così netta non possa ovviamente rappresentare un quadro esaustivo di un panorama dalle molteplici sfumature sia negli aspetti critici che positivi dei vari territori.

Solamente un numero esiguo di città aderenti al Progetto nazionale poteva già contare su di una rete a livello cittadino impegnata sul tema antecedente alla sperimentazione (2013), in ogni caso si trattava di forme poco strutturate, caratterizzate da una forte discontinuità e precarietà o comunque centrate in maniera quasi esclusiva sull'azione rivolta a specifici e limitati contesti abitativi (i campi).

<sup>38</sup> Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti (2020), *Indagine qualitativa sul Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

<sup>39</sup> L'indagine è disponibile sul sito minori.it: <https://www.minori.gov.it/it/minori/rsc-indagine-qualitativa-voce-ai-protagonisti>.

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 bambini e ai ragazzi per poi estendere l'oggetto di analisi a molte delle famiglie presenti sul territorio.

Soprattutto le Equipe Multidisciplinari – spazi di condivisione interdisciplinari e interprofessionali – hanno rappresentato 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. 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.

Attraverso la rete il lavoro nella città è cresciuto molto, nel corso degli anni e si è sempre rafforzato. Sono migliorate le relazioni tra le persone e si sono consolidate le strutture. Ora abbiamo una visione comune e una conoscenza maggiore tra le persone che operano sul tema e tra la comunità dei rom e il resto della comunità. [Focus Group\_3]<sup>40</sup>

Prima avevamo alcune strutture organizzate, poi è arrivato il Progetto e si comincia a parlare davvero di una sistematicità dell'intervento. [Focus Group\_5]

Sulla rete c'è stato proprio un arricchimento e un consolidamento che ha permesso la maggiore efficacia degli interventi (...) posso dire che in poche ore, se non minuti, riusciamo a contattare l'operatore del consultorio che ci dà l'informazione sul bambino e magari ci permette una maggiore rapidità nell'ottenere un appuntamento perché in genere non è così facile avere subito l'appuntamento con l'assistente sociale piuttosto che con l'operatore del consultorio. [Focus Group\_7]

Il supporto della rete si sente, mi verrebbe da dire, soprattutto in un'ottica di prevenzione. [Focus Group\_6]

In particolare, risulta fondamentale il confronto e la collaborazione regolare con altre persone impegnate sul tema, laddove spesso gli operatori e le operatrici si sentono impotenti nel rispondere ad alcune criticità.

Ci troviamo di fronte a delle problematiche complesse e quello che voglio dire io è che molte volte mi sentivo proprio sola ad affrontare queste situazioni. Ben venga quindi questa rete perché dà la possibilità di avvalersi di persone, competenze, risorse che è il modo ideale, l'unico modo, per fronteggiare problemi comuni che riguardano l'inclusione. [Focus Group\_9]

---

<sup>40</sup> Citazioni da Focus Group realizzati dall'Assistenza Tecnica con un gruppo rappresentativo degli attori impegnati nelle progettualità cittadine, nel quadro della ricerca Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti



Adesso c'è una rete quindi noi abbiamo gli agganci necessari... però quello che in particolare ha di positivo in questo Progetto è che c'è un momento comune una volta al mese di monitoraggio costante che ci permette anche di monitorare le situazioni, confrontarci e riferirle. [Focus Group\_7]

Certamente la prospettiva triennale (al netto di ritardi in alcune città) ha permesso di investire su di un'azione di più ampio respiro, se confrontata con il periodo sperimentale del Progetto.

L'ampliamento a nuovi soggetti (e territori) è avvenuto in buona parte delle città, per quanto molti - in particolare i referenti dei Progetti locali - riflettano ed evidenzino le difficoltà interconnesse a tale processo.

Secondo gli intervistati, la fase di allargamento va accompagnata e declinata in maniera graduale e differenziale, in considerazione anche di un coinvolgimento di solito rivolto inizialmente ai gruppi e alle figure più interessate e successivamente anche a chi è meno motivato e determinato.

I primi anni abbiamo incontrato sia nella scuola che nelle famiglie le persone che più volevano starci perché cominci con chi, insegnanti, operatori degli altri servizi eccetera, che un pochino inclusivi lo sono già. Pian piano ci siamo specializzati a far perno e ad entrare nei contesti dove un po' meno ci volevano, per cui è chiaro che in questo momento abbiamo anche delle gradualità di colore negli interventi. [Focus Group\_2]

Il Progetto e la rete ci hanno riportato dentro al campo. Cosa che non accadeva da tempo. Abbiamo bisogno di tempo per riorganizzarci ma intanto questo è un passaggio fondamentale [Focus Group\_11]

In alcuni casi, la nuova rete del Progetto si è innestata positivamente in una rete di servizi già consolidata, interagendo e articolandosi con essa.

In alcune situazioni, dal punto di vista dell'amministrazione comunale, questo Progetto si innesta su un sistema che è già molto orientato al fare rete tra servizi. Ad esempio noi anche sul Progetto RSC integriamo a volte laboratori che arrivano anche da altri percorsi dell'amministrazione. Ad esempio i progetti che veicoliamo a tutte le scuole del territorio con le Chiavi della città cerchiamo, con l'aiuto anche degli insegnanti, di ottimizzare integrando certi tipi di risorse. [Focus Group\_6]

### *La centralità dell'Equipe Multidisciplinare*

In particolare, dall'indagine emerge la grande centralità dell'Equipe Multidisciplinare.

La dimensione multiprofessionale e la consolidata struttura delle Equipe Multidisciplinari, fanno sì che queste vengano considerate come elementi fondamentali per il Progetto e per le finalità della rete. Attraverso l'Equipe si regolarizza il "flusso di comunicazione" tra servizi e si crea "un linguaggio comune" tra più soggetti, elementi fondamentali per mettere al

centro il benessere del bambino rom e della sua famiglia, come da obiettivo cardine del Progetto.

Per quanto – come segnalato da più fonti – alcuni soggetti partecipino con fatica a tutti gli incontri dell'Equipe Multidisciplinare, tale spazio di condivisione viene considerato imprescindibile e centrale per la progettualità consentendo un reale e costante confronto sulle azioni da promuovere, centrate sulla classe e sul singolo bambino, e un momento di monitoraggio e riflessione costante sul loro andamento.

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

Secondo quanto emerso dai focus, le Equipe 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 generalmente 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'Equipe di valutare e proporre interventi "mirati e puntuali".

In alcuni casi, una problematica evidenziata è la eccessiva "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.

Viene inoltre sottolineato l'aspetto di rafforzamento delle relazioni (anche umane) tra le figure coinvolte nell'EM, che, anche attraverso pratiche informali e flessibili, riescono ad incidere andando ad integrare le prassi più formalizzate.

L'equipe ci ha permesso di avere un flusso di comunicazione continua e un linguaggio comune tra servizi. [Focus Group\_11]

A volte anche sull'emergenza, (l'equipe) ci permette di snellire le comunicazioni e di de-formalizzarle un attimo. Usiamo WhatsApp in alcuni casi e non miliardi di mail. [Focus Group\_7]

Fare rete lo sento come una ricchezza, un supporto e una crescita professionale nel senso che ciascuno riesce a regolarmente a confrontarsi con altri. Nel confronto magari si trovano le soluzioni. Poi mi viene da pensare non solo alla rete interna al Progetto ma anche al quartiere dove vengono svolte le attività e dove si trovano le scuole. Mi viene da pensare alla collaborazione che c'è stata fin dall'inizio con altri servizi del territorio. [...] E io vedo molto il riconoscimento che le famiglie hanno nei nostri confronti quando vedono che fai parte non solo della scuola ma sei un operatore che è in contatto con gli altri soggetti che stanno nel territorio e che loro conoscono. [FG\_6]

### *Freni per l'allargamento della rete, difficoltà dei servizi sociali e nei processi amministrativi*

Come anticipato, in alcune città si confermano negli anni difficoltà legate alla sistematizzazione e al consolidamento della rete, e si tende pertanto a frenare rispetto ad un allargamento ulteriore della stessa, cercando di "fortificarla tra i soggetti che già ci sono". Nonostante emergano, trasversalmente a tutte, elementi di successo in alcuni ambiti fondamentali del Progetto, vi sono territori dove l'incapacità di affrontare alcuni nodi strategici (che evidenzieremo anche a seguire) per l'azione progettuale ostacola una visione prospettica e di sostenibilità della rete stessa.

Emerge quindi, con tutta evidenza, l'idea di fortificare ed eventualmente ri-definire la rete, prima di procedere ad un allargamento dei territori e dei soggetti da coinvolgere.

Ricorrenti sono inoltre le difficoltà burocratiche-amministrative (che emergono per alcune città in particolare) nel sostenere adeguatamente l'organizzazione e l'implementazione della rete e delle iniziative promosse o da promuovere. Difficoltà che vengono segnalate nei focus locali non come aspetto collaterale al Progetto, ma come elemento spesso fondamentale che ha sostanzialmente causato il rallentamento o il mancato avvio di alcune attività creando, in molti territori, il ritardo nel (o il mancato) pagamento di figure chiave delle progettualità quali esperti formatori o di laboratori e/o operatori del Progetto.<sup>41</sup>

Un altro aspetto di criticità è rappresentato dai rapporti con i servizi e le assistenti sociali che, nonostante siano figure fondamentali e fondanti del gruppo di lavoro interdisciplinare, in diversi contesti faticano ad essere coinvolte con regolarità nella rete e nelle azioni di supporto ai casi specifici di attenzione a minori e/o famiglie in difficoltà. Per quanto molti passi in avanti nella sistematicità del coinvolgimento delle assistenti sociali siano stati fatti in diverse reti territoriali (ed in particolare, in molte Equipe Multidisciplinari) dai focus group emerge chiaramente la necessità di ri-pensare e ri-definire la loro partecipazione attiva nel Progetto, pur dovendo considerare come dato di fatto un graduale depotenziamento e una carenza di organici che ha riguardato - più o meno drasticamente - tutte le città.

Quando io mi riferisco al punto di debolezza della rete per noi, io mi riferisco sostanzialmente al servizio sociale. Mi spiace dirlo ma in alcune situazioni di emergenza noi segnaliamo ma non succede niente... non c'è un rapporto continuativo e costruttivo. [Focus Group\_10]

In alcune città si confermano negli anni difficoltà legate alla sistematizzazione e al consolidamento della rete, e si tende pertanto a frenare rispetto ad un allargamento ulteriore della stessa, cercando di "fortificarla tra i soggetti che già ci sono".

Più che allargare c'è da fortificare la rete tra i soggetti che ci sono già. È tutto molto complesso, questi due anni sono serviti anche per dare delle letture di cosa è stato fatto e cosa no. [Focus Group\_1]

Perché poi il vero problema delle reti è "vivere in governance"... perché se le reti non vengono in qualche modo attuate, sistematizzate, ci si aspetta sempre in qualche modo che sia l'altro a dover fare e poi puntualmente non succede. [Focus Group\_1]

---

<sup>41</sup> Problematica che ha riguardato soprattutto le città del Sud, ma non solo.

Dal mio punto di vista la rete in questo momento deve creare delle connessioni per consolidare un momento. Stiamo ampliando molto, è necessario consolidare innanzitutto. [Focus Group\_4]  
Se pensiamo che tutte le volte che il Progetto diventa più strutturato e cambia veste automaticamente corrisponda un cambiamento nella sostanza, sbagliamo. Perché i bambini l'esperienza che vivono è quella che è. Il percorso è avviato ma è lungo. [Focus Group\_8]

### *Referenti*

Il referente cittadino è uno snodo strategico per la buona riuscita della sperimentazione. Attraverso questa figura, infatti, passano 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).

La promozione della rete ha 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. Aspetti fondamentali sono pertanto la posizione che il referente riveste nel servizio e quanto tempo può dedicare al governo della rete, al monitoraggio delle attività e – in sintesi – all'impulso dato alla realizzazione delle molteplici iniziative di Progetto.

### *Co-progettazione, ri-progettazione e flessibilità*

L'aspetto della co-progettazione con tutti gli attori coinvolti dal Progetto, e in particolare con gli insegnanti, appare come un elemento essenziale nella programmazione delle attività a parere degli intervistati. Questo, a volte, determina anche una richiesta di maggiore flessibilità o spazio di autonomia rispetto agli indirizzi progettuali, pur rimanendo – chiaramente – all'interno della cornice metodologica e di orientamento del Progetto Nazionale.

Abbiamo fatto un po' più di fatica, poi abbiamo corretto il tiro, mettendoci in discussione abbiamo cambiato l'approccio e siamo partiti quindi proprio da un incontro con i docenti ancor prima che il Progetto ripartisse. Quindi in estate ci siamo incontrati per pensare alla formazione, anche per rilevare i bisogni reali e le richieste, seppure non sempre aderenti pedissequamente alle indicazioni del Progetto. E questa secondo me è stata una carta vincente su B. [Focus Group\_7]

La programmazione viene, da molti territori, vista come un qualcosa da ri-vedere e ri-definire regolarmente, considerando e valutando – anche e soprattutto a livello locale – cosa sta realmente producendo risultati e cosa no; “senza mai dare niente per scontato”. Ciò anche in considerazione del fatto che il Progetto non “vive di uno spazio proprio e dato una volta per tutte” ma ha la necessità, da una parte, di declinarsi secondo le modificazioni che riguardano in particolare contesti abitativi (sempre fragili e problematici) e comunità spesso

in continuo cambiamento (compresi molti ritorni nel paese di origine e nuovi arrivi) e dall'altra, interrelarsi e integrarsi con altri programmi e progetti a livello locale che si avviano, terminano e si rinnovano nel tempo.

Normalmente i progetti partono in momenti diversi. Ogni tanto bisogna resettare e dire cosa c'è? Cosa è finito? Cosa di quel progetto terminato può rimanere all'interno? Solo con l'esperienza puoi vedere quello che funziona e quello che non funziona. [Focus Group\_9]

Io credo comunque che nella sostenibilità ci debba essere anche un'idea di manutenzione di qualche tipo. In questo senso uno mette i semi ma per far crescere le piante...non si può pensare che una volta seminate diventino da sole una boscaglia incredibile. [Focus Group\_6]

### 3.2 Un approfondimento sulla rete progettuale e i servizi sanitari: accompagnare i percorsi di tutela del diritto alla salute fra e con le persone RSC

Uno degli obiettivi progettuali prioritari riguarda la dimensione della salute, in sintonia con la *Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti* [UNAR, 2012] e con il *Piano d'azione Salute per e con le comunità Rom, Sinti e Caminanti* [Tavolo Nazionale Salute, 2015]<sup>42</sup>. Orientando il proprio agire a contrasto delle diseguaglianze in salute che sono proprie delle fasce più deboli della popolazione, il Progetto in questa triennalità ha sostenuto azioni di promozione del diritto alla salute, attivando processi virtuosi di avvicinamento tra comunità RSC e servizi per la salute, attraverso due percorsi integrati: l'*empowerment* delle famiglie nella capacità di accedere in maniera autonoma ai servizi sanitari e il miglioramento dei servizi stessi nelle pratiche di accoglienza, di sensibilità e comunicazione interculturale. Se guardiamo ai contesti cittadini di *governance* del Progetto, i Tavoli Locali e le Equipe Multidisciplinari, a cui alcuni territori hanno avuto l'opportunità di vedere la partecipazione anche di rappresentanti del servizio sanitario pubblico, è stato possibile aprire un discorso tematico sulla salute che ha dato voce all'elaborazione di piccoli interventi e sperimentazioni concrete, a partire dalle situazioni che i partecipanti ai tavoli avevano negli occhi.

Ne ricordiamo soltanto alcune: la costituzione del Tavolo tematico sanità, sperimentato dalla Città di Roma; l'intervento di *advocacy* della Città di Catania per ottenere la garanzia che ogni bambino o ragazzo rom rumeno coinvolto dal Progetto, indigente comunitario, non residente ma domiciliato nel territorio di Catania potesse avere accesso alla pediatria di base tramite il rilascio del codice ENI; il Convegno "Ho diritto di crescere in salute. Promuovere una società più equa e più sana per garantire il diritto alla salute per l'infanzia e l'adolescenza", organizzato dalla Città di Torino in occasione del trentennale

---

<sup>42</sup> Il "Piano d'Azione Salute per e con le comunità Rom, Sinti e Caminanti" è un documento di programmazione e indirizzo per le Regioni e le istituzioni del SSN, elaborato nel 2015 dal Tavolo nazionale Salute presso il Ministero della Salute, in riferimento alla "Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti" (asse 3. SALUTE: "Migliorare l'accesso ai servizi sociali e sanitari disponibili sui territori implementando la prevenzione medico-sanitaria, con particolare riferimento alle fasce più vulnerabili della popolazione di origine Rom e Sinti").

dell'approvazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza quale momento di riflessione sulle azioni che insieme la scuola, i servizi sanitari, gli enti pubblici, il terzo settore possono promuovere per favorire percorsi di salute virtuosi nelle fasce di popolazione più debole, in realtà territoriali complesse come quelle in cui lavora il Progetto (cfr. Pratiche ed esperienze cittadine).

Elemento trasversale tra le esperienze di promozione alla salute citate è la rete, modello di lavoro che si è dimostrato essere la forza e la ricchezza del Progetto nazionale: lo scambio interdisciplinare, l'assunzione di un approccio integrato, cooperativo e coordinato ha favorito l'attivazione di processi di innovazione sociale su un'area di intervento pubblico particolarmente complessa.

Lavorare in rete ha significato investire tempo e risorse per far fronte alla necessità di agire insieme, pur nella distinzione dei ruoli: da una parte, è stata evidente la centralità del servizio sanitario pubblico nel promuovere e governare le azioni di tutela della salute collettiva; dall'altra si è dimostrato di fondamentale importanza il ruolo di supporto e mediazione delle associazioni del privato sociale per rendere più accessibili i percorsi di presa in carico; infine, alcuni interventi non avrebbero avuto vita senza la segnalazione della scuola, attraverso lo sguardo attento delle e degli insegnanti che hanno portato ai tavoli i bisogni delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi: dalle mancate vaccinazioni, a problemi alla vista; da cambiamenti improvvisi nel comportamento, all'abuso di farmaci, ecc.

Anche a livello nazionale, la rete ha creato l'opportunità di far incontrare persone e organizzazioni diverse ed è stata l'occasione per allargare la riflessione: importanti nodi della rete sono INMP (Istituto Nazionale per la promozione della salute delle popolazioni Migranti ed il contrasto delle malattie della Povertà) e FIMP (Federazione Italiana Medici Pediatri).

L'INMP ci ha avvicinato alla medicina di prossimità, strategia riconosciuta di sanità pubblica per la promozione e la tutela della salute dei gruppi di popolazione più marginali e delle persone con bassa alfabetizzazione sanitaria (i cosiddetti gruppi hard-to-reach e hard-to-treat).

La FIMP, nelle sue declinazioni a livello locale, ci ha permesso di incontrare alcuni pediatri di famiglia, figure centrali per il nostro lavoro con le famiglie RSC poiché, accogliendo e prendendosi cura di tutti i bambini, dalla nascita ai 14 anni, sono una presenza capillare su tutto il territorio e hanno la possibilità di conoscere, sin dai primi giorni di vita, i propri pazienti nel loro ambiente e nel loro modo di essere, e questo rappresenta un importante elemento nell'efficacia della cura e della relazione.

Ed è proprio a partire da questa triennalità di sperimentazioni ed esperienze di promozione della salute che è scaturito il tentativo di modellizzare un metodo di lavoro comune nella promozione del diritto alla salute anche tra i più fragili.

Da questa necessità ha preso corpo l'ideazione di un piccolo manuale che offre ad operatori, operatrici e insegnanti una "cassetta degli attrezzi" che li accompagni nel loro operare:

*ForMap: un modello di intervento condiviso. Riflessioni di metodo rivolte a operatrici, operatori e insegnanti impegnati nell'orientamento per la salute delle popolazioni RSC in condizioni di marginalità.*

Il testo, a partire da una riflessione sulla declinazione del nostro ruolo nella tutela della salute, disegna una mappa fatta di parole chiave come pilastri metodologici (Flessibilità, Offerta attiva, lavoro di Rete, Mediazione di sistema, Ascolto empatico, decostruzione del Pregiudizio) e di tappe come piccoli passi strategici (suddivisi in due gruppi semantici, tra di loro interdipendenti: la conoscenza, quale elemento fondante di ogni corretto operare, e l'orientamento sanitario, inteso come la finalità cardine del nostro intervento di promozione della salute).

A partire da questo manuale, sono in corso di realizzazione degli strumenti operativi per affrontare alcuni temi sanitari di particolare rilevanza e trasmettere messaggi di educazione alla salute.

Strumenti che saranno "filtrati" dagli operatori e dalle operatrici e che rappresentano una sorta di *call to action*, volendo rappresentare uno stimolo per impostare percorsi di educazione sanitaria informale con le famiglie, attraverso contatti continuativi nel tempo. Così che, nel movimento di "andata e ritorno" che è proprio del Progetto, che mette in comunicazione le linee di attività nazionali con le unicità dei diversi contesti di sperimentazione, si continui a proporre un approccio metodologico unitario che guidi il nostro agire anche nella tutela del diritto alla salute, ma che, d'altra parte, possa essere sempre arricchito dagli apprendimenti che arrivano dai contesti locali.



## 4. Il Progetto durante l'emergenza Covid-19

Come è stato anticipato nei capitoli precedenti, la recente emergenza sanitaria ha avuto delle inevitabili ripercussioni sull'operato del Progetto e sulle sue attività. È stato necessario ripensare e rimodulare le modalità di comunicazione e relazione sia a livello di *governance* centrale che locale. Le nuove norme sul distanziamento fisico, la sospensione delle lezioni in presenza e la sperimentazione su larga scala della didattica a distanza (DAD) hanno imposto cambiamenti radicali nella vita di tutti costringendoci a confrontarci con nuove difficoltà e diseguaglianze a cui non sono stati immuni i bambini e famiglie RSC.

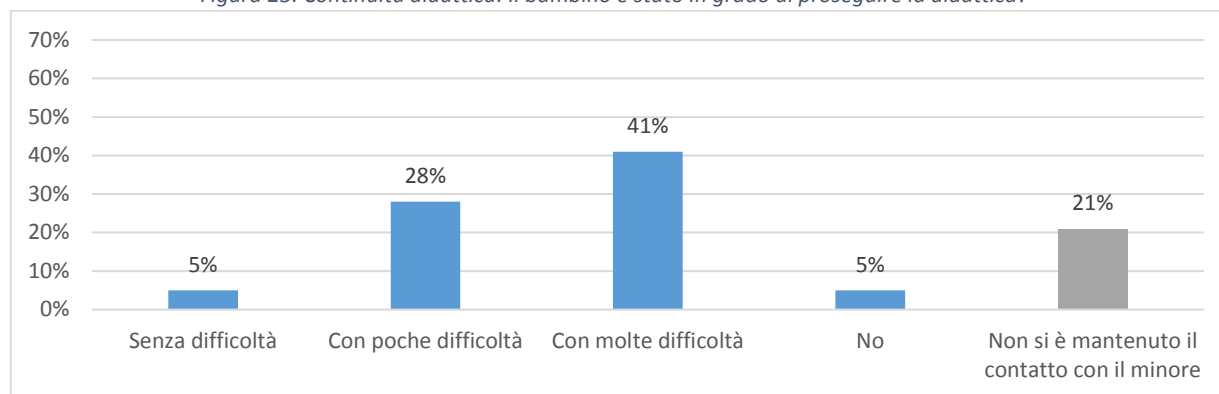
Nonostante le difficoltà il Progetto ha cercato di mantenere un contatto diretto con i bambini RSC riuscendoci in buona misura. Si è infatti registrato che dei 565 bambini il 73% è rimasto in contatto con gli operatori che, come vedremo, sono stati un essenziale legame con la scuola e con il contesto locale. Proprio questi attori hanno saputo adattare il loro intervento alle varie condizioni abitative dei bambini e ragazzi riuscendo a raggiungere in egual misura sia chi vive in un alloggio di edilizia popolare che negli insediamenti, autorizzati o spontanei, riuscendo quindi a portare un aiuto anche nei contesti abitativi che, come mostrato nei capitoli precedenti, soffrono in modo maggiore di gravi carenze strutturali. Nonostante gli sforzi obiettivi, tuttavia si registra la perdita di contatto con quasi un bambino su cinque (19%)

Durante gli incontri di coordinamento e di monitoraggio gli operatori hanno dichiarato che la perdita del contatto, oltre che dovuta ad una mancata risposta da parte delle famiglie ai contatti telefonici e a distanza, è in parte da imputare ad un trasferimento "preventivo" delle famiglie che hanno lasciato i loro contesti abitativi prima che l'emergenza entrasse nella sua fase più dura. È inoltre utile sottolineare che le condizioni abitative del bambino non sono state un fattore capace di influenzare l'operato degli operatori che, anzi, hanno saputo adattare gli interventi alle condizioni di vita delle famiglie.

Proprio grazie agli sforzi del Progetto la maggior parte dei bambini è riuscita a mantenere non senza difficoltà, una continuità educativa che ha permesso a tutti loro di proseguire il percorso didattico. Gli interventi messi in atto non riguardano solo il supporto alla didattica a distanza ma contemplano un ampio spettro di azioni: dalla consegna del materiale cartaceo nei contesti abitativi, al contatto telefonico e tramite Whatsapp in una triangolazione famiglia-operatore-insegnante, alle informazioni sulle misure di prevenzione e protezione.



Figura 25. Continuità didattica: Il bambino è stato in grado di proseguire la didattica?<sup>43</sup>



(N)=515. Sono esclusi quindi i dati mancanti, ovvero 50 bambini per cui non è stata selezionata una risposta.

Per la maggior parte dei bambini (41%) è stato un percorso a ostacoli riuscire a mantenere l'impegno didattico. Anche in questo caso il contesto di vita pesa: i bambini che vivono in un alloggio di edilizia popolare hanno avuto minori difficoltà nel proseguire il loro percorso didattico mentre chi vive nei campi, sia autorizzati che non, ha dovuto fare i conti con maggiori vincoli e limiti: il *"campo nomadi"* produce di per sé una condizione di svantaggio e disuguaglianza che, in un momento di crisi in cui le disuguaglianze sociali si fanno più pesanti, merita una maggior attenzione. Soffermendosi sul 5% di bambini che non hanno avuto continuità didattica è utile constatare che molto spesso i motivi che non hanno permesso il proseguimento del percorso, nonostante i contatti con gli operatori, sono legati ad una scarsa motivazione sia da parte del bambino che della famiglia e più raramente ad un' impossibilità dovuta alle condizioni materiali<sup>44</sup>. Viene quindi sottolineato il ruolo fondamentale della famiglia nel rapporto tra scuola e bambino e come il ruolo del genitore sia essenziale soprattutto in un momento di difficoltà, come testimonia un operatore che, motivando la mancata partecipazione dell'alunno afferma: *"Il ragazzo ha chiaramente detto di non essere interessato ed i genitori erano incapaci di svegliarlo"*.

I bambini e le bambine con cui gli operatori sono riusciti a mantenere un contatto e su cui è stato possibile monitorare la situazione durante tutta l'emergenza sanitaria sono stati 411<sup>45</sup>. Anche in questo frangente, pur in una situazione di generalizzata complessità, le femmine hanno avuto minori difficoltà dei maschi. Analizzando i dati raccolti, infatti, si evidenzia che il 41% di loro ha riscontrato poche difficoltà, a fronte di un 29% di ragazzi, è tuttavia utile considerare che questa differenza si può definire reale solo nelle scuole primarie mentre perde di forza nelle scuole secondarie.

<sup>43</sup> Il dato è presentato al netto dei dati mancanti che in questo caso riguarda sia i 48 bambini per cui non si è mantenuto il contatto a cui si sommano 2 ragazzi per cui non è stato raccolto il dato relativo alla continuità didattica, portando quindi il totale dei dati mancanti a 50 bambini.

<sup>44</sup> Dei 26 bambini che hanno interrotto il percorso didattico 15 lo hanno fatto per mancato interesse e motivazione familiare e 6 per condizioni materiali.

<sup>45</sup> Avendo raccolto i dati sui bambini con cui è stato mantenuto il contatto le future analisi terranno conto di questo nuovo sotto gruppo. Per facilità di lettura verrà riportato, sotto ogni grafico l'N di riferimento.

Tabella 13. Continuità didattica per genere e grado scolastico

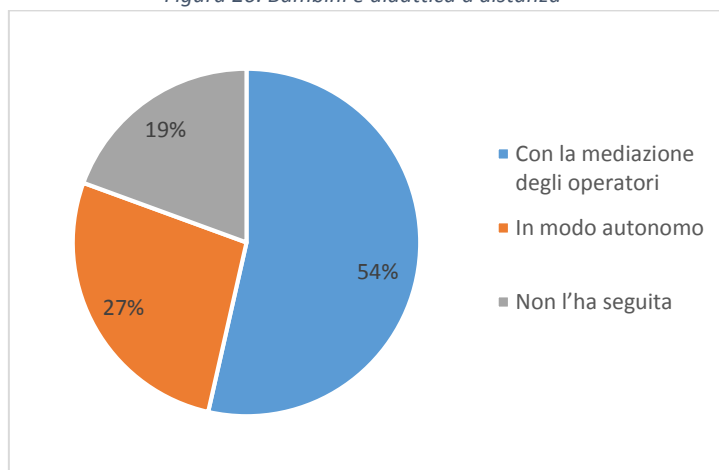
		Senza difficoltà	Con poche difficoltà	Con molte difficoltà	Non ha seguito
<b>Primaria</b>	Maschio	4%	30%	60%	6%
	Femmina	8%	47%	44%	1%
<b>Secondaria</b>	Maschio	12%	26%	51%	11%
	Femmina	2%	33%	52%	13%

(N)=407 in quanto 4 bambini di scuola primaria non avendo registrato il genere sono stati esclusi nelle analisi riportate

Questi dati mettono in luce il paradosso con il quale il Progetto si confronta da sempre: pur essendo le bambine coloro che dimostrano di avere minori problemi nel rapporto con il contesto scolastico e le sue dinamiche, nonché buoni esiti, esse sono quelle che per prime tendono a scomparire dai percorsi di scolarizzazione superiore. Anche nell'emergenza sanitaria sono state le ragazze, più dei ragazzi, a essere responsabilizzate per le cure domestiche e familiari.

Pur consapevoli delle differenze appena esposte, è tuttavia utile considerare che in generale il 94% degli alunni che hanno avuto contatto con gli operatori è riuscito a proseguire il suo percorso<sup>46</sup>. Tra questi però non tutti hanno avuto modo di partecipare alla DAD, infatti il 19% degli alunni che hanno avuto una continuità didattica non l'ha fatto attraverso *devices*, mentre la maggior parte è riuscito a farlo grazie alla mediazione degli operatori (53%).

Figura 26. Bambini e didattica a distanza<sup>47</sup>



(N)=384. Ovvero i minori che hanno avuto continuità educativa.

Tra coloro che non hanno seguito la DAD online la maggior parte (42 su 66) vive in campi non autorizzati che, come visto nel capitolo precedente, presentano forti difficoltà di accesso ad alcuni servizi di primaria importanza: è utile ricordare che solo il 19% dei bambini che vive in un insediamento non autorizzato ha accesso all'elettricità, servizio essenziale per

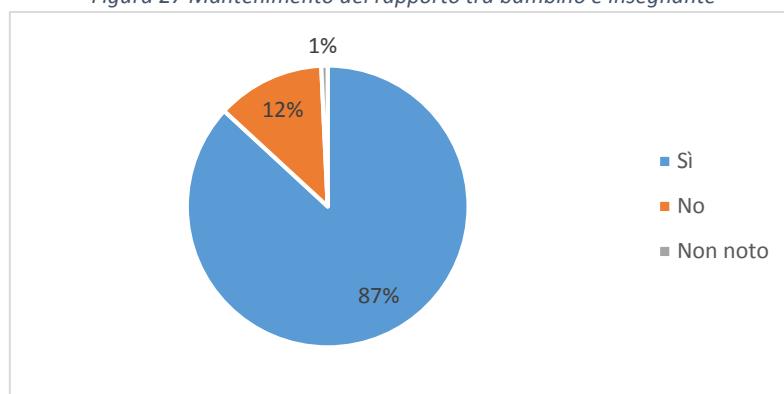
<sup>46</sup> Questo dato si riferisce ai 411 bambini che hanno avuto contatto con gli operatori. Se si considera sia i bambini che hanno avuto contatti con gli operatori che quelli che non lo hanno avuto questa percentuale scende all'74%, ovvero 385 su 515. Sono esclusi i 50 bambini per cui non è stato raccolto nessun dato.

<sup>47</sup> Sul totale dei minori che ha avuto continuità educativa, pari a 384, il dato non è stato raccolto per l'1% dei minorenni.

l'utilizzo dei *devices* o per la loro ricarica. A fronte di ciò non risulta sorprendente sapere che tra coloro che hanno seguito la DAD in modo autonomo la maggior parte vive in alloggi di edilizia popolare (71 su 101), sebbene anche gli alunni che vivono in questa condizione abbiano spesso usufruito dell'aiuto degli operatori (il 43% ha seguito in modo autonomo e il 49% con la mediazione degli operatori). Coerentemente con quanto visto in precedenza per la continuità didattica, anche in questo caso si osserva una maggior propensione delle bambine che frequentano la scuola primaria a seguire la DAD in modo autonomo rispetto ai bambini, tendenza che però si annulla considerando le scuole secondarie di primo grado.

Ma come è stato il rapporto alunno-insegnante durante l'emergenza sanitaria? Ci poniamo esplicitamente questa domanda poiché tale relazione ha un ruolo fondamentale nel determinare l'interazione che il bambino avrà con la scuola e ciò che la circonda, una relazione che però richiede tempo, competenze e conoscenze per essere costruita e una forte continuità per essere mantenuta; continuità che data l'emergenza e l'obbligatoria distanza, rischiava di indebolirsi. Per quanto riguarda gli alunni RSC con cui con gli operatori sono rimasti in contatto<sup>48</sup> in quasi la totalità dei casi il rapporto con l'insegnante è stato mantenuto: solo un bambino su dieci ha perso i contatti con il proprio insegnante.

Figura 27 Mantenimento del rapporto tra bambino e insegnante

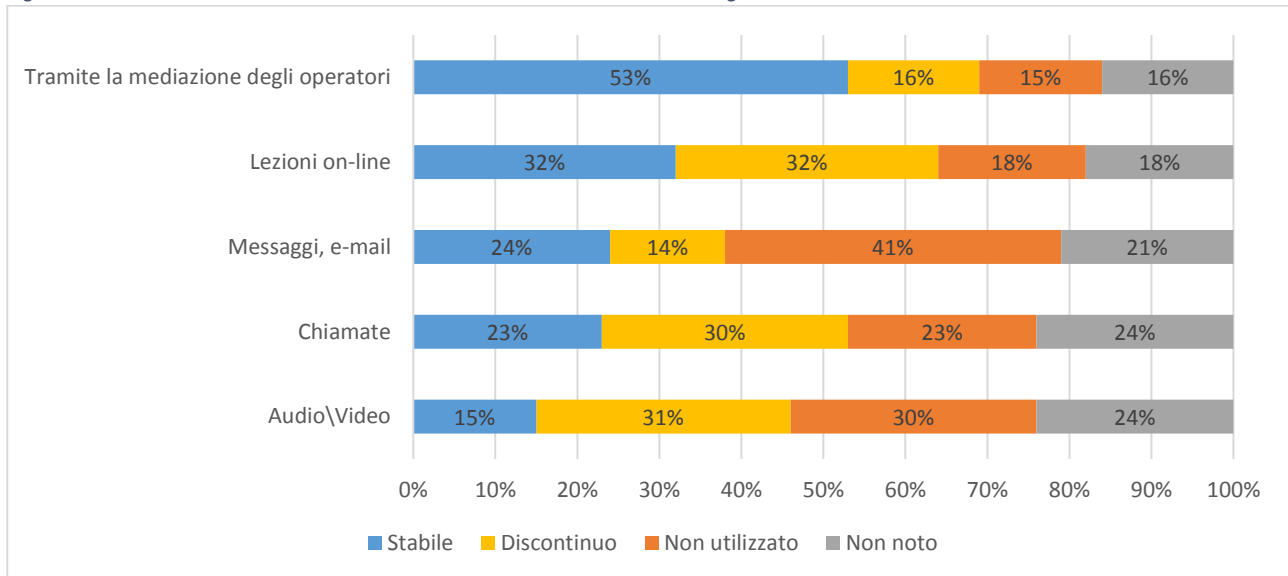


(N)=411 ovvero i bambini con cui gli operatori hanno mantenuto il rapporto

Un contatto che, in ogni caso, è avvenuto con diverse modalità come riportato nel grafico sottostante.

<sup>48</sup> Si fa quindi riferimento ai 411 bambini che hanno avuto contatto con gli operatori.

Figura 28. Modalità con cui è stato mantenuto il contatto tra minori e insegnanti



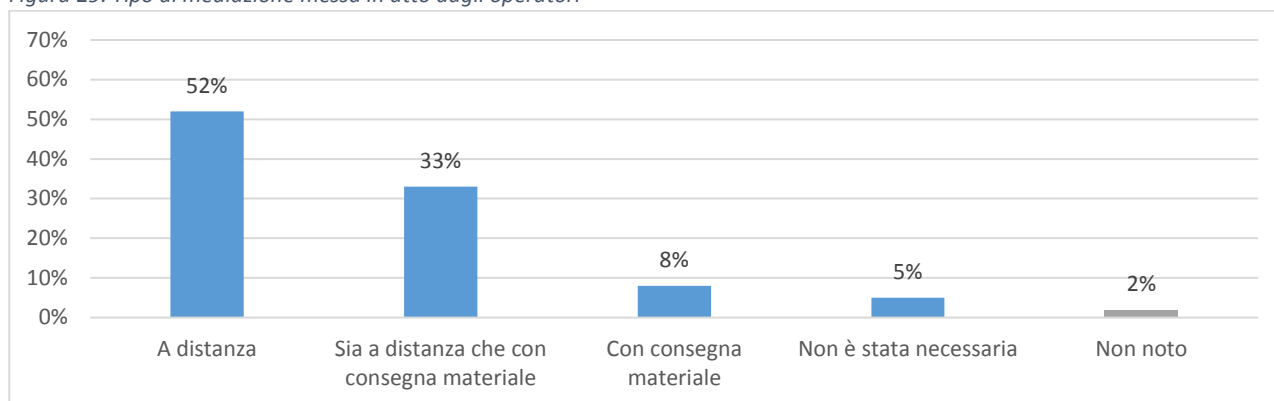
(N)=411 ovvero i bambini con cui gli operatori hanno mantenuto il rapporto

Come si può osservare il rapporto diretto che è avvenuto con più frequenza e costanza è quello delle lezioni online. Queste hanno sicuramente permesso agli insegnanti di continuare a vedere, sentire e avere contatto con il gruppo classe, per quanto in modalità completamente diverse e con gli ostacoli che sono ben noti. Se non stupisce che questa modalità sia la più utilizzata per mantenere il contatto diretto si osserva anche l'esistenza di modalità di relazione che esulano da quello che si potrebbe definire come "l'obbligo", chiamare o semplicemente scambiarsi dei messaggi con gli alunni è un modo per mantenere una vicinanza che non implica necessariamente un momento di lezione, anzi spesso avviene fuori da questo ambito, ma permette di rafforzare la relazione esistente. In particolare un alunno su quattro ha avuto un contatto stabile con il proprio insegnante tramite messaggi o chiamate, mentre uno su tre ha avuto maggior discontinuità in questo tipo di rapporto con il proprio docente.

Rimane tuttavia indiscusso, anche in questo caso, il ruolo degli operatori del Progetto che in più della metà dei casi risultano l'anello di collegamento stabile e certo che ha permesso al legame di mantenersi costante durante l'emergenza.

Le operatrici e gli operatori del Progetto hanno mantenuto i contatti anch'essi a distanza, , tuttavia il 33% dei bambini ha usufruito anche di un supporto materiale e fisico da parte degli operatori tramite la consegna di materiale didattico e non solo.

Figura 29. Tipo di mediazione messa in atto dagli operatori



(N)=411 ovvero i bambini con cui gli operatori hanno mantenuto il rapporto

In particolare coloro che non hanno potuto seguire la DAD hanno spesso avuto bisogno di un raffronto sia fisico sia a distanza con gli operatori, avendo la necessità della consegna fisica dei materiali per lo studio.

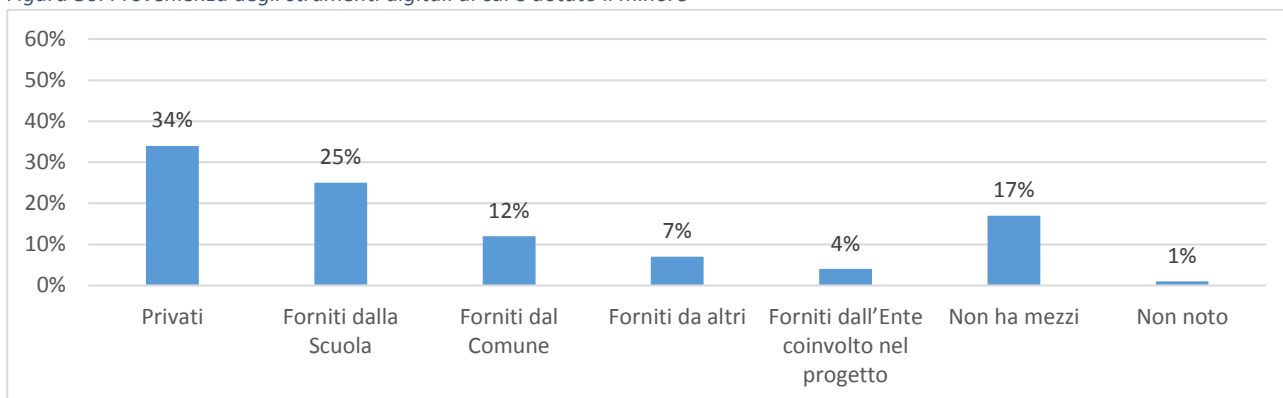
Oltre che “quantificare” il supporto degli operatori e come il loro intervento sia stato necessario per quasi tutti gli alunni è utile capire, brevemente, in cosa è consistito questo supporto. Tutte le città hanno sottolineato il ruolo cardine del Progetto nel mantenere aperto il canale di comunicazione tra famiglie e istituzioni attraverso molteplici interventi nati spesso da un’azione coordinata di rete; una rete che in un momento di criticità si è dimostrata quanto mai solida ed essenziale. Gli operatori sono stati antenne e recettori principali di questa rete, avendo il merito di riuscire a mantenere i contatti con gli studenti tramite messaggi e Whatsapp, monitorando così sia le condizioni complessive del bambino sia la trasmissione dei compiti scolastici. Le operatrici e gli operatori hanno curato lo svolgimento dei compiti, sollecitato, motivato, fornito materiali e fatto da ponte tra i bambini e le bambine e la scuola, facilitando, ad esempio, la riconsegna dei compiti affinché le insegnanti potessero correggerli. Essi sino presi cura di una serie di passaggi sicuramente onerosi che però hanno consentito a molti bambini, specialmente quelli in condizioni di maggior difficoltà, di poter mantenere una continuità educativa e relazionale non solo con i propri insegnanti ma anche con i compagni. Il Progetto ha contribuito a fornire, ove possibile, i *devices* necessari per la DAD, i sia direttamente che supportando le famiglie nelle richieste alle scuole. Gli operatori hanno compiuto anche interventi di alfabetizzazione digitale e, soprattutto, di assistenza e spiegazione delle piattaforme scolastiche, definite in alcuni casi complicate e complesse. Il supporto del Progetto alle famiglie RSC ha avuto un raggio d’azione più ampio non “limitato” al contesto scolastico.

Come già accennato, le operatrici e gli operatori si sono fatti carico anche della sensibilizzazione e diffusione delle norme e regole da ottemperare durante l’emergenza, veicolandole anche con kit informativi in lingua o messaggi audio e video, anche questi in lingua. A questa funzione comunicativa e preventiva in molte città sono stati affiancati anche contatti volti a sincerarsi delle condizioni medico sanitarie e psicologiche. Infine, gli operatori hanno avuto un ruolo fondamentale anche nel provvedere alla distribuzione di beni alimentari di prima necessità e supportando le famiglie nel percorso per la richiesta

dei buoni spesa. Oltre ai beni alimentari, quando possibile, sono stati distribuiti anche beni igienico-sanitari.

Gli operatori e la rete progettuale abbia avuto un ruolo centrale nel garantire una continuità didattica e un supporto nel seguire la DAD. Rimane però un ulteriore elemento da considerare in merito alla formazione a distanza: i *devices*. Senza questi strumenti è infatti impossibile seguire la DAD e quindi mantenere un contatto diretto con gli insegnanti e i propri compagni.

Figura 30. Provenienza degli strumenti digitali di cui è dotato il minore

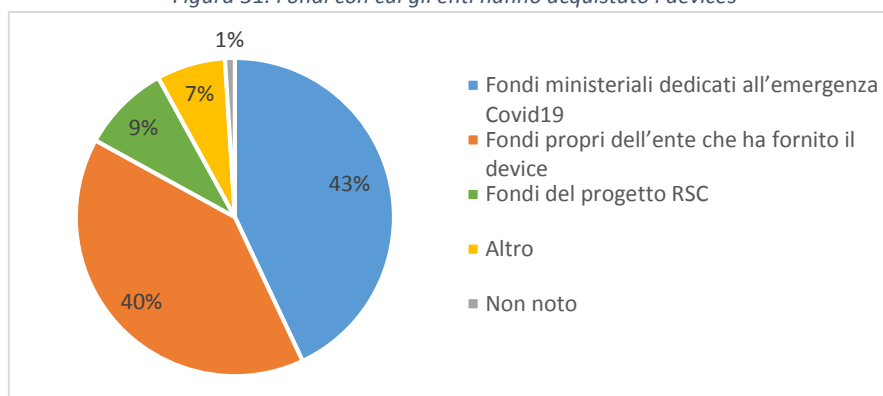


(N)=411 ovvero i bambini con cui gli operatori hanno mantenuto il rapporto

Considerando il totale dei bambini con cui gli operatori sono rimasti in contatto, il 34% aveva già *devices* di proprietà, quasi la metà avuto dei dispositivi grazie ai fondi messi a disposizione da altri, in particolar modo le scuole, mentre un 17% di alunni è rimasta prima di mezzi.

Considerando i fondi che hanno permesso l'acquisto dei dispositivi digitali da parte dei vari soggetti si osserva il sostanziale ricorso a solo due tipo di risorse: quelle dedicate all'emergenza e quelle proprie dell'ente che ha fornito il dispositivo.

Figura 31. Fondi con cui gli enti hanno acquistato i *devices*



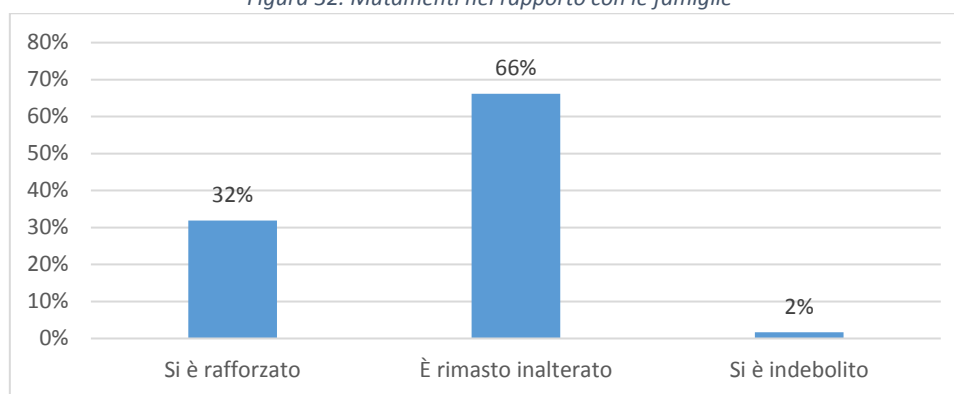
(N)=197 ovvero i bambini che hanno ricevuto un *devices* fornito dal Comune o dalla scuola o da un altro ente.

Considerando i fondi ministeriali dedicati all'emergenza si osserva che al 94% dei bambini è stato fornito il dispositivo dalla scuola, in ottemperanza a quanto previsto dall'articolo 120

del decreto legge "Cura Italia" d.l. n.18 del 17 marzo 2020. Se quindi la scuola è stata la beneficiaria quasi unica di questo tipo di risorsa, tutti gli altri enti, a partire dal Comune, hanno solitamente utilizzato fondi propri preesistenti per l'acquisto del materiale. Per quanto riguarda i fondi del Progetto, questi sono stati raramente devianti su questi acquisti (9%). È tuttavia giusto considerare che è proprio grazie a quest'ultimi che 17 bambini hanno ricevuto un dispositivo che gli ha permesso di proseguire il proprio percorso educativo e mantenere i rapporti con i propri compagni.

Il distanziamento, le norme restrittive e le difficoltà di comunicazione sono stati sicuramente degli elementi che hanno messo a dura prova le azioni progettuali, ma soprattutto hanno rischiato di compromettere in modo forte il rapporto con le famiglie dei bambini.

Figura 32. Mutamenti nel rapporto con le famiglie



(N)=411 ovvero i bambini con cui gli operatori hanno mantenuto il rapporto

Gli sforzi messi in atto dagli attori del Progetto hanno permesso nella stragrande maggioranza dei casi di mantenere inalterato il rapporto esistente, tenendo salde le relazioni di fiducia, di aiuto e di sostegno che il Progetto aveva saputo creare. Sorprendentemente, però, si registra anche un rafforzamento del rapporto in una famiglia su tre (32%). È stato infatti sottolineato come proprio in un momento di crisi in cui le situazioni di difficoltà si son fatte più opprimenti il Progetto ha saputo irrobustire il suo operato in modo tale da farsi carico di queste difficoltà e creare un percorso congiunto che sapesse garantire non solo il soddisfacimento di alcuni bisogni primari ma anche un supporto costante in tutte le fasi dell'emergenza. Inoltre la creazione di nuove modalità di interazione con la famiglia, per il supporto appena citato ma anche per un supporto nello svolgimento della DAD, ha permesso di coinvolgere in modo più attivo nell'educazione del figlio o della figlia alcuni membri della famiglia che fino a quel momento erano lontani dall'operatore e da questa sfera.

## 5. Testimonianze dalle città

### *Breve introduzione*

Questa sezione del report finale, ha inteso valorizzare e condividere alcuni percorsi promossi all'interno del Progetto nazionale. I singoli approfondimenti sono stati redatti dagli stessi territori che hanno individuato e raccontato un'esperienza significativa da mettere a disposizione per tutti i soggetti coinvolti nella progettualità.

La richiesta da parte dell'Assistenza Tecnica, ne siamo consapevoli, era complicata in particolare per due motivi: scegliere una pratica/esperienza tra le molteplici promosse in questi anni nel quadro di un Progetto così ampio e articolato sul livello locale e farlo con la massima brevità che questa occasione consentiva. Consideriamo quindi questo spazio un piccolo passo nella direzione di facilitare la diffusione di pratiche ed esperienze promosse a livello locale da rafforzare e promuovere maggiormente nella futura triennalità, anche con momenti di condivisione ad hoc, oltre a quelli già sperimentati in questi anni, in particolare nei seminari nazionali svolti a Firenze.

Pur consapevoli delle specificità di ogni realtà e delle difficoltà di "replicare" esperienze realizzate in altri territori, rimane fondamentale documentare e condividere percorsi o riflessioni rivelatesi importanti nel corso di questi anni, per sostenere - anche attraverso la socializzazione di queste esperienze - la creazione e il consolidamento di una comunità di pratiche impegnata sul difficile tema dell'inclusione.

La sezione propone una serie di attività, azioni e percorsi tra loro differenti e raccontati e approfonditi in maniera differente.

Molti approfondimenti si sono concentrati su un aspetto cruciale del Progetto: la capacità di sistematizzare e consolidare il lavoro in rete di vari soggetti, seppur da prospettive e con focus differenti. In particolare gli approfondimenti ci parlano delle modalità e dei dispositivi organizzativi e di orientamento della *governance* multisettoriale, senza tralasciare - anzi spesso valorizzando - la dimensione del coinvolgimento personale e della motivazione di tutti i soggetti coinvolti. La capacità della rete, quindi, di farsi promotore di un modello di intervento che sappia articolarsi ad un livello sempre più ampio mantenendo e confermando allo stesso tempo - per dirla con le parole dei territori - la capacità di agire sui singoli casi attraverso la "condivisione, la partecipazione ma anche la meta-riflessione del proprio agire".

Altri approfondimenti ci hanno raccontato, invece, di azioni più specifiche - ma sempre promosse e sistematizzate a livello cittadino - quali i percorsi: di orientamento alla secondaria di II grado, laboratoriali nelle scuole, di alfabetizzazione rivolti alle madri e ai padri rom e sul tema dell'accesso ai servizi sanitari.



## Bari

### *Sostegno extra scolastico ed attività ludico creative presso i Csf (Centri Servizi per le Famiglie) della città di Bari<sup>49</sup>*

All'interno della progettualità RSC - PON Inclusione, oltre ai cicli dei laboratori svolti nelle classi target, l'attività di sostegno extrascolastico presso i Centri Servizi per le Famiglie (CSF) della città di Bari ha costituito fin dall'inizio della triennalità uno strumento fondamentale ed ormai consolidato di inclusione dei bambini target di Progetto in dinamiche di socializzazione tra pari. Con la finalità primaria di inserire i bambini e ragazzi (circa 15 di scuola primaria e 6 di scuola secondaria) in un percorso di sostegno extrascolastico, si sono strutturati incontri pomeridiani in cui i bambini e i ragazzi, con il supporto degli operatori di Progetto, hanno svolto i compiti assegnati dalle docenti a scuola e trovato momenti di socializzazione con ragazzi del quartiere.

#### Bisogni emersi ed obiettivi:

- supporto extrascolastico nello svolgimento dei compiti assegnati dalle docenti
- miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minorenni RSC
- contrasto alla dispersione scolastica dei minorenni RSC
- socializzazione tra pari

Relativamente ai due campi gli incontri di sostegno extra scolastico sono stati organizzati con le seguenti modalità:

- Campo di Santa Teresa: tre incontri settimanali, tre ore al giorno, presso il Csf di Bari Japigia. I minorenni sono stati seguiti dalle operatrici di Progetto e coinvolti nelle attività previste nella programmazione del Csf (attività laboratoriali, attività di socializzazione ludico creativa, cineforum per bambini, feste di Natale, Pasqua, carnevale). Le operatrici di Progetto hanno lavorato a stretto contatto con gli operatori impiegati presso il Csf ed i minori target di Progetto svolgendo le attività insieme ad altri minori del quartiere inseriti nelle attività progettuali del Centro.
- Campo di Santa Candida: incontri di sostegno extrascolastico per cinque giorni a settimana, tre ore al giorno, presso il Csf di Bari Poggiofranco. Inserimento diretto nelle attività del Csf. I minori target, su segnalazione della referente città, sono stati inseriti direttamente negli elenchi dei minori seguiti dal Csf e dagli operatori impiegati nelle attività del Csf. Gli operatori di Progetto hanno operato a supporto degli operatori del Csf per monitorare il percorso di inclusione dei minori ed il corretto processo di socializzazione tra minori del campo e minori del quartiere. Anche presso questo Csf i minori sono stati coinvolti in tutte le attività extra sostegno previste nella programmazione del Centro.

---

<sup>49</sup> A cura di Luca Pellegrino, Operatore locale del Progetto.

Durante il periodo estivo i minori hanno partecipato alle attività estive organizzate dai Csf in orario mattutino, sempre insieme ad altri minori iscritti ai Centri. Sono state promosse prevalentemente attività ludiche di socializzazione in presenza degli operatori di Progetto e degli operatori dei Csf.

Infine i minori hanno partecipato ad eventi cittadini, organizzati dal Comune di Bari, nei periodi festivi (Natale, Estate). Anche in questo caso i minori hanno partecipato ad attività ludiche di socializzazione con minori di pari età, supportati dagli operatori di Progetto.

Difficoltà incontrate, risultati ottenuti:

Le attività si sono svolte senza problemi e difficoltà particolari, soprattutto perché è emerso forte il bisogno di supporto da parte delle famiglie dei minori target. La partecipazione alle attività dei Csf ha decisamente favorito e facilitato la nascita di dinamiche di relazione tra pari positive e costruttive, in un'ottica di scambio reciproco e di abbattimento quasi totale di ostacoli legati a diffidenze (reciproche) che spesso emergono in incontri e confronti di questo tipo.

Con il passare dei mesi si sono instaurate relazioni importanti tra alcuni minori del campo e minori del quartiere che hanno studiato e socializzato in maniera costante fianco a fianco. L'unica difficoltà è stata rappresentata dal trasporto dei minori che, specie nel caso del Csf Japigia, sono stati accompagnati dai genitori in totale autonomia. Se da un lato ciò ha favorito ulteriormente quel processo di autonomia delle famiglie attivato attraverso le attività di Progetto, dall'altro ha impedito a volte ai minori di raggiungere i Centri, in mancanza di genitori disponibili all'accompagnamento. In situazioni particolari gli operatori si sono comunque impegnati direttamente con mezzi propri per accompagnare i minori al Centro e per riportarli al campo al termine delle attività.

## Bologna

### *Presa in carico integrata dei bambini e delle bambine RSC.<sup>50</sup>*

L'obiettivo ultimo del Progetto è l'attivazione di percorsi verso le autonomie, considerati fattori di successo verso l'integrazione e l'inclusione della popolazione rom.

Perno della metodologia messa in campo per il raggiungimento di tale obiettivo è stata "un'attenzione speciale per ogni minore RSC", mutuata dall'approccio didattico del cooperative learning "per non uno di meno".

Tipicamente i minori RSC sono attenzionati dal sistema dei servizi solamente in merito a situazioni di rischio o pregiudizio, come avviene per tutti i minori. Questo Progetto ha permesso di evidenziare invece, in un'ottica di analisi multifattoriale, punti di luce e ombra legate ad ogni singola situazione, permettendo un miglioramento delle condizioni generali in quasi tutti i casi, non sostituendo interventi precedenti già messi in campo, ma permettendone una nuova lettura e alle volte un diverso approccio di intervento, e permettendo l'uscita da dinamiche ricorrenti.

Grazie a una serie di fattori, che hanno permesso la capitalizzazione degli interventi sono stati agiti processi di facilitazione tra i vari soggetti della rete, in quanto quello che si osserva sono sostanziali differenze di lettura dei bisogni e di disponibilità di risorse.

In primo luogo è opportuno collocare l'intervento nell'ambito della cornice normativa di riferimento fatto di linee guida nazionali e locali e protocolli di intesa tra vari soggetti a livello locale.

Questi protocolli prevedono tra l'altro procedure di segnalazione da parte della scuola ai servizi in merito a situazioni di disagio, maltrattamento e abuso, dispersione scolastica.

### *Soggetti fondamentali della rete:*

**Scuola:** luogo fulcro del Progetto. Fin dall'inizio, nel 2013, il Progetto ha trovato la sua prima attuazione all'interno delle scuole, ambiente di vita fondamentale per attivare dei processi di cambiamento nel minore e nella sua famiglia. In questi anni il Progetto ha visto coinvolti numerosi insegnanti, ingaggiando attivamente i referenti scolastici del Progetto e costruendo "ponti" con le famiglie. Instaurare relazioni proficue con esse è una strategia fondamentale nel processo di riuscita di qualsiasi Progetto con i minori. Altresì la condivisione con gli insegnanti della quotidianità, delle difficoltà ma anche delle gioie permette anche a tutti i professionisti di avere una prospettiva sistemica, incoraggiante e di grande sostegno reciproco.

**Servizio Sociale Territoriale (SST):** snodo della costruzione di progetti di autonomia per le famiglie, sono state avviate importanti interlocuzioni sui casi che hanno permesso degli interventi scardinando alcune dinamiche ricorrenti, anche grazie all'azione del mediatore

---

<sup>50</sup> Il testo, rivisto per l'occasione, fa riferimento ad un approfondimento nato nella cornice del Progetto europeo RISE, Rom Inclusion School Experience. Tale progetto, capofila Università di Bologna, partner Istituto degli Innocenti, Università di Minho-Braga ed il Centro di Ricerca di Novo Mesto, ha integrato sul territorio di Bologna le attività con quelle del Progetto RSC, sempre rivolte all'inclusione e l'integrazione degli alunni rom e sinti. A cura di Fabiana Forni, Referente locale.

sinto di questo Progetto. La strada è ancora in divenire: attualmente si sta sperimentando in alcune situazioni un forte coordinamento degli interventi tra il Progetto PON e SST, con una metodologia che prevede il raccordo tempestivo sulle situazioni.

Servizio Educativo e Scolastico Territoriale (SEST): la figura dell'educatore referente per istituto comprensivo è una peculiarità del modello bolognese. Tale figura, impegnata costantemente nella relazione con il contesto scolastico, è stata di fondamentale importanza per la facilitazione al rapporto con la scuola fin dal 2013 e per l'attuazione di interventi educativi nel tempo libero (socio-educativo, sport, aiuto compiti, ecc.), instaurando delle collaborazioni molto proficue. La condivisione delle informazioni al fine di agire tempestivamente sui bisogni è sempre stato un punto a favore nella riuscita dei progetti sui minori RSC, questi ultimi spesso già conosciuti dagli educatori e in ottimi rapporti con i nuclei.

ASP Città di Bologna: ASP ha in capo la gestione delle aree sosta, ovvero degli educatori campo con funzioni di supporto ai nuclei. Vi sono differenze nelle situazioni presenti ai campi, sia logistiche, sia nelle relazioni e capacitazioni dell'utenza.

Terzo settore: la cooperativa Open group supporta le attività in merito al Progetto da alcune annualità attraverso il personale educativo dedicato ai minori inseriti (circa 85). Gli operatori del Progetto RSC svolgono una funzione di coordinamento delle risorse e facilitazione delle relazioni e degli accessi a tutti i soggetti della rete. Le attività che sono state messe in campo vanno dall'affiancamento dei minori in classe, al campo, la capacitazione delle famiglie (espletamento burocrazie, supporto alle modalità di relazione con la scuola, facilitazione all'accesso ai servizi), la cura della relazione e la conduzione di laboratori con le insegnanti, la cura delle relazioni con i servizi (SST, SEST, neuropsichiatria, strutture di accoglienza) con un approccio sistemico e improntato alla riflessione metacognitiva. Sono sempre supervisionati dal referente locale del Progetto e dalle referenti della cooperativa, favorendo la modellizzazione delle prassi di lavoro. Altro soggetto fortemente coinvolto da alcune annualità è AUSER, organizzazione di volontariato che sta promuovendo il progetto "mamme a scuola" (per favorire l'alfabetizzazione delle mamme rom) e il supporto ai compiti per i minori.

Servizi sanitari: con l'AUSL si sono avviate delle interlocuzioni in merito ad alcune tematiche quali il pediatri di Libera Scelta e interventi informativi presso il campo.

#### *Funzionamento della rete:*

Tutte le città hanno sperimentato il dispositivo dell'equipe disciplinare e del Tavolo locale; ma credo che sia importante soffermarsi sul processo di "oliatura" delle reti.

Risulta significativa la regia delle reti: valutare di quali risorse effettive si dispone e di come si possono attivare al meglio. Questo lavoro strategico è fondamentale per la buona riuscita di qualsiasi progetto; è necessario dedicarvi un tempo e un pensiero, tale per cui risulta necessario, nelle strutture organizzative di cui facciamo parte, tenerne in considerazione, in quanto la ricaduta del progetto ministeriale ne sarebbe altrimenti inficiato. Il Progetto ha permesso una modificazione del contesto, ovvero una migliore inclusione per ogni minore,

un rispetto per le sue peculiarità, un'accoglienza dei suoi bisogni specifici, certamente processi ancora in divenire.

In linea con le linee guida nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità", abbiamo adottato dispositivi e metodologie considerate come buone prassi. Ne vediamo qualcuna.

#### *Metodologia di lavoro: condividere le riflessioni sul caso:*

Costruire contesti cooperativi, significa:

- la condivisione dei casi (ruoli diversi=punti di vista diversi): informare i soggetti coinvolti di cosa sto mettendo in campo verso quel minore permette una circolarità di informazioni, un'ottimizzazione delle risorse, crea un clima accogliente. È altresì importante condividere anche i successi, per rafforzare il senso di efficacia del proprio operato.
- la compartecipazione sul caso attraverso la messa in campo dei dispositivi e dei professionisti di cui ogni servizio dispone.
- la metariflessione sul proprio agire: dedicare alla riflessione sul caso e sul proprio operato un tempo, affinché sia definito il punto di arrivo, l'obiettivo raggiunto e quello ancora a cui tendere.
- Questo aspetto è molto importante da considerare nelle professioni sociali: il concetto di burn out nasce nell'ambito del sociale. Lavorare con utenza difficile comporta spesso carichi emotivi importanti, senso di solitudine di fronte al caso, peso della responsabilità, tutti aspetti che minano non solo la riuscita del Progetto individualizzato ma anche il benessere dell'operatore.

È infine fondamentale attivare la catena del prendersi cura delle relazioni → referente cura gli operatori e le maestre; gli operatori curano le maestre, i tirocinanti e i bambini; i tirocinanti curano i bambini che si curano anche tra loro, nella relazione tra pari. Questo richiede tempo e un ascolto dedicato, attraverso momenti programmati (riunioni di equipe, incontri tra servizi) ma anche risposta al bisogno, secondo il motto di Don Milani, "I care".

#### *Modello di intervento individualizzato:*

Il Progetto ha favorito, attraverso i dispositivi enunciati, una migliore analisi dei bisogni, l'individuazione delle priorità e della tenuta possibile, favorendo il raggiungimento degli obiettivi con risultati evidenti. Il punto di partenza è sempre l'analisi dei problemi; il nostro albero dei problemi dovrà contenere le situazioni che man mano emergono, individuando le priorità e i punti su cui è possibile lavorare.

Infine l'individuazione delle risorse: spesso osserviamo che si mettono in campo risorse sulla base delle disponibilità, andando ad agire nella direzione della quantificazione delle ore dell'educatore. È necessario costruire relazioni di fiducia, che richiedono diversi elementi: non giudicare, avere tempo per conoscersi e spiegarsi. Dedicare un tempo a questo aspetto permette di risparmiare tempo dopo, in quanto una volta avviata la relazione di fiducia sono necessarie meno spiegazioni. Riprenderei il concetto cooperativo dell'  $1+1=3$ , ovvero che il gruppo è più della somma dei singoli, perché attiva nuove opportunità!

## Catania

### *Promozione della salute*<sup>51</sup>

Le peculiarità del contesto locale, caratterizzato dalla presenza di insediamenti non autorizzati e dalla precarietà abitativa in cui versano le comunità stanziate a Catania, hanno orientato il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti verso la tutela della salute; per questo motivo l'intervento progettuale ha rappresentato un'occasione per sviluppare e consolidare negli anni un approccio globale e pluridimensionale nell'accesso ai servizi sanitari.

Questo focus sulla salute identifica un aspetto precipuo dell'azione nel territorio, essendo un'esperienza maturata in maniera sistematica proprio nell'ambito del Progetto RSC che ha consentito di tesaurizzare le risorse territoriali (ASP Catania e privato sociale) e costruire così un patrimonio culturale-metodologico. Un approccio di questo tipo, fondato sul principio della collaborazione inter-servizi, consente non solo di poter avviare una riflessione approfondita sul tema della salute, ma anche di estendere un modello di intervento basato sull'integrazione tra i servizi pubblici territoriali e il privato sociale operante attraverso prestazioni gratuite. L'efficacia dell'azione consiste nell'attuazione di modelli alternativi di produzione dei servizi in ambito sanitario, ricercando ad hoc rapporti partenariali tra soggetti pubblici e attori qualificati del privato che partecipano attivamente al processo, entrando a far parte di una *governance* allargata.

Il collegamento e l'integrazione tra soggetti pubblici e privati ha determinato una positiva gestione territoriale del bisogno di cura dei gruppi rom, rispondendo a specifici obiettivi:

- Fornire delle risposte tempestive a problematiche di salute che non trovano riscontro o facile risoluzione attraverso il circuito istituzionale, per motivi riguardanti principalmente i criteri di erogazione delle prestazioni sanitarie in riferimento a utenti stranieri e comunitari (rilascio codice ENI/STP). La tipologia di accesso alle cure è infatti strettamente connessa allo status giuridico e alla normativa vigente in materia di assistenza sanitaria per cittadini non italiani.
- Pervenire alla creazione di protocolli operativi intesi come strategie di organizzazione, gestione ed erogazione delle prestazioni, fondati sulla collaborazione inter-servizi sanitari incluso forme di gestione associata tra pubblico e privato sociale.
- Incentivare la "permeabilità" dei servizi per garantire percorsi specifici di tutela sociosanitaria, nell'ambito di un obiettivo più generale di contrasto alle disuguaglianze e di tutela del diritto alla salute.

---

<sup>51</sup> A cura della Città di Catania e del Tutor Nazionale

Questa particolare esperienza di integrazione gestionale dei servizi si è sviluppata, in particolare, attraverso il partenariato con 'Catania Salute e Solidarietà Onlus'. L'Ente gestisce un ambulatorio medico polispecialistico, realizzato grazie a una sovvenzione della Rotary Foundation, con l'obiettivo di integrare i servizi erogati dalla sanità pubblica. L'ambulatorio assicura prestazioni specialistiche rivolte a categorie sociali fragili e si avvale di medici volontari che forniscono gratuitamente assistenza sanitaria e orientamento socio-sanitario per garantire a ogni individuo il diritto inalienabile alla salute. In virtù di questa sinergia con enti privati che rappresentano un supporto alle strutture pubbliche afferenti al SSN, è stato possibile garantire ai rom serbi e rumeni del territorio una gamma di prestazioni di difficile accessibilità, comprese le cure odontoiatriche che rimangono, ad oggi, una delle principali emergenze per minorenni e adulti rom. La struttura è riuscita a dare assistenza qualificata, fornendo percorsi strutturati che hanno garantito la continuità della cura.

## Firenze

### *Percorsi di alfabetizzazione per mamme rom<sup>52</sup>*

Nel corso degli a.s. 2018/19 e 2019/2020, nell'ambito del Progetto RSC sono stati organizzati tre percorsi di formazione linguistica in italiano L2 destinati alle mamme degli alunni residenti sui territori in cui insistono l'IC Gandhi e l'IC Pirandello, aree caratterizzate da una significativa presenza di famiglie rom e un'alta percentuale di famiglie con background migratorio.

L'idea di questi percorsi di alfabetizzazione è nata per rispondere a un bisogno emerso da parte di alcune mamme che accompagnavano i figli alle attività extrascolastiche del progetto e che hanno fatto emergere il desiderio di poter occupare quel tempo, che i bambini utilizzavano per fare attività di recupero compiti, per una loro crescita personale. Il tavolo locale ha deciso quindi di recepire tale richiesta e affidare l'attività alla rete dei Centri di Alfabetizzazione del Comune, che da anni si occupa di tali attività.

La struttura dei corsi è stata annuale ma organizzata su base modulare (due/ tre moduli), al fine di monitorare le competenze e le presenze all'interno del gruppo e favorire l'inserimento di nuovi partecipanti anche ad anno scolastico inoltrato.

I percorsi sono stati svolti presso le sedi dei due istituti in orario scolastico o in coincidenza delle attività di doposcuola realizzate nell'ambito del progetto RSC, in modo da favorire la frequenza delle mamme degli alunni coinvolti. Tali scelte si sono rivelate punti di forza del progetto perché sono state alla base della buona risposta ricevuta proprio dalle donne linguisticamente più fragili e socialmente più isolate, bisognose di acquisire gli strumenti comunicativi e conoscitivi di base per relazionarsi con il mondo della scuola. La principale ricaduta dell'iniziativa è consistita quindi nell'acquisizione da parte delle circa 30 partecipanti di una maggiore familiarità e sicurezza nel muoversi e relazionarsi con gli ambienti scolastici frequentati dai figli.

Nello specifico gli obiettivi comuni dei corsi sono stati i seguenti:

- sostenere e promuovere nelle famiglie l'apprendimento dell'italiano L2 come lingua di cittadinanza e di partecipazione sociale;
- creare delle occasioni di contatto e continuità con la scuola sostenibili e fruibili da parte delle famiglie;
- potenziare il collegamento e l'interazione costruttiva fra le diverse azioni previste dall'offerta formativa della scuola coinvolte quali: attività curricolare, laboratori di facilitazione linguistica per gli alunni tenuti dal Centro Gandhi e dal Centro Giufà, attività di doposcuola e sostegno allo studio.

---

<sup>52</sup> A cura di Simona Boboli, Barbara Scartoni, Ines Rossano, Referenti locali del Progetto.



- sostenere e promuovere la partecipazione e la consapevolezza di tutte le famiglie alla costruzione del percorso educativo dei propri figli, creando occasioni di tutoraggio, orientamento e facilitazione nell'accesso alle informazioni

In risposta alle caratteristiche e alle necessità del target, per la formazione linguistica si sono privilegiati l'approccio umanistico-affettivo, e metodologie quali l'apprendimento cooperativo e il peer-tutoring, particolarmente efficaci sia nel valorizzare esperienze e competenze degli adulti, che nell'incoraggiare un apprendimento linguistico relazionale, mantenendo alta la motivazione ad apprendere delle donne partecipanti. Particolare cura è stata rivolta dalle insegnanti a creare un clima accogliente e sereno in modo che il corso potesse essere vissuto fin da subito dalle utenti anche come una opportunità di incontro e socializzazione. In una prima fase le insegnanti hanno rilevato le preconcoscenze linguistiche in L2 delle allieve, il loro livello di scolarizzazione, la motivazione legata al ruolo familiare e ai progetti di tipo occupazionale. Le informazioni ricavate sono state utili per comprendere i reali bisogni linguistico-conoscitivi delle partecipanti, al fine di sviluppare le life-skills necessarie per allargare le opportunità di inserimento nel contesto scuola e avanzamento socio/lavorativo.

I contenuti affrontati e le attività svolte in classe hanno avuto come principale obiettivo lo sviluppo delle abilità di interazione orale e scritta in relazione alle più comuni situazioni di vita quotidiana vissute dalle allieve. Le funzioni linguistiche comunicative - calibrate a seconda del livello linguistico delle partecipanti - sono state dunque quelle relative agli ambiti del territorio circostante, inteso sia come ambiente privato (abitazione, famiglia, primi rapporti interpersonali con vicinato ecc.), che come ambiente pubblico (spazi pubblici, scuola, trasporti, uffici di utilità, sanità, supermercato). Il materiale utilizzato per la ricezione e la produzione orale e scritta è stato di vario tipo: cartaceo/audio/multimediale, autentico e semi-autentico con testi relativi alle situazioni comunicative trattate (es. semplici avvisi scolastici/pubblici, moduli, offerte lavoro, orari, biglietti, etichette e confezioni, ricette mediche, dialoghi tipo).

Durante il difficoltoso periodo di sospensione della didattica in presenza causa emergenza COVID-19, il percorso formativo attivo all'IC Gandhi è proseguito in modalità DAD, mentre quello attivo presso l'IC Pirandello è stato sostituito da un'attività di tutoraggio rivolta alle donne più fragili per facilitarle nell'accesso come genitori alla didattica online organizzata dalle scuole.

## Genova

### *Orientamento agli studi dopo la secondaria di I grado<sup>53</sup>*

Nel progetto per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti – PON "Inclusione" di Genova, coordinato nello specifico dalla Città Metropolitana, è stato inserito un percorso rivolto all'orientamento alle secondarie di II grado, per le famiglie come per gli studenti, valorizzando e promuovendo sinergie anche con attività già consolidate a livello territoriale.

#### *Bisogni, obiettivi, beneficiari e soggetti coinvolti.*

Il bisogno rilevato era quello, quindi, di sostenere gli alunni, in particolare rom e sinti ma non solo, nel momento fondamentale della scelta per il proseguimento degli studi successivi alla secondaria di I grado. Molti degli alunni rom e sinti di Genova, infatti, compresi i ragazzi target del Progetto RSC, non proseguono gli studi o iniziano con grandi difficoltà percorsi prevalentemente negli Istituti tecnici e formativi.

L'obiettivo è stato quello di garantire per tutti i bambini delle classi target coinvolti nel Progetto, un ampio percorso di orientamento, che coinvolgesse fin dal secondo anno della secondaria di I grado, sia gli alunni sia le loro famiglie, permettendo loro di:

- Conoscere l'organizzazione della Scuola secondaria di II grado
- Evidenziare le risorse disponibili per la scelta
- Formulare un'ipotesi di scelta

Il percorso è stato promosso dalla Città Metropolitana di Genova, coordinatrice, assieme al Comune, del Progetto Locale, in stretta collaborazione con le scuole coinvolte nella progettualità: IC. Bolzaneto e IC Pontedecimo.

#### *Attività e strumenti*

L'approccio è stato fin dall'inizio di collaborazione e condivisione, rispetto a quello che le scuole facevano già, chiedendo agli insegnanti e ai Dirigenti Scolastici la loro opinione e quindi la loro partecipazione per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Di seguito le fasi del percorso di orientamento erogato nelle classi "target".

#### *Seminari formativi e informativi per le famiglie e gli studenti*

I seminari hanno offerto alcuni spunti di riflessione su come deve essere affrontato un percorso di scelta e illustrato l'offerta formativa nazionale lasciando spazio ai partecipanti di fare domande ed esprimere le proprie perplessità o necessità. Grazie alla collaborazione dei docenti abbiamo calendarizzato gli incontri seminari cercando di pubblicizzare al meglio gli eventi.

---

<sup>53</sup> A cura della Città di Genova e del Tutor Nazionale

Per richiedere le adesioni, e fare in modo che la comunicazione fosse chiara, abbiamo creato un volantino da diffondere nelle classi.

### *Laboratori didattici in classe*

I docenti referenti delle seconde "target" hanno potuto scegliere quale attività proporre in classe tra un laboratorio sulla conoscenza di sé e una ricerca sulle offerte formative nazionali che brevemente descriviamo:

#### *>> Il gioco 'Identikit'*

*L'attività è impostata in forma di gioco di gruppo: ogni alunno si descrive in terza persona in forma scritta. L'attività è proposta in maniera stimolante, come in un giallo: "... è scomparso un(a) ragazzo(a), proprio come te, in circostanze misteriose. Aiuta la polizia a ritrovarlo(a)." A tal fine, è essere proposta una scaletta: Carattere; Interessi; Aspirazioni; Problematiche. Al termine del lavoro gli elaborati vengono raccolti per svolgere tutti insieme il gioco 'Identikit': si leggono, in classe, i profili mentre gli alunni provano a individuare a quale compagno essi si riferiscano. Infine si discute sull'immagine che ognuno ha di sé e su come essa corrisponda a quella che gli altri hanno di noi.*

#### *>> Sceneggiamo l'offerta formativa*

*L'attività prevede di dividere in gruppi la classe e chiedere a ciascun team di preparare una rappresentazione (rappresentazione teatrale, cartellone, racconto, canzone,..) con i dati raccolti. La ricerca verte sull'offerta formativa genovese (agenzie formative e istituzioni scolastiche) e richiede un'aula informatica dotata di PC e connessione a Internet.*

### *Selezione degli studenti che partecipano al percorso individuale*

Durante gli incontri in classe l'orientatore ha chiesto a ciascuno se avesse alcune idee rispetto al proprio futuro e da questo primo confronto, insieme agli adulti presenti e ai docenti, si sono raccolte alcune informazioni per selezionare chi potesse usufruire del percorso individuale di orientamento. Al percorso individuale partecipano gli alunni "target" più altri studenti considerati più bisognosi di orientamento e di un accompagnamento all'esame di licenza media.

### *Percorso individuale di orientamento: la prima fase conoscitiva*

Il percorso individuale di orientamento prevede una prima fase, nella classe seconda, con un colloquio di orientamento e un'analisi e condivisione, tra tutte le parti coinvolte (docenti, servizi sociali, educatori,..), per individuare un possibile cammino da intraprendere in vista dell'iscrizione alla scuola secondaria di 2° grado.

Il colloquio prevede una griglia di intervista in modo tale che l'orientatore abbia una scheda sulla quale appuntare le informazioni ascoltate durante l'incontro.

Lo studente e la famiglia vengono invitati ad accedere al test di Sorprendo, una piattaforma online di orientamento pensata per aiutare i giovani a prendere, in modo responsabile, decisioni per il loro futuro grazie a strumenti di auto-valutazione e percorsi di analisi delle informazioni utili, tra questi: una banca dati sulle professioni, con schede dettagliate su 438 profili professionali. Un software per l'orientamento, che abbina gli aspetti caratteristici di

singoli profili professionali con gli interessi di ogni utente e che aiuta in alcuni casi per stimolare il pensiero negli studenti più disorientati e bisognosi di spunti promuovendo la conoscenza delle professioni.

#### *Percorso individuale di orientamento: la seconda fase "investigativa"*

Il percorso individuale di orientamento nelle classi terze (che hanno iniziato il percorso in seconda) prevede una fase di ricerca delle informazioni per giungere ad una scelta grazie ad un processo decisionale razionale in cui tutte le informazioni sono state raccolte.

L'intervento prevede che ciascuno studente venga accompagnato direttamente in uno o più istituti per conoscere, tramite anche attività pratiche e la partecipazione a lezioni "aperte", come sia la scuola che ha nell'immaginario e quindi verificare se c'è aderenza tra la sua idea e la realtà.

#### *Salone Orientamenti e la sezione 'Orientamenti jr.'*

I ragazzi hanno partecipato al Salone Orientamenti, coordinato nella sezione 'Orientamenti jr.' dedicata agli studenti delle scuole secondarie di primo grado, dalla Città Metropolitana. Per Genova il Salone è un appuntamento consolidato e atteso che offre agli studenti la possibilità di confrontarsi in un contesto stimolante e interattivo.

#### *Percorso individuale di orientamento: la terza e ultima fase prima dell'iscrizione alla scuola secondaria di 2° grado*

Con gli studenti di terza, nel mese di gennaio viene svolto un ultimo incontro per raccogliere e condividere tutte le informazioni acquisite, con un confronto sulla scuola individuata.

## Messina

### *R.E.P. : la rete di educazione prioritaria come strumento per l'inclusione sociale e scolastica dei bambini RSC<sup>54</sup>*

Nella programmazione locale la scuola è stata considerata la cornice privilegiata per consolidare, in maniera strutturale, le azioni inclusive previste dal Progetto nazionale RSC. Sono state, pertanto, intensificate nel territorio le inter-connessioni tra le diverse agenzie educative e sociali, utilizzando la formula della 'Rete di Educazione Prioritaria' (R.E.P.); già nel Piano Provinciale anti-dispersione, la R.E.P. ha rappresentato uno strumento di cui si è servita l'istituzione scolastica per fronteggiare il disagio socio-educativo di alcune categorie di studenti più fragili. La Rete prevede l'attuazione di interventi integrati e mirati che consentano lo sviluppo di processi di continuità tra le istituzioni partner e utilizza il lavoro in équipe come modello organizzativo. Sulla base di questa architettura inter-istituzionale, articolata attraverso il raccordo dell'U.S.R, degli Uffici scolastici provinciali e degli Osservatori di Area (rete di scuole locali), è stata approntata una R.E.P. specifica e funzionale allo svolgimento del 'Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC', con l'intento di massimizzare il coordinamento e implementare l'alleanza tra i diversi partner istituzionali e non, componendosi di attori provenienti dalla scuola, dai servizi socio-sanitari e dal Terzo settore.

Gli obiettivi della R.E.P. RSC riguardano alcune azioni mirate:

- Monitoraggio mensile delle presenze/assenze degli alunni rom all'interno della scuola;
- Rilevamento dei casi a rischio di insuccesso scolastico;
- Intervento in situazioni di abbandono o di frequenze irregolari;
- Formazione per i docenti sulla didattica inclusiva e su tematiche connesse alla Pedagogia interculturale e all'antiziganismo;
- Attività laboratoriali sviluppate secondo i principi del Cooperative Learning;
- Sostegno al ruolo genitoriale;
- Contatti con le famiglie;
- Progettazione del percorso educativo-didattico a livello interdisciplinare;
- Aiuto, sostegno e guida agli alunni nello svolgimento delle attività;
- Coinvolgimento dei genitori rom nella realizzazione di attività progettuali;
- Esperienze di tutoring tra pari.

Nell'ambito della R.E.P. è stata prevista la verifica e la valutazione in itinere dell'intervento attraverso l'interazione tra docenti, docenti-genitori e docenti -associazioni/enti al fine di monitorare i seguenti risultati attesi:

- cambiamenti nel clima della classe;

---

<sup>54</sup> A cura della Città di Messina e del Tutor Nazionale

- cambiamenti nella promozione di pratiche inclusive nella scuola;
- cambiamenti nella frequenza, nella partecipazione e negli esiti scolastici dei bambini RSC;

*Soggetti coinvolti nella R.E.P. :*

I.C. "E. VITTORINI"

I.C. "PARADISO"

I.C. " MAZZINI -GALLO"

I.C. " LA PIRA-GENTILUOMO"

I.C. " A. LUCIANI " (capofila)

OSSERVATORIO DI AREA RETE DI AMBITO XIII - MESSINA

Coop. Azione Sociale ;

Associazione Bakhtalo Drom ;

F.I.M.P (Federazione Italiana Medici Pediatri);

Dipartimento Politiche Sociali;

ASP Messina.

L'esperienza locale del Progetto nazionale RSC ha favorito le condizioni per avviare, attraverso la formula della R.E.P., la modellizzazione di protocolli di intervento e di presa in carico di eventuali casi specifici, con l'obiettivo principale di arginare i fenomeni di dispersione e coinvolgere le famiglie rom nel percorso formativo dei minori.

Nel frame progettuale la 'Rete di Educazione prioritaria' ha rappresentato, pertanto, una realtà peculiare del territorio e un'esperienza di approccio integrato che presuppone una lettura eco-sistemica della scolarizzazione, valorizzando il concetto di 'connessione' tra le diverse istituzioni al fine di costruire una scuola inclusiva, equa e di qualità.

Questa testimonianza territoriale, letta in un'ottica di trasferibilità dei modelli, è espressione di una modalità di potenziamento delle strategie locali e, al contempo, di elaborazione di risposte proattive che costituiscono un patrimonio da non disperdere per la promozione di future programmazioni sociali.

## Milano

### *Equipe Multidisciplinare si diventa*<sup>55</sup>

La storia delle equipe Multidisciplinari della città di Milano nasce nelle “stanze” delle due scuole coinvolte dal progetto, vede protagonisti tutte le docenti delle sette classi, le referenti scolastiche, gli educatori, il coordinatore, le referenti dell'ente locale e la nostra tutor. È la narrazione di un processo di costruzione che ha richiesto cura, tempo e fatica, portatore di soddisfazioni, successi e insuccessi, che racconta di come i gruppi siano diventati “dispositivo base” per lavorare, produrre, apprendere, ideare, creare, sentirsi efficaci.

Solo con questi presupposti le equipe hanno sprigionato la loro forza trasformativa - di significati, idee, situazioni - diventando protagonisti e creatori di pensiero, terreno di desideri individuali ma soprattutto collettivi.

La storia inizia da una frase che seppure breve e scontata è apparsa fin da subito significativa: Equipe Multidisciplinare si diventa. Si diventa perché un gruppo è molto più della somma dei singoli membri che lo compongono, è molto più di un dispositivo progettuale, molto più di un insieme di professionalità che si incontrano, molto più dell'insieme dei saperi di ciascuno.

### *L'equipe multidisciplinare ci ha insegnato che occorre spirito d'appartenenza.*

Perché il progetto si sviluppi e diventi efficace costruttore di prassi, di azioni e di condivisione il gruppo deve necessariamente iniziare a sviluppare un senso di appartenenza tra i vari membri che lo costituiscono, che lo compongono.

Senso di appartenenza come moto che stimola la partecipazione, che sollecita alla condivisione. Se nel gruppo scatta il “motore dell'appartenenza”, il progetto, le sue indicazioni, le sue procedure diventano non solo azioni a cui tendere ma vere e propri campi d'analisi, co-progettazioni, elaborazioni, adattamenti, scoperte.

### *L'equipe multidisciplinare ci ha insegnato che occorre fiducia.*

Occorre fiducia tra i membri del gruppo per partire, per cooperare, per inventare e re-inventare nel modo più efficace possibile le diverse azioni del Progetto. Grazie alla fiducia acquisita si è sviluppata una capacità di riflessione per la quale i cambiamenti sono stati sospinti a ristrutturazioni dell'architettura organizzativa, a introduzioni di nuovi metodi di programmazione e controllo. A chi conduce il gruppo è stata richiesta nella quotidianità di saper ascoltare quanto accade e di saper sostenere continue e pazienti ridefinizioni.

### *L'equipe multidisciplinare ci ha insegnato che occorre tempo e cura.*

Tempo e cura del gruppo ci hanno insegnato e guidato a cercare e sperimentare delle modalità d'intervento atte a creare forti relazioni di convivenza che hanno favorito l'interdipendenza, lo scambio, la collaborazione.

---

<sup>55</sup> A cura delle referenti locali del progetto Angela Schillaci e Iolanda Gioia. Con la collaborazione delle operatrici locali: Giulia Comoletti, Maria Cristina Iovinella, Miriam Pasqui e della tutor nazionale Monica Grassi.

*L'equipe multidisciplinare ci ha insegnato che occorre imparare insieme.*

I gruppi di lavoro hanno esplorato in modo creativo l'autoapprendimento e le competenze sociali necessarie a sviluppare il lavorare INSIEME, il cooperare con uno specchio riflesso a quello che si porta con la formazione in classe ai bambini. Dinamica complessa, ancora di più tra adulti, a tratti rischiosa che ha richiesto spazi e tempi dedicati ad allenare le competenze dei partecipanti, a trovare il senso e il piacere di produrre in gruppo, sviluppando al meglio e valorizzando fino in fondo le risorse emotive e cognitive di tutti.

Coinvolgimento, partecipazione, cooperazione, non possono essere "parole d'ordine" ma sono il risultato di un percorso che si rinnova quotidianamente e non è mai permanente. Certo la convinzione condivisa dai membri del gruppo di essere in grado di far fronte ai compiti, di essere all'altezza dei propri obiettivi è una determinante a sostegno di questo processo. Ma a sua volta l'efficacia del gruppo di lavoro ha scaturito la riflessione sull'esperienza, la capacità di apprendere da essa come tesoro, come prassi replicabile, al di là degli spazi e tempi del progetto, al di là di noi.

La storia delle Equipe di gruppo ci racconta dell'ingresso emotivo e professionale di tanti "IO" e di come la vita di gruppo ci abbia reso "NOI". Dentro questo processo abbiamo sperimentato la corealizzazione e corresponsabilità delle azioni educative e con grande soddisfazione ci siamo riconosciuti "moltiplicati" nella capacità di sviluppare differenti approcci.



## Napoli

### *L'esperienza di rete nel Progetto RSC dopo il Covid<sup>56</sup>*

Nel mese di giugno, la quarantena dovuta alla pandemia del COVID-19 è finalmente finita: sono stati 90 giorni davvero difficili per tutti, ma ancora di più per le persone che si trovano più ai margini della società: rom, senza tetto, immigrati, persone indigenti, disoccupati, tossicodipendenti.

Per quel che riguarda le comunità rom ed in particolare i bambini, oltre alla difficoltà legata all'approvvigionamento di cibo (che senza entrate, seppure informali, è stato praticamente impossibile assicurare), i problemi hanno riguardato anche l'aspetto dell'isolamento rispetto ai compagni di scuola, le maestre e al territorio.

Durante il duro periodo della quarantena, la N:EA ha continuato il proprio impegno solidale fornendo, insieme ad una vasta rete di altre realtà associative, pacchi alimentati e generi di prima necessità alle famiglie rom del campo di Barra. Contestualmente, pur nelle difficoltà dovute alla sospensione temporanea del progetto nazionale di integrazione dei minori RSC, ha, con successo, fatto da ponte tra la scuola e la comunità, portando materiali didattici ai bambini di scuola primaria, supportando gli alunni di scuola media nell'ottenimento ed uso dei devices collaborando con le famiglie per gli aspetti sanitari, continuando a tessere il filo rosso che intercorre tra la comunità e il resto del territorio.

A pandemia conclusa, abbiamo iniziato una serie di attività ludico-ricreative tra l'orto urbano del Parco De Filippo e il neonato "Centro Polifunzionale Ciro Colonna, del lotto G", che si trova nell'ex scuola Curzio Malaparte, Lotto G di Ponticelli: è in questo spazio che una rete di associazioni (Terra di Confine, Maestri di Strada, associazione N:EA - Napoli Europa Africa, Centro Re Mida Napoli, Arci Movie, Casa del Popolo, Auser, Centro Casa mia Emilio Nitti, cooperativa Sepofà,) ha dato vita a "I cortili della conoscenza".

I minori rom di Barra, spesso mal integrati nei circuiti scolastici ed esclusi dai percorsi ludico-sportivi del territorio, tendono a frequentare poco le realtà del quartiere. Ecco perché la N:EA ha deciso di condividere gli spazi per le attività estive con altre associazioni, nell'idea di favorire lo scambio e l'incontro tra realtà che vivono gli stessi gravi problemi di integrazione.

L'intento è quello, non solo di far conoscere ai minori Rom del campo di Barra altri ragazzi del quartiere, ma anche di farli conoscere alle persone del quartiere allo scopo di creare un processo bidirezionale che porti a una vera integrazione e condivisione delle esperienze.

Nell'orto urbano del Parco De Filippo la N:EA, come tanti altri cittadini e realtà di Ponticelli, ha un piccolo pezzo di terra in affidamento: i ragazzi stanno imparando tutti i cicli della coltivazione di un orto, dalla preparazione del campo, alla semina, alla cura delle piante, fino alla raccolta dei prodotti.

Inoltre, stanno imparando a cogestire uno spazio insieme con tutti coloro che hanno in gestione gli altri orti e con le altre associazioni e ragazzi.

---

<sup>56</sup> A cura di Annarita Cardarelli, operatrice locale del Progetto

Nel "Centro Ciro Colonna del Lotto G" i bambini rom hanno la possibilità di conoscere e interagire con altri adulti e ragazzi che frequentano questo spazio svolgendo, dal lunedì al giovedì, tante attività diverse, alcune legate alla scuola, come giochi che prevedono esercitazioni di italiano o piccole prove di scrittura o di grammatica, altre più strettamente legate al gioco, al disegno, alla manualità e ad altre attività ludiche, creative e ricreative.

Riprendendo l'esperienza fatta nell'orto urbano di Ponticelli, anche nello spazio esterno del Centro abbiamo risistemato un pezzo di terra legato per la coltivazione delle erbe aromatiche e delle spezie.

Le attività sono state diverse di settimana in settimana, ma pensate sempre con l'intento di far socializzare i ragazzi con le altre persone che frequentano il Centro, di incoraggiare l'apprendimento con modalità meno formali, più motivanti, come il gioco e la possibilità di frequentare luoghi diversi da quelli usuali: orti, giardini, spazi pubblici del territorio, il Museo Nazionale Ferroviario di Petrasa e il Rifugio delle Tartarughe, e per finire una giornata in piscina.

## Reggio Calabria

### *Team multi-professionale: un'esperienza di lavoro in rete<sup>57</sup>*

La realizzazione del progetto nel territorio è stata caratterizzata da un avvio ritardato per questioni di ordine burocratico-amministrativo. Nel tentativo di ribaltare questa criticità, si è sviluppata una modalità di lavoro basata sull'integrazione inter-professionale che ha permesso di sistematizzare un 'modello' operativo incentrato sull'interazione e sulla complementarietà delle figure professionali strettamente coinvolte nel progetto. Tale prospettiva, frutto di un'attenta riflessione sul metodo di lavoro, ha prodotto la costituzione di una micro-equipe di progetto alla quale aderiscono il coordinatore dell'intervento, gli operatori, gli esperti di laboratorio e gli esperti della formazione. Queste figure professionali, impegnate in ambito scolastico e territoriale, hanno contribuito alla costruzione di una 'unità operativa' funzionale alla realizzazione delle attività progettuali, contrastando così alcune delle condizioni sfavorevoli della cornice in cui si è inserito il progetto.

Alla frammentazione di una realtà locale molto complessa sotto il profilo gestionale, si è contrapposta l'unitarietà di un approccio basato su competenze armonizzate tra loro e organizzate in maniera flessibile, superando le visioni settoriali di ciascuna identità professionale.

Da questa strategia operativa è scaturito un team multidisciplinare che opera, senza una netta distinzione di ambiti, negli interventi scolastici ed extra-scolastici cercando di massimizzare le risorse e l'efficacia dell'azione. La gestione locale della fase di *lockdown*, durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, è stata esemplificativa delle possibili ricadute positive di questo metodo di lavoro; il team multi-professionale ha garantito, infatti, ai bambini e alle famiglie rom un'attenzione costante verso le loro condizioni di salute e di sicurezza.

L'esperienza del team rappresenta, pertanto, una specificità locale che può essere assunta come paradigma di un *modus operandi* in cui convergono diverse competenze e differenti saperi. I professionisti coinvolti concordano, in maniera unitaria e coordinata, le procedure dell'intervento progettuale per una maggiore efficienza dei servizi, utilizzano strumenti di programmazione (riunioni di micro-equipe, relazioni periodiche, focus group) e infine concertano 'azioni' attraverso un processo di network con il privato sociale. Numerose sono state, infatti, le iniziative promosse nel territorio in collaborazione con enti quali il 'Centro Sportivo Italiano' e l'Unicef. L'attivazione strutturata di culture professionali e di saperi concomitanti all'interno di una stessa unità operativa è stata sicuramente una prerogativa del Progetto nazionale RSC in relazione al contesto territoriale; può essere pensata, tuttavia, come una formula metodologica attraverso cui decodificare le diverse realtà locali coinvolte nella progettazione, al fine di innescare veri e propri processi formativi che possono generare stili di lavoro più efficienti e flessibili in linea con gli obiettivi di inclusione socio-educativa promossi dal Progetto RSC.

---

<sup>57</sup> A cura della Città di Reggio Calabria e del Tutor Nazionale

## Roma

*Vissuti, narrazioni e condivisioni nella pratica delle attività laboratoriali di Roma (Interventi di sostegno all'inclusione scolastica dei bambini e dei ragazzi RSC)<sup>58</sup>*

Le esperienze laboratoriali a Roma si sono concentrate principalmente sul processo della narrazione e dello storytelling, utilizzato come strategia educativa ed inclusiva. Le sfaccettate realtà romane hanno visto fluidamente modellarsi le tecniche e le tematiche laboratoriali per adattarsi ai contesti in cui sono state proposte, utilizzando strumenti differenti per la realizzazione di biografie, che hanno permesso agli alunni RSC, e non solo, di collegare vissuti, di conoscere linguaggi familiari ed aneddoti, persone, oggetti e storie care, al fine di esercitare ed indirizzare l'attenzione verso le diversità di ogni soggetto e per costruire la propria memoria e quella di chi narra.

L'obiettivo principale che ha orientato tali attività è stato il miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo degli alunni RSC. Inoltre, ci si è prefissi di favorire: la capacità di attivare una riflessione e di mettere in relazione i vissuti; la nascita o il consolidamento delle relazioni volte al miglioramento del clima di classe e dei legami tra gli attori in campo a scuola.

Negli I. C. Simonetta Salacone e Tullio De Mauro, il laboratorio ha previsto attività ludiche e ice bracking games, con la metodologia cooperativa, che potessero connettere le esperienze sia fisiche e di contatto, sia emotive dei minori tutti. La parte legata alla sfera più didattica e cognitiva è stata svolta utilizzando vari materiali (albi illustrati, passi di romanzi, racconti o poesie, etc., scelti accuratamente e utilizzati come spunti di riflessione, prima in piccoli gruppi e successivamente in plenaria) e strumenti, come l'intervista, la ricerca attiva di documenti/fonti (foto di famiglia, lettere, oggetti cari, libri, etc.). I risultati hanno visto la costruzione di bacheche di classe ricche delle foto, degli aneddoti, dei disegni e delle memorie di ogni studente e studentessa e la produzione di biografie legate ai nuclei familiari dei ragazzi. Una volta condivise le narrazioni, gli studenti hanno scelto le storie, a loro parere più interessanti, e le hanno rielaborate insieme in piccoli gruppi, scegliendo musiche ed immagini, per poi registrarle con le loro voci.

Di seguito, il link che mostra una di tali storie biografiche:

[https://drive.google.com/file/d/1VIXjO4k4MICY\\_OMlq0rCgr1zX6cAmsn/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1VIXjO4k4MICY_OMlq0rCgr1zX6cAmsn/view?usp=sharing)

Il laboratorio condotto all'I.C. Fratelli Cervi ha permesso di sperimentare attività che prediligevano la liberazione della fantasia e della creatività nella costruzione di storie fantastiche. Tali attività, che spaziavano dal "binomio fantastico" di G. Rodari all'uso delle carte dixit, dalla creazione di 'poesie dadaiste' ai giochi di ruolo, passando per la narrazione/condivisione dei propri stati d'animo ed emozioni, sono state svolte sempre in

---

<sup>58</sup> A cura di: Operatrici scuola-contesto abitativo: L. Brunetti, R. Costantini, S. Curci, A. Larotonda, A. Macchitella, M. Maci, con la supervisione della referente città N. Costabile

modalità cooperativa: il lavoro di gruppo è stato messo al centro, con l'obiettivo di migliorare il modo di vivere le relazioni interpersonali.

Il percorso laboratoriale nell'I.C. Antonio Gramsci è stato declinato sul tema identitario. Lavorare su somiglianze e differenze, attraverso la narrazione, è stato utile ad apprendere di sé e degli altri. La classe, divisa in piccoli gruppi, ha iniziato a riflettere sulle proprie esperienze e, mediante alcune tecniche "rodariane" ("cosa succederebbe se", "un'insalata di parole"...), e giochi di conoscenza e collaborativi, le ha condivise scoprendo le caratteristiche comuni. Attraverso materiali appositamente ideati dalle operatrici per facilitare il racconto (schede, disegni, immagini, etc.), i gruppi hanno stimolato la fantasia, inventando e costruendo storie, insieme, senza lasciare nessuno da parte. Ciò ha reso possibile significativi momenti di scambio di esperienze, facendo emergere vissuti profondi. Le storie di gruppo sono state lette, drammatizzate, elaborate tramite lavori visibili nelle aule o raccontate con piccoli audio.

Presso l'I.C. Piersanti Mattarella, nella Scuola Secondaria di Primo Grado, il laboratorio ha contemplato semplici esercizi di Bioenergetica e di role-playing, incentrandosi sull'esplorazione delle emozioni e stimolando la capacità di riconoscerle attraverso le sensazioni del corpo, per poi esprimerle con fluidità e chiarezza, al fine di potenziare le abilità empatiche ed accrescere l'ascolto attivo. Attraverso esercizi corporei, i ragazzi hanno imparato a conoscersi più profondamente e ad osservare con attenzione le emozioni espresse dai compagni e dagli adulti. Ogni ragazzo ha portato un pezzo della propria storia di vita, raccontandola, mettendola in poesia e raffigurandola; l'esperienza di ognuno così è diventata di tutti ed è stata illustrata e messa in parole in un lavoro svolto collettivamente in classe, utilizzando il tema dell'albero.

Per la Scuola Primaria, si è puntato su attività più semplici, attraverso esercizi e giochi incentrati sul corpo, che hanno consentito ai bambini di raccontarsi liberamente.

All'I.C. Nando Martellini, nella Scuola Secondaria di Primo Grado, si è scelto di condurre un laboratorio di autonarrazione, utilizzando tecniche di ludopedagogia e stimolando i ragazzi e le ragazze a raccontare di sé, delle proprie paure e dei propri desideri, al fine di favorire l'inclusione di tutti nel gruppo e superare stereotipi e pregiudizi. Nella scuola primaria, invece, mediante la metodologia cooperativa sono state trattate tematiche quali l'alimentazione sana, il consumo critico e il ciclo dei rifiuti, nell'ottica di migliorare la conoscenza dei bambini rispetto alla catena che porta gli alimenti sulle nostre tavole. Infine, durante la quarantena, è stato realizzato un laboratorio di storytelling attraverso due video, inviati online dalle operatrici, che raccontano di diversità e di apertura all'altro.

Di seguito il link di uno di tali laboratori:

<https://drive.google.com/file/d/1paYpah6WxEclqwu2a2PIVhbbwKtmXmkV/view?usp=sharing>

I punti di forza delle varie esperienze laboratoriali sono in particolar modo legati al coinvolgimento dell'intero gruppo classe e all'utilizzo di una metodologia inclusiva, cooperativa e ludica rinforzata costantemente da riferimenti ai vissuti personali di ognuno e dai linguaggi universali della musica, dell'illustrazione, della scrittura e di altre forme artistiche che forniscono potere coesivo e identificativo in chi ne fruisce e analizza i

contenuti. Ciò ha permesso a tutti i ragazzi e le ragazze di costruire la propria descrizione e immagine di sé, delle proprie paure e dei desideri per il futuro, come esercizio di conoscenza reciproca, al di là dei pregiudizi comuni. Partire dai vissuti degli alunni per sollecitare la loro partecipazione, creare un clima sociale positivo di collaborazione, cercare di evitare o di neutralizzare conflitti ha consentito il raggiungimento degli obiettivi ed il reale coinvolgimento da parte di tutti i partecipanti.

Il punto di grave debolezza è legato alla scarsa partecipazione dei docenti di classe: pochi sono stati i docenti partecipi nelle attività e disponibili a consolidare e rafforzare il percorso delle operatrici, finalizzato globalmente al benessere nel microcosmo scolastico. I laboratori sono considerati ancora troppo spesso, purtroppo, come attività esclusivamente ludiche, una distrazione e dispersione di energie rispetto alla normale routine scolastica.

Di seguito, il link del video finale che riassume alcune delle attività e dei materiali proposti e prodotti all'interno dei sei istituti scolastici di Roma:

[https://drive.google.com/file/d/10DDwhJh3-qS\\_QoAI10psefVCQ80KA4QN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10DDwhJh3-qS_QoAI10psefVCQ80KA4QN/view?usp=sharing)

## Torino

*Ho diritto di crescere in salute – promuovere una società più equa e sana per garantire il diritto alla salute per l'infanzia e l'adolescenza*<sup>59</sup>

(Convegno 20 novembre 2019, Circolo dei Lettori - Torino)

In occasione del trentennale dell'approvazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la Città di Torino, a partire dall'art. 24 che sancisce il diritto del bambino di godere del miglior stato di salute possibile, di beneficiare e di avere accesso ai servizi medici e di riabilitazione, ha organizzato, in collaborazione con i partner di Progetto, un convegno quale momento di riflessione, a partire dalle bambine e dai bambini Rom, Sinti e Caminanti, sulle azioni che insieme la scuola, i servizi sanitari, gli enti pubblici, il terzo settore possono promuovere per favorire percorsi di salute virtuosi nelle fasce di popolazione più debole, in realtà territoriali complesse come quelle in cui lavora il Progetto. La Città di Torino, nell'ambito del Progetto, ha investito programmaticamente e nella riflessione sul tema della salute, a partire da due convinzioni:

- accompagnando i più fragili, si avviano cambiamenti propulsivi e generativi per le politiche che riguardano tutta la comunità territoriale. Il benessere dei bambini e delle bambine RSC, in questo senso, è inteso come un "indicatore": lo strumento che ci permette di lavorare per il benessere di tutti i bambini;
- la maggior parte della popolazione RSC nel nostro Paese è composta da minorenni: questo rappresenta un patrimonio da difendere e fare in modo che la povertà non condizioni l'esistenza dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, rispetto ai profili di salute rappresenta un'importante sfida.

Il seminario ha rappresentato la tappa intermedia di un percorso di ricerca-azione collettiva orientato al miglioramento dell'accesso ai servizi socio-sanitari dei minori RSC e delle loro famiglie ed è stato articolato attraverso tre direttrici: la ricontestualizzazione culturale e interculturale del tema della salute, l'incontro tra i diversi "campi di forza" e il reciproco riconoscimento (scuola/sanità, pubblico/privato ...), la riflessione sugli esiti di una indagine volta a meglio comprendere le modalità di accesso e fruizione di pazienti appartenenti alla comunità RSC agli ambulatori della pediatria di famiglia nella città di Torino e Provincia.

L'indagine è stata promossa dai Servizi educativi della Città di Torino ed è stata realizzata in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti e con il supporto scientifico della Federazione Italiana Medici Pediatri di Torino e provincia. Sono così stati raggiunti circa l'80% dei pediatri di Torino e Provincia tramite un questionario, volto ad approfondire la relazione tra i servizi per la salute e le famiglie RSC. Il contatto con i pediatri ha così permesso di avviare una prima attività di sensibilizzazione sulle problematiche relative a tale ambito.

La ricerca ha offerto alcuni spunti di analisi che, insieme ai contributi della mattinata, sono stati presentati nei tavoli tematici e affrontati dai partecipanti nei workshop pomeridiani.

---

<sup>59</sup> Marina Sutelli, Referente locale di Progetto.

Al mattino, dopo il saluto di apertura e la presentazione del Convegno, le tre tavole rotonde hanno affrontato i seguenti temi: *Tutela della salute vs povertà e diseguaglianze; Quale relazione tra servizi e famiglie: ricerche e punti di vista a confronto; Una salute, molte culture, tante scuole*. Nel pomeriggio i tre workshop dedicati *all'Accesso ai servizi sanitari; Scuola e promozione della salute; Territorio, terzo settore e promozione della salute*, riprendono e approfondiscono quanto emerso nelle tavole rotonde del mattino.

Lavori e sintesi sono stati condivisi in plenaria, ricomponendo i significati delle parole chiave che hanno guidato il percorso della giornata: sapere, somiglianze, sinergie, storie, incontro, identità, innovazione, intermittenza, difesa, diversità, discontinuità, sfida.

La partecipazione è stata ricca per numero e per Enti/Organizzazioni e professionalità differenti, sia dal punto di vista dei relatori/conduttori (24) sia dei partecipanti (oltre 100).

È stata una occasione importante perché ha permesso di raggiungere alcuni risultati significativi:

- affrontare, con uno sguardo collettivo, un tema complesso, poliedrico, estremamente delicato e sempre "sfidante", promuovendo una riflessione sui significati, come strumento per costruire un alfabeto comune ai diversi approcci rappresentati dalle diverse professionalità e organizzazioni presenti. Da tutti i partecipanti è emerso con forza l'interesse a "proiettarsi oltre le mura" del proprio servizio e superare le "solitudini professionali" e il desiderio di trovare linguaggi condivisi e strategie in rete;
- rinsaldare la rete dei soggetti del territorio (pubblici e del terzo settore) impegnati a promuovere salute e accesso ai servizi nelle fasce più deboli della popolazione minorile e delle loro famiglie, dando voce a tutte le organizzazioni che ne fanno parte, non con l'obiettivo di offrire risposte ma spunti di lavoro.



## Venezia

*THE STEADINESS! Ovvero come un progetto sperimentale RSC può diventare il SISTEMA di cura e protezione di tutti i bambini della città*<sup>60</sup>

### *Bisogni emersi:*

Presidiare e accompagnare i fenomeni che si correlano ai processi di inclusione sociale dei Rom, Sinti e Caminanti.

Aumentare l'efficacia e la stabilità degli interventi posti in essere dai partner di progetto

Aumentare l'accoglienza dei contesti cittadini

Aumentare le possibilità di emancipazione dei Rom in senso lato (e a partire dai Rom per tutti gli altri).

### *Obiettivo:*

Ffar diventare i progetti di inclusione dei bambini Rom Sinti e Caminanti patrimonio e tradizione consolidata del sistema di welfare cittadino. O meglio sdoganare ed estendere lo stile creato nella cornice RSC come modo innovativo per fare cura protezione e tutela nei confronti di tutti i bambini della città.

### *Beneficiari e soggetti coinvolti:*

In questa area di progetto (Governance e gestione della rete locale) diventano destinatari diretti tutti i servizi attinenti ai minorenni, le scuole di ogni ordine e grado, il terzo settore, l'associazionismo, le famiglie. I destinatari indiretti sono tutti i bambini e ragazzi.

### *Attività e strumenti:*

Spiace ammetterlo ma i rimedi per creare patti, alleanze, rete, prevedono attività e strumenti stra conosciuti.

1. "Bisogna esserci" come Ente Pubblico per dare l'input iniziale, per dare il ritmo e la tenuta anche se buona parte dell'operatività in prossimità va affidata nelle buone mani dei partner, scuola, terzo settore, associazionismo....
2. Coltivare tutte le relazioni con i possibili nuovi partner con lo stile del "non uno di meno" come faremmo in classe con i bambini, inizialmente più intensamente e di persona e affiancati con chi della squadra farà poi da referente per quel soggetto. Per poi proseguire con i partner divenuti più stabili, curando l'intreccio gruppale durante gli appuntamenti di *governance*, siano essi Tavolo Locale o Cabina di regia o Equipes multidisciplinari Istituto per Istituto
3. Difendere un tempo di pensiero (che le urgenze rischiano di far sacrificare) condiviso che vada oltre gli incontri operativi, dei momenti rielaborativi strutturati che si occupino dei vari gruppi di lavoro o delle varie Equipes, nonché una formazione introduttiva per le *new entry* e una formazione intensiva per il gruppo cittadino allargato che preveda mescolanza di vecchi e nuovi, di professionalità diverse,

---

<sup>60</sup> A cura di Beatrice Ferraboschi, Referente di Progetto.

pensato sempre in modo condiviso con la cabina di regia dei referenti di scuola e servizi, sempre in presenza del referente dell'Ente pubblico che può ogni volta ricordare, a parole e con l'esempio in prima persona, il mandato, l'obiettivo e soprattutto lo stile che il progetto locale si è dato.

4. Lavorare con il gruppo di lavoro del progetto e con il proprio servizio di appartenenza per passare dalla presa in carico individuale alla presa in carico di contesto. Così facendo si amplificano le potenzialità di riuscita dei progetti educativi *smart* come anche dei progetti di cura protezione e tutela.
5. Lavorare affinché tutti assumano lo stile cooperativo (il cooperative non è solo in classe) con i propri interlocutori, per poter delegare anche alcune funzioni e responsabilità, svolgendo una funzione di accompagnamento e *modeling* e non di sostituzione.
6. Ampliare il gruppo dei collaboratori per aumentare la potenzialità del progetto anche attingendo ai volontari civili che divengano risorsa attiva per gli educatori RSC e i tirocinanti (studio e ricerca danno ossigeno all'operatività e la rinnovano) (dal 2013 ad oggi sono state scritte 7 tesi di laurea (Atenei: 3 IUSVE, 1 Padova, 1 Venezia, 1 Udine, 1 Trieste) prendendo spunto dal Progetto RSC veneziano, l'ottava è in procinto...)
7. Trovare il tempo per aver cura delle comunicazioni, oltre a scriverle per mail, rinforzare con chiamate e/o incontri, per creare scambio di punti di vista, idee, pareri il più fluidi ed empatici possibili. Ricordandosi di esprimere fiducia e positività.
8. Ricordare in ogni occasione la massima disponibilità per qualsiasi evenienza a tutti i partner di progetto.

#### *Difficoltà incontrate:*

- Fare i conti realisticamente con la constatazione che probabilmente non si smetterà mai del tutto di occuparsi dell'inclusione "del diverso da", sia esso minoranza, straniero o portatore di una qualsiasi speciale differenza.
- Alcune azioni prevederanno sempre un minimo di budget/finanziamento. Bisogna valutare strade nuove per reperire piccoli ma fondamentali finanziamenti (internamente o meglio ancora esternamente) per garantire anche in questo senso continuità.

#### *Risultati ottenuti*

Per snocciolare i risultati, ha senso scrivere una piccola storia:

"Quando si assaggia il valore di un'esperienza in atto se non nei momenti di difficoltà?

Bene anche a Venezia è andata così. Nel 2020, non bastasse il Covid, abbiamo pensato bene di mettere in scena anche il fallimento della Cooperativa sociale nostra partner storica nei progetti di inclusione RSC. Per la prima volta il progetto ha avuto una battuta d'arresto per tre mesi. Nota bene non ci eravamo fermati nemmeno nel 2015-2016 quando c'era stato uno stop a livello nazionale. Questa pausa forzata è arrivata proprio quando la paura e l'ansia da *lockdown* aveva già attanagliato bambini e famiglie della città, non parliamo poi

di quelle RSC, con la loro verace emotività, oltre che con gli oggettivi problemi di sostentamento legati ai lavori precari o particolari che svolgono normalmente e a quanto può far male a "loro" (quanto a noi) l'immobilità. Ricapitolando: cooperativa fallita, scuole nel delirio, servizi in *smart working* forzato. Eppure la rete ha continuato a funzionare, facendo sfavillare le doti che il nostro sistema ha ingenerato, perché pullula di esseri speciali ovvero l'umanità e l'intensità relazionale. Che bottino prezioso per Venezia!

Ho "visto" ex- operatori della cooperativa fallita non sottrarsi alle richieste di aiuto delle famiglie RSC, rispondendo quando e come potevano da casa con i loro mezzi personali. Ho "visto" tutti i referenti scuola RSC battersi sempre sul pezzo con telefonate a ripetizione..., compiti per w.a., quando la DAD non era percorribile, ad esempio telefonate al prete che sta vicino al terreno della "x" famiglia RSC, per fargli arrivare i compiti, in altri casi attraverso la rappresentante che usciva per lavoro e faceva proprio la strada dove abita il nucleo tal dei tali RSC. Ho aumentato gli agganci con Caritas e altri gruppi di volontariato per ogni bisogno primario che non si sono formalizzati ad andare a tal indirizzo anche se nessuno li aveva mai presentati prima. E dove niente ha funzionato, sono scesa in campo io e ho appeso ai cancelli dei terreni più isolati borse con fotocopie di compiti, qualche gioco e perché no? un po' di pasta e sugo, perché una referente locale di progetto non ha senso di essere in un momento del genere se alcuni (per fortuna non tanti) bambini anche RSC non riescono ad essere raggiunti e aiutati. La rete ha retto anche quando abbiamo sbandato. Tra partner, in alcuni momenti, abbiamo dovuto fare a meno l'un dell'altro, ma ci siamo portati dentro la preziosità di questa appartenenza gruppale e questa cosa ha dato il ritmo a pensieri ed azioni.

Il "non uno di meno" questo gruppo ce l'ha nel "dna" e non solo quando pensa ai bambini di cui si occupa, ma anche quando ci si pensa tra adulti ingaggiati. I principi cooperativi hanno scandito i momenti in cui agivamo individualmente. Questa è la riprova che la conoscenza e l'esperienza del progetto si è depositata in un gruppo consolidato in grado ampliarsi a sua volta, curandone tutte le parti, e di far da volano, tramandando l'esperienza.

*E diciamocelo, niente di nuovo nel leggere quanto sopra, ma allo stesso tempo tutto infinitamente unico.*

## 6. Conclusioni

### *Il Triennio 2017-2020 e spunti per lo sviluppo del Progetto*

Nel presente report sono rappresentati molti aspetti ed esiti che hanno caratterizzato la triennalità appena conclusa del Progetto RSC, rilevati in particolare - ma non solo - attraverso la batteria di strumenti valutativi predisposti dall'Assistenza Tecnica (vedi paragrafo premessa metodologica).

La varietà di situazioni e dei contesti locali, le tempistiche differenziate tra città e città, così come la complessa e articolata azione progettuale rendono difficile fare una sintesi puntuale degli esiti progettuali. Inoltre, come ampiamente evidenziato nel testo, la triennalità si è conclusa nel pieno dell'emergenza sanitaria per la diffusione del COVID-19 che è entrata prepotentemente nelle scuole, come nel nostro vivere quotidiano e in quello, spesso molto fragile, dei bambini RSC e delle loro famiglie (come rappresentato nel cap. 4 specificatamente dedicato).

Ciononostante, con alcune accortezza metodologiche - già delineate nel testo - proviamo a sottolineare alcuni tra gli elementi trasversali e le linee di tendenza principali e più evidenti emersi a livello nazionale anche in vista di una ri-progettazione per la prossima triennalità.

Nel Capitolo 1 viene evidenziato un primo aspetto conclamato in continuità con il processo avviato nel Progetto sperimentale (2013-15), vale a dire il progressivo allargamento del target coinvolto sia indiretto - scuole, servizi, alunni non RSC - che diretto - bambini e famiglie RSC.

Prendendo a riferimento proprio l'avvio della sperimentazione nel 2013-14, vediamo come i bambini RSC target fossero in totale poco più di cento e nell'annualità 2019-20 siano diventati 565. Cinque volte più numerosi, quindi, rispetto all'avvio. Per fare alcuni esempi, tra i più eclatanti: nella città di Genova erano 2 i bambini target nel 2013 mentre attualmente sono oltre venti; a Bologna erano 6 ora sono oltre 80. Analogamente sono aumentate le scuole coinvolte - e con loro la partecipazione di nuovi territori, nuovi docenti, alunni non rom, assistenti socio-sanitari ecc. - che dalle 29 del 2013 sono diventate 74 nel 2019/20.

A questo fenomeno, chiaramente positivo, che evidenzia un interesse e un coinvolgimento progressivo sempre più ampio nel Progetto, è corrisposta una più alta complessità nell'articolazione delle attività e nel coordinamento della *governance*. Come rappresentato nel Capitolo 3, specificatamente dedicato alla rete, ciò ha comportato la necessità di affrontare nuove sfide organizzative e di funzionalità del network locale. La capacità di alcune città rispetto ad altre di promuovere un processo di consolidamento e rinnovamento degli spazi di coordinamento ha marcato la differenza anche nella realizzazione di alcune

attività ed esiti progettuali – pur condizionati anche da una molteplicità di variabili esterne legate alla precarietà e alla fragilità dei contesti territoriali.

Dall'indagine qualitativa<sup>61</sup> emergono in particolare alcuni aspetti nell'evoluzione della rete che rappresentiamo sinteticamente:

- a) Diversi stati di ampliamento e consolidamento delle reti locali all'interno del Progetto. Ciò che abbiamo definito come differente stadio di sviluppo della rete a livello nazionale, tende a ripercorrere una divisione tra (Centro) Nord e Sud, per quanto questa divisione così netta non possa rappresentare un quadro esaustivo di un panorama dalle molteplici sfumature sia negli aspetti critici che positivi dei vari territori.<sup>62</sup>
- b) La centralità dell'Equipe Multidisciplinare. La dimensione multiprofessionale e la consolidata struttura delle Equipe Multidisciplinari, fanno sì che queste vengano considerate come elementi fondamentali per il Progetto e per le finalità della rete. Attraverso l'Equipe si regolarizza il flusso di comunicazione tra servizi e si crea un linguaggio comune tra più soggetti, elementi fondamentali per mettere al centro il benessere del bambino rom e della sua famiglia, come da obiettivo cardine del Progetto. Per quanto alcuni soggetti partecipino con fatica a tutti gli incontri dell'Equipe Multidisciplinare, tale spazio di condivisione viene considerato imprescindibile e centrale per la progettualità consentendo sia un reale e costante confronto sulle azioni da promuovere tra professionisti appartenenti a settori e "mondi" differenti, che un monitoraggio e una riflessione sul loro andamento. Nel corso degli anni si sono consolidati gruppi di lavoro generalmente molto coesi e dinamici, capaci di operare in maniera integrata e collaborativa secondo un approccio e un obiettivo comune.
- c) La co-progettazione. L'aspetto della co-progettazione con tutti gli attori coinvolti dal Progetto emerge come elemento essenziale nella programmazione delle attività. Questo, a volte, determina anche una richiesta di maggiore flessibilità o spazio di autonomia rispetto agli indirizzi progettuali, pur rimanendo – chiaramente – all'interno della cornice metodologica e di orientamento del Progetto Nazionale.

Nel Capitolo 1 vengono inoltre presentati gli aspetti socio-demografici del target di riferimento del Progetto – bambini e famiglie RSC – con approfondimenti su alcune dimensioni di criticità legate in particolare al contesto abitativo. Seppur ampliato il numero delle famiglie coinvolte rispetto alla progettazione sperimentale, le caratteristiche della composizione socio-demografica delle famiglie rimangono, in gran parte, simili al passato, mettendo in evidenza il persistere di alcune importanti fragilità condizionate dalla criticità e degrado del luogo di vita.

---

<sup>61</sup> Ricerca promossa dall'Assistenza Tecnica nel 2019 e pubblicata nel volume: Voce ai protagonisti, attori locali e genitori rom e sinti nel Progetto RSC a cura di Francesco Chezzi e Stella Milani.

<sup>62</sup> Tra le difficoltà riscontrate vanno sottolineate anche quelle nella fase di individuazione del soggetto incaricato di promuovere operativamente le attività nelle scuole e nei contesti abitativi con le famiglie RSC che hanno ritardato, talvolta in maniera molto significativa, l'avvio delle azioni progettuali in alcune città (tra queste, Reggio Calabria e, soprattutto, Palermo).

In particolare rimangono gravi le condizioni di vita delle famiglie che, in un numero ancora troppo ampio, vivono nei cosiddetti *campi rom*, con gravissime mancanze di accesso ad alcuni servizi essenziali (quali acqua, riscaldamento, servizi igienici, ecc.) negli insediamenti non autorizzati. Se confrontato al passato aumentano – seppur in maniera limitata – gli alunni target residenti in case. Segnaliamo in particolare il “superamento” di due importanti insediamenti nell’ultima annualità di Progetto dove risiedevano diverse famiglie target: il campo di Germagno a Torino e il Villaggio del Poderaccio a Firenze (vedi Capitolo 2).

La gravità del contesto socio-ambientale ha delle importanti ripercussioni anche sull’andamento scolastico dei bambini RSC, fenomeno che viene messo chiaramente in evidenza attraverso l’incrocio tra alcune variabili come le difficoltà scolastiche, le frequenze e gli esiti degli alunni e la condizione abitativa. Un confronto che mostra una maggiore criticità nei bambini e ragazzi che vivono nei campi (come è facile intuire, soprattutto per chi vive negli insediamenti non autorizzati) rispetto a coloro che vivono nelle case.

Detto ciò, proprio l’analisi delle difficoltà sugli andamenti scolastici, come quelle delle frequenze e degli esiti, ci mostra una realtà – all’interno di un panorama di importanti criticità brevemente sopra descritto – di tendenziale e costante miglioramento.

Secondo quanto riportato dagli operatori, migliorano nel complesso le relazioni con i pari e i docenti dei bambini RSC, così come la loro capacità di seguire le lezioni e di svolgere i compiti nel pomeriggio – all’interno però di un quadro dove persistono ancora alcune situazioni molto problematiche, in particolare in relazione alle difficoltà nello svolgimento dei compiti.

In riferimento poi al fondamentale monitoraggio degli esiti e delle frequenze, emergono alcune indicazioni positive in continuità con quanto avvenuto in passato.

Comparando le promozioni della prima annualità del PON Inclusionione (2017/18) con quelle dell’ultima annualità (2019/20), rileviamo un aumento dei promossi alla primaria dal 96% al 97% e soprattutto dal 75% al 93% nella scuola secondaria di I grado. Il dato positivo, come sottolineato nel testo, risente chiaramente anche della particolare situazione di emergenza epidemiologica dell’ultima annualità dove alcune scuole (ma non tutte) hanno favorito le promozioni anche in situazioni di forti criticità. Detto ciò è importante sottolineare come in molti casi è stato fondamentale il supporto del Progetto che, attraverso il puntuale lavoro degli operatori e della rete, è riuscito a mantenere (più o meno salda) la relazione degli alunni con la scuola evitando che situazioni problematiche si risolvessero in una totale “scomparsa” degli alunni destinandoli evidentemente a bocciatura sicura.

Infine, attraverso la medesima comparazione tra la prima e l’ultima annualità, con riferimento alle frequenze, risulta, nel complesso, un lieve miglioramento per quanto

riguarda la primaria (dal 71% al 72%) e un miglioramento più significativo per quanto riguarda il target della secondaria di I grado (dal 51% al 57%).

Andando ad analizzare più nel dettaglio questa tendenza, scomponendo il target in anni di coinvolgimento nel Progetto, emerge un dato molto significativo: se confrontiamo gli alunni che sono stati coinvolti per più anni (2 o 3) rispetto a quelli che sono stati coinvolti solamente un anno vediamo come i primi hanno un tasso di frequenza molto superiore ai secondi (vedi Cap.2 par.3)<sup>63</sup>.

Nel 2019/20 chi ha partecipato per più anni al Progetto ha una percentuale di frequenza alla primaria superiore del 4% di chi ha partecipato solo un anno (73% vs 69%) e ancora più evidente alla secondaria di I grado dove chi ha partecipato per più anni ha una percentuale di frequenza superiore dell'11% di chi ha partecipato solo un anno (60% vs 49%).

In sintesi, questo confronto ci permette di ipotizzare che l'impatto del Progetto sulla frequenza scolastica è significativo, sebbene non immediato. Diventa quindi essenziale l'aspetto della continuità progettuale e di un percorso – con l'alunno, la famiglia e la classe tutta – di qualche anno, per ottenere e poi consolidare importanti risultati.

---

<sup>63</sup> Il cambiamento di target negli anni è dovuto a numerosi fattori, tra questi: i trasferimenti, la fine del percorso scolastico in classi target, il ritardo nell'avvio delle attività di alcune città e – soprattutto – il generale ampliamento dei territori e delle scuole coinvolte nel Progetto come rappresentato nel Capitolo 1.