



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
DIREZIONE GENERALE PER
L'INCLUSIONE E LE POLITICHE SOCIALI



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



Quaderni DELLA RICERCA SOCIALE 32

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

Rapporto finale
prima annualità
2013-2014



Il Comitato Scientifico del Progetto Nazionale

Adriana Ciampa, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
Vinicio Ongini, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Donata Bianchi, Istituto degli Innocenti (Referente Assistenza tecnica nazionale)
Maria Teresa Tagliaventi, Università degli Studi di Bologna (Referente scientifica del progetto)
Diego Di Masi, Università degli Studi di Padova
Ombretta Zanon, Università degli Studi di Padova
Sara Colombini, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Francesco Chezzi, Istituto degli Innocenti
Valentina Ferrucci, Istituto degli Innocenti
Antonella Schena, Istituto degli Innocenti
Franco Fiore, Istituto degli Innocenti
Elena Rozzi, Istituto degli Innocenti
Gilberto Scali, Istituto degli Innocenti
Simona Sidoti, Istituto degli Innocenti

Si ringraziano tutti i partecipanti alla prima annualità del Progetto Nazionale: gli/le amministratori/trici e referenti cittadini/e delle 13 città partecipanti, gli/le insegnanti, i/le formatori/trici, gli/le educatori/trici, gli/le operatori/trici, tutti i bambini e le bambine delle classi coinvolte e le loro famiglie.

Report a cura di

Donata Bianchi, Istituto degli Innocenti
Francesco Chezzi, Istituto degli Innocenti
Sara Colombini, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Diego Di Masi, Università degli Studi di Padova
Valentina Ferrucci, Istituto degli Innocenti
Franco Fiore, Istituto degli Innocenti
Barbara Guastella, Istituto degli Innocenti
Paola Milani, Università degli Studi di Padova
Elena Rozzi, Istituto degli Innocenti
Gilberto Scali, Istituto degli Innocenti
Simona Sidoti, Istituto degli Innocenti
Maria Teresa Tagliaventi, Università degli Studi di Bologna
Ombretta Zanon, Università degli Studi di Padova

Inserimento ed elaborazione dei dati tratti dagli strumenti di valutazione somministrati nelle scuole

Spinella Dell'Avanzato, Istituto degli Innocenti
Silvia Mammini, Istituto degli Innocenti

Supporto tecnico - organizzativo

Maria Bortolotto, Giovanna Marciano, Valentina Rossi

Realizzazione editoriale

Monica Matteuzzi, Paola Senesi

Foto copertina: José Maria Ferreira www.joseferreira-photographer.com

SOMMARIO

1. Storia di un progetto, storia di bambini e di contesti	5
2. Il progetto nazionale: i contesti territoriali, la governance.....	8
2.1 Il Progetto nazionale e i dati di contesto.....	8
2.2 La governance nazionale e locale del Progetto	13
2.3 Forza e specificità dei contesti locali: analisi dei processi di sviluppo della rete e della progettazione locale.....	19
3. Strumenti operativi e non solo.....	41
3.1 L'area web.....	41
3.2 La formazione nazionale.....	44
4. Uno sguardo di insieme su scuola e contesti	56
4.1 Le attività a scuola, dalla progettazione alla realizzazione: contenuti, attori, esiti, elementi di forza e di criticità. Un'analisi dalle schede di documentazione attività.....	56
4.2 Le attività nei contesti di vita: attività realizzate, contenuti, attori. Elementi di forza e di criticità	82
5. I risultati della valutazione	106
5.1 Il disegno di valutazione.....	106
5.2 Monitoraggio della presenza degli alunni alle attività e ai tempi di rilevazione.....	107
5.3 Le evidenze sulla base degli strumenti	109
6. Spettatori o protagonisti?.....	139
6.1 Riflessioni degli alunni delle scuole target.....	139
6.2 Uno sguardo sul progetto da parte degli insegnanti.....	144
6.3 Interviste ai protagonisti del progetto	150
7. Prodotti progettati e realizzati nei territori	169

1. Storia di un progetto, storia di bambini e di contesti

Non seguire il sentiero già segnato; va', invece, dove non vi è alcun sentiero, e lascia una traccia.

Muriel Strode, 1906

Un progetto è simile a una strada da percorrere, può essere dritta, può essere tortuosa, in salita, in discesa, piana. A poco meno di un anno dall'inizio dell'intervento si può sostenere che la strada di questo progetto ha cambiato più volte fisionomia: è iniziata dritta, poi è stata sbarrata, ha trovato una apertura, è tornata dritta per un po', si è infine rilevata tortuosa. Possiamo dire che è finita in salita (ed è cosa buona) e forse al termine del prossimo anno si inerpicherà su un altopiano dal quale potremmo ammirare i frutti della valle.

Del resto si sapeva già all'inizio che non era facile lavorare con bambini e adolescenti RSC e con le loro famiglie. Nel delineare il progetto si era partiti dalla constatazione delle difficoltà che avevano incontrato le amministrazioni locali a raggiungere gli obiettivi prefissati nelle esperienze precedenti, difficoltà con cui ci si è quotidianamente confrontati e scontrati.

Al centro abbiamo messo i bambini, tutti i bambini, RSC e non RSC, gli insegnanti, le famiglie, i contesti e questo ne ha fatto un progetto innovativo nel panorama di interventi con il nostro target. Ogni città è stata una realtà a parte, con problematiche specifiche ma anche risorse peculiari e ricerca di soluzioni già sperimentate o innovative.

Il contesto è stato la variabile che ha influenzato di più l'andamento del progetto. Ci siamo imbattuti in sgomberi e in conflitti fra famiglie che hanno determinato l'allontanamento dai campi di alcuni bambini e dalla relativa scuola frequentata; in difficoltà logistiche che non hanno sempre permesso ai bambini di raggiungere le scuole (mancanza di scuolabus, campi allagati, ecc.); in sistemi amministrativi e burocratici che non hanno facilitato l'andamento del progetto (alcune città sono partite a gennaio invece che a settembre, la formazione al cooperative learning è stata fatta alla fine dell'anno e non all'inizio, ecc); in una carenza strutturale dei sistemi informativi che non rilevano i dati relativi a bambini RSC e rischiano di perdere informazioni importanti come quelle della mancata frequenza ma anche della mancata iscrizione all'istituzione scolastica; in una crisi economica che fa dei bambini RSC i più poveri fra i poveri e mette in difficoltà anche la soddisfazione dei bisogni primari (come avere i quaderni non mangiati dai topi, dei vestiti puliti per andare a scuola e così via), consolidando la sfiducia nella scuola già propria della comunità di appartenenza.

Abbiamo dovuto lavorare sui pregiudizi di tutti, i nostri, quelli degli operatori, quelli degli insegnanti e dei dirigenti, quelli delle famiglie RSC coinvolte e delle altre famiglie.

La forza dei territori è stata la forza dei bambini e degli adolescenti che hanno partecipato al progetto e che, nella documentazione fotografica o nei video, mostrano tutta la loro gioia e il loro impegno nello svolgimento delle attività, ma anche quella degli operatori che lo hanno

portato avanti con professionalità ed impegno in contesti non sempre facili o facendosi carico di ritardi organizzativi che in taluni casi hanno imposto anche lavoro aggiuntivo volontario, o degli insegnanti e dei dirigenti che ci hanno creduto, come ha testimoniato l'insegnante di Bologna che ha parlato alla Conferenza nazionale sull'infanzia di Bari dello scorso marzo 2014 o quelli di Venezia nell'attuare una bellissima performance in cui proponevano le loro riflessioni su formazione e climi di classe.

Con le poche risorse a disposizione rispetto alla complessità che doveva affrontare, sicuramente possiamo affermare che l'impatto del progetto è stato significativo e avvincente; certo non in tutte le città si è concretizzato nello stesso modo, ma ciascuna realtà ha avuto dei riscontri positivi e alcune città li hanno sperimentati in diversi ambiti. In generale colpisce l'unanimità espressa dagli insegnanti con una promozione piena del progetto e il loro entusiasmo verso il cooperative learning, pur nel dubbio che questo sia stato realmente applicato.

Significativo è un dato importantissimo che risulta dalla valutazione: se si considerano gli alunni RSC della seconda classe della scuola primaria per i quali erano disponibili le assenze dell'anno precedente, si nota che il numero di assenze dell'anno scolastico 2013/2014 è inferiore di oltre 18 giorni. In particolare scomponendo l'effetto per città risulta che gli 8 studenti di Catania hanno aumentato la presenza a scuola di ben 35 giorni e i 13 di Napoli di 14 giornate in più (da notare che a Napoli il servizio di scuolabus dal campo alla scuola è stato disattivato proprio nell'anno di inizio del progetto).

Un altro dato da tenere in considerazione viene dalla città di Torino e in specifico da una fonte amministrativa. Il monitoraggio delle frequenze degli alunni RSC, effettuato d'ufficio preposto dell'amministrazione, rileva che nelle classi prime delle scuole secondarie di primo grado inserite nel progetto, i tassi di frequenza sono più elevati se confrontati con quelli di tutti gli alunni RSC di pari classe in cui non si è svolto il progetto. Eppure sappiamo quanti problemi ci sono stati nella scuola secondaria di primo grado, che si conferma essere il grande "buco nero" del percorso di istruzione del nostro sistema scolastico.

Anche la documentazione prodotta dalle città offre elementi tangibili della validità dei percorsi effettuati: dall'Abbecedario di Scampia rom-napoletano-italiano come simbolo dello scambio comunicativo fra culture diverse e dell'accoglienza in classe, alla Carta dei servizi di Barra; dai video dei laboratori svolti con i bambini a quelli della formazione degli insegnanti e degli operatori; dalla documentazione fotografica delle feste, alla produzione di cortometraggi, ai cartelloni esito di un lavoro di gruppo svolto attraverso il cooperative learning... Ma i frutti del progetto non si fermano ai soli dati tangibili. Vi sono beni difficili da tradurre in indicatori che il percorso ha prodotto, che sono di tipo relazionale e che sono emersi nelle discussioni delle Équipe multidisciplinari o dai resoconti degli operatori e degli insegnanti. Anche questi faranno parte del bagaglio che questo progetto si porterà dietro nel secondo anno di progettazione.

Si tratta di piccoli passi in salita verso l'inclusione sociale e scolastica dei bambini RSC, come risulta dai resoconti che seguono questa introduzione, che però vanno presi con le dovute cautele. Bisogna essere consapevoli dei limiti che ha avuto il progetto e delle difficoltà non risolte per trasformarle in sfide per una nuova progettazione. Ci sono infatti disuguaglianze

nell'attuazione del progetto fra le città che vanno colmate e buone prassi che vanno condivise. Un lavoro dunque ancora lungo e impegnativo.

Come è già stato sottolineato, oltre a questioni strutturali che vanno affrontate anche in altre sedi e che riguardano più propriamente politiche di inserimento abitativo, lavorativo e diritti di cittadinanza della popolazione target, imprescindibili però per la piena realizzazione del progetto, vi sono state alcune fragilità.

Per esempio il progetto poteva essere più “efficiente” a livello organizzativo, poiché la *governance* locale non può andare a regime al termine del primo anno; la formazione al cooperative learning non va fatta alla fine dell'anno scolastico; i Tavoli e le Équipe multidisciplinari devono essere più attinenti nella composizione, nei ruoli e nelle funzioni alle indicazioni date nella Guida del progetto; vanno costruite reti di supporto attivando risorse specifiche, promuovendo accordi, sensibilizzando le istituzioni interessate; si deve lavorare meglio sulla documentazione necessaria alla valutazione; va fatto un ritocco al sistema valutativo riducendo il numero degli strumenti a quelli che meglio sono stati in grado di restituirci le indicazioni sull'andamento del progetto e sostituendo il gruppo di confronto (spesso risultato diverso per caratteristiche rispetto al gruppo target¹) con dati di tipo amministrativo; vanno utilizzati meglio gli strumenti digitali come luoghi di confronto e così via. Si potrebbe inoltre avviare una riflessione su come affrontare la partecipazione attiva al progetto delle famiglie RSC, puntando per esempio sul coinvolgimento, come operatori regolarmente contrattualizzati, di giovani rom che abbiano concluso le scuole secondarie superiori o che stanno frequentando l'università (sono pochi, ma ci sono). Sono proprio questi giovani che potrebbero essere percepiti, dai bambini rom e dalle loro famiglie, come un possibile modello alternativo e un esempio di inserimento lavorativo nel mondo dei gagè.

Le possibilità di miglioramento sono molteplici e vanno in più direzioni.

Abbiamo detto più volte che il progetto è sperimentale e deve continuare a esserlo. Questo ci permette di immaginare nuove vie, di modificarlo *in itinere*, di rispondere a esigenze contestuali, ma non ci esime dal trovare comunque una modalità attuativa comune alle diverse città, poiché l'uscita dalla sperimentazione si sostanzierà nel delineare una strada in grado di produrre frutti validi all'inclusione sociale dei bambini RSC e nel disseminare su tutto il territorio buone prassi di lavoro e di saperi.

¹ Il gruppo di controllo è risultato costituito soprattutto da bambini residenti in case, essi vivono spesso condizioni contestuali e sociali molto diverse rispetto ai nostri bambini target che nel 70% dei casi vivono in campi di varia tipologia (autorizzati o abusivi), talvolta in situazioni decisamente precarie.

2. Il progetto nazionale: i contesti territoriali, la governance

2.1 Il Progetto nazionale e i dati di contesto

Promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il **Progetto per l'inclusione di bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti** si pone all'interno di una cornice istituzionalmente condivisa, costituita dalla *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020*, dal *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* e dalla *Convenzione Onu sui diritti del fanciullo*. La proposta progettuale scaturisce dagli esiti positivi dei processi di confronto avviatisi all'interno del Tavolo di coordinamento delle città riservatarie della L. 285/97, che negli ultimi anni ha favorito l'avvio di un percorso di approfondimento e discussione su temi specifici e lo scambio sulle buone pratiche a favore di bambini e adolescenti. Le città riservatarie sono impegnate a costruire una programmazione comune, che parte dalle esperienze consolidate in ogni città per arrivare a delineare un modello sperimentale, monitorabile e valutabile nel corso d'opera e negli esiti finali.

Il progetto ha come finalità generali favorire processi di inclusione dei bambini e adolescenti RSC; promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi; costruire una rete di collaborazione tra le città riservatarie che aderiscono al progetto. Il progetto si pone l'obiettivo di lavorare attraverso attività che coinvolgano i due principali ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: la scuola e il contesto abitativo (spesso il cosiddetto "campo").

Nella scuola. Partendo dall'esperienza e dal riconoscimento delle grandi capacità che in questi anni la scuola ha messo in campo per rispondere alle mutate caratteristiche dell'utenza e ai cambiamenti sociali, il progetto si è posto l'obiettivo di offrire strumenti affinché diventi ancora più capace di sostenere le scelte delle famiglie RSC di investire in istruzione, di essere più inclusiva per tutti e di essere luogo di partecipazione effettiva di tutti gli alunni e delle loro famiglie, in specifico degli alunni e delle famiglie RSC. Una particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico nelle sue due componenti legate all'interazione fra soggetti diversi e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su strumenti quali il cooperative learning, il learning by doing e le attività laboratoriali.

Nel contesto abitativo. Il lavoro nel campo o negli altri contesti abitativi dei bambini è stato finalizzato a integrare gli obiettivi di successo scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Le attività hanno cercato quindi di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, ma anche di favorire l'accesso ai servizi locali delle famiglie coinvolte e promuovere percorsi di tutela della salute.

Il progetto si è svolto nelle città di: **Catania, Palermo, Reggio Calabria, Cagliari, Napoli, Bari, Roma, Firenze, Bologna, Venezia, Milano, Genova e Torino**. Nelle 13 città le attività progettuali hanno coinvolto **23 scuole** di cui 18 del ciclo della primaria e 5 della secondaria di primo grado. In totale hanno partecipato alle attività 42 classi: 33 per il ciclo della primaria e 9 della secondaria di primo grado.

Nel complesso gli **alunni** coinvolti sono stati **oltre 900**: più di 700 del ciclo della primaria e circa 200 della scuola secondaria di primo grado. Tra loro **156 sono alunni RSC**, 132 iscritti alla primaria e 24 alla secondaria di primo grado.



Tabella 1 - I dati del progetto: scuole, classi e bambini coinvolti

Città	Numero scuole	Numero classi	Numero bambini RSC
BARI	1	2	11
BOLOGNA	3	3	6
CAGLIARI	1	2	3
CATANIA	1	2	25
FIRENZE	2	3	8
GENOVA	1	2	2
MILANO	2	4	10
NAPOLI	2	4	22
PALERMO	1	2	7
REGGIO CALABRIA	2	4	19
ROMA	2	4	18
TORINO	2	4	16
VENEZIA	3	6	9

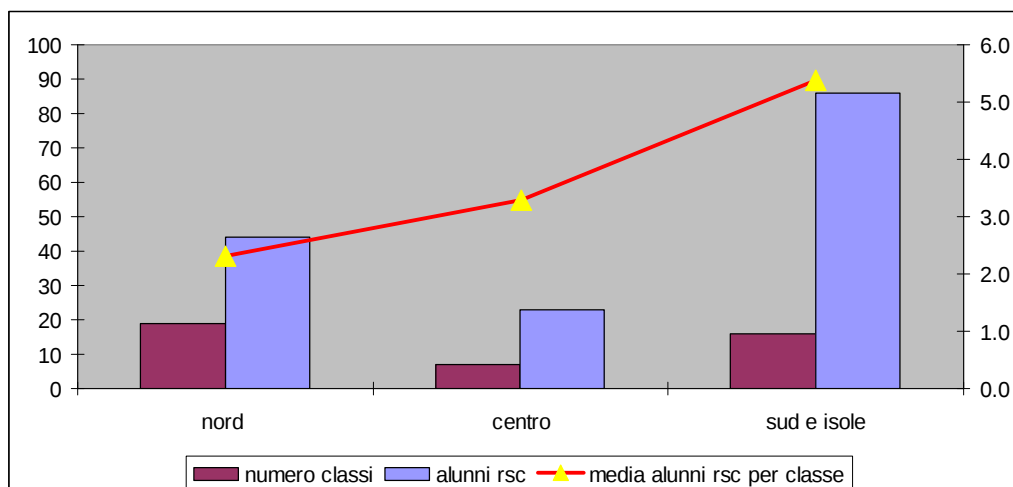
La distribuzione geografica evidenzia come nelle città del Sud e delle Isole incluse nel progetto il numero di bambini RSC presenti nelle classi sia mediamente maggiore di quello che si osserva nelle città del Nord e del Centro.²

Tabella 2 - I dati di progetto: scuole e alunni nel territorio

Macro-regione	N. scuole	N. classi	N. alunni RSC	Media alunni RSC per classe
NORD	11	19	43	2,3
CENTRO	4	7	26	3,7
SUD E ISOLE	8	16	87	5,4

² Suddivisione nelle macro-regione delle città: Torino, Milano, Genova, Venezia, Bologna fanno parte della macro-regione Nord; Firenze, Roma della macro-regione Centro; Napoli, Bari, Reggio Calabria, Cagliari, Palermo, Catania della macro-regione Sud e Isole.

Figura 1 - I dati di progetto: scuole e alunni nel territorio



La tabella che segue mostra i dati sugli alunni iscritti alle classi delle scuole partecipanti al progetto nelle città distinguendo tra scuola primaria e secondaria di primo grado³.

Tabella 3 - I dati del progetto: alunni RSC coinvolti

Città	Primaria	Secondaria	Totale
BARI	11	0	11
BOLOGNA	4	2	6
CAGLIARI	3	0	3
CATANIA	25	0	25
FIRENZE	8	0	8
GENOVA	0	2	2
MILANO	10	0	10
NAPOLI	22	0	22
PALERMO	7	0	7
REGGIO CALABRIA	19	0	19
ROMA	18	0	18
TORINO	0	16	16
VENEZIA	5	4	9
Totale	132	24	156

³ Nei dati che seguono le eventuali informazioni mancanti sono dovute alla mancata frequenza degli alunni RSC che, pur essendo formalmente iscritti a inizio anno, non hanno mai frequentato e per i quali le scuole e gli operatori non avevano informazioni.

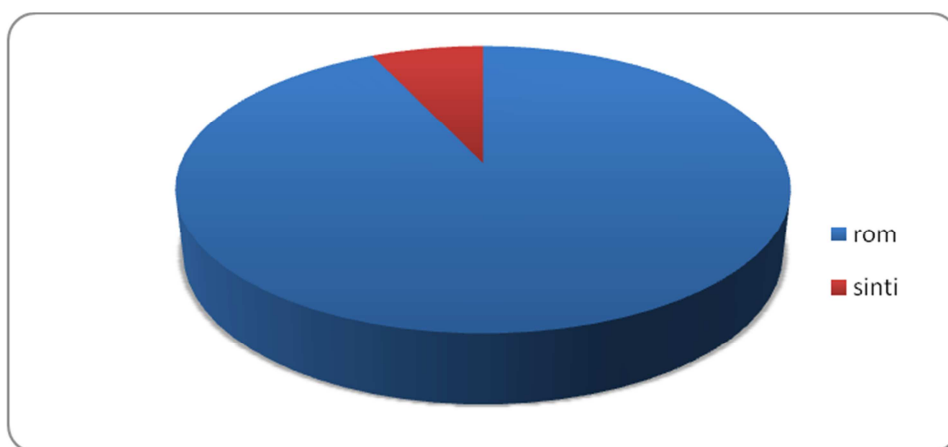
Origine e gruppo di appartenenza degli alunni RSC

Gli alunni RSC che frequentano le classi delle scuole aderenti al progetto sono per il 32% di cittadinanza italiana e per il 65% di cittadinanza straniera. Il 3% risulta apolide o in attesa di riconoscimento di apolidia in via amministrativa o giudiziaria. Dalle stime a livello italiano (Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, 2011) emerge invece una presenza di circa la metà della popolazione rom, sinti e caminanti con cittadinanza italiana, dato quindi relativamente differente ma non tale da compromettere il livello di rappresentatività con i dati nazionali.

Gli alunni RSC di cittadinanza straniera sono rumeni per il 63%, serbi per il 17% e bosniaci per il 10%; le altre cittadinanze sono relative a paesi della ex Jugoslavia.

All'interno del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, dai dati raccolti emerge come la grandissima parte di questi venga compreso nel gruppo di origine dei Rom, il 93%, mentre solamente il 7% sono di origine Sinta, residenti nella città di Bologna, Genova e Venezia. Nessun alunno delle popolazioni dei Caminanti – presenti quasi esclusivamente nel territorio di Noto in Sicilia – rientra tra gli alunni coinvolti nel progetto.

Figura 2 - Gruppo di appartenenza degli alunni RSC



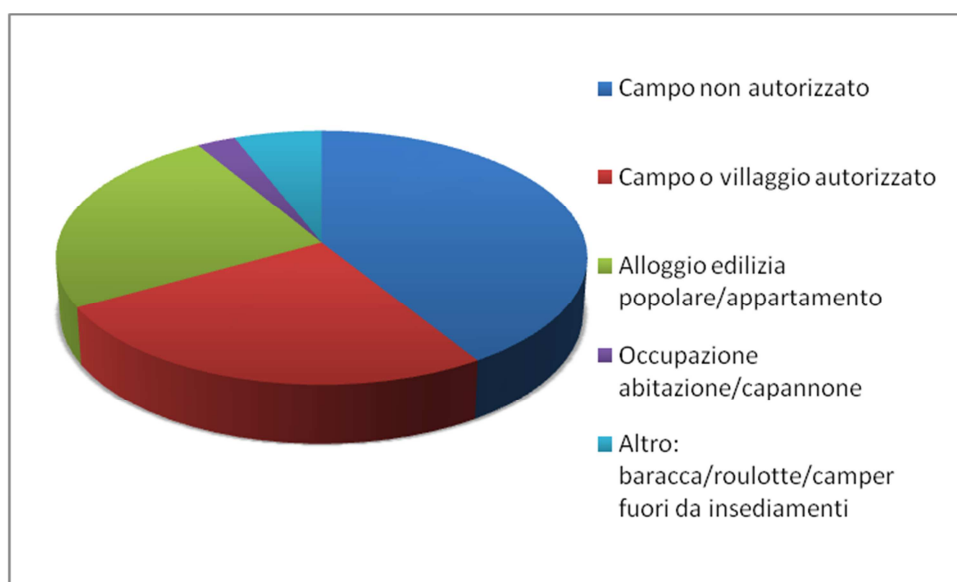
Il contesto abitativo

Dai dati rilevati sulla tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, emerge che il 41% dei bambini vive in campi non autorizzati, il 26% in campi/villaggi autorizzati e il 9% in contesti abitativi differenti, ma caratterizzati da situazione abitativa disagiata come il caso di occupazione di abitazioni o capannoni dismessi o in baracche e roulotte al di fuori degli insediamenti. Solo un quarto degli alunni vive con la famiglia in alloggi residenziali.

Tabella 4 - Tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC

Tipologia di residenza	Frequenza	Percentuale
Campo non autorizzato	62	41%
Campo o villaggio autorizzato	39	26%
Alloggio edilizia popolare/appartamento	37	25%
Occupazione abitazione/capannone	4	3%
Altro: baracca/roulotte/camper fuori da insediamenti	9	6%
Totale	151	100%

Figura 5 - Tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC



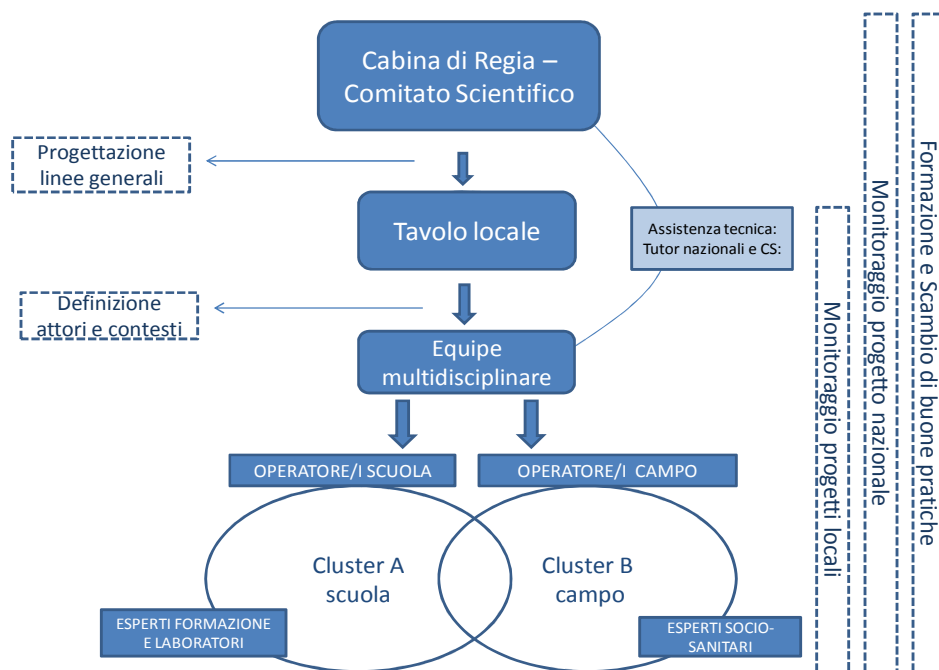
2.2 La governance nazionale e locale del Progetto

Nella realizzazione delle attività a livello locale il progetto ha tenuto conto di alcuni criteri individuati come standard di qualità:

- flessibilità degli interventi, per favorire la contestualizzazione del progetto nei vari territori;
- misurabilità delle azioni come requisito fondamentale per il monitoraggio e la valutazione in relazione ai soggetti coinvolti (bambini, famiglie e operatori);
- valorizzazione delle esperienze pregresse e del punto di vista degli attori fondamentali, nel rispetto di una prospettiva partecipativa di attuazione del progetto nazionale;

- valorizzazione della partecipazione attiva di bambini e adolescenti RSC, per quanto è stato possibile e fattibile allo scopo di farli sentire protagonisti dei percorsi avviati;
- sostenibilità dei progetti, ponendosi l'ambizione, non sempre soddisfatta, di innescare processo trasformativi delle conoscenze e delle pratiche;
- prospettiva del lavoro di rete in modo intersettoriale, per favorire la cooperazione tra istituzioni aventi precisi compiti in relazione alla tutela, assistenza e promozione del benessere dei bambini e ragazzi RSC, nonché l'integrazione di conoscenze e competenze professionali.

La realizzazione del progetto nazionale ha fatto perno su una struttura di governo delle regole, dei meccanismi di coordinamento, degli attori, degli obiettivi, dei contenuti e delle azioni (*governance*) articolata su più livelli gestionali tra loro interconnessi attraverso *strutture di governance* nazionali e locali e la presenza di *attori di rete* nazionali e locali. Tale struttura ha guidato, programmato, monitorato e attuato a vari livelli l'attuazione delle azioni nella scuola (cluster A) nei contesti abitativi (cluster B).



Dalla Guida del Progetto:

A partire dai criteri di qualità sopra indicati, il Progetto ha cercato di adottare un sistema di gestione che, dal punto di vista delle Amministrazioni centrali fa eco alla definizione di *governance* pubblica adottata in sede di Commissione europea (2001)⁴.

Government is no longer an appropriate definition of the way in which populations and territories are organised and administered. In a world where the participation of business and civil society is increasingly the norm, the term “*governance*” better defines the process by which we collectively solve our problems and meet our society’s needs, while government is rather the instrument we use.

Come vedremo, il sistema di *governance* prescelto ha presupposto la creazione e /o la sussistenza di reticoli di scambi e relazioni sui quali fondare effettivamente la realizzazione delle azioni progettuali. Tuttavia, facendo riferimento alla teoria delle reti (Rhodes, 1996), le connessioni cui il progetto ha fatto riferimento non sempre hanno mostrato di possedere le caratteristiche necessarie a garantire un buon funzionamento di rete, cioè : interdipendenza tra le organizzazioni; significativo grado di indipendenza della rete da una struttura regolatrice esterna; continua interazione tra i membri della rete, dovuta alla necessità di scambiare le risorse e di negoziare gli obiettivi da raggiungere; possibilità di fondare tali interazioni sul riconoscimento di fiducia e credibilità reciproca e sull’accettazione di regole di comportamento negoziate e accettate da tutti i membri della rete ⁵.

Le strutture di governance

A livello nazionale:

- il Comitato scientifico (CS), una struttura di coordinamento composta da referenti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, esperti, tecnici ed esperti dell’Istituto degli Innocenti, tutor nazionali delle città. Il Comitato tecnico scientifico ha svolto compiti di progettazione, indirizzo, monitoraggio e valutazione, supporto tecnico-scientifico.
- la Cabina di regia nazionale, struttura composta dai componenti del CS (presenti però in differenti configurazioni secondo i temi in discussione) e dai rappresentanti delle città riservatarie aderenti. Essa ha coinciso di fatto con il Tavolo di coordinamento 285 tra città riservatarie e Ministero del lavoro e delle politiche sociali, integrando i referenti 285

⁴ Commissione delle Comunità europee, 2001, *La Governance europea. Un libro bianco*, COM (2001), 428, Bruxelles.

⁵ R. A. W. Rhodes (1996), *The New Governance: Governing without Government* (pages 652–667), in «Political studies», September 1996, Volume 44, Issue 4, pages 649-834.

tradizionali, ove necessario, con funzionari o dirigenti individuati come referenti per il progetto nazionale. La cabina di regia ha svolto funzioni di co-progettazione, programmazione, analisi e verifiche *in itinere* e finali.

Sul livello nazionale, di ausilio alle interazioni è stato lo spazio web dedicato, che ha permesso di recuperare documenti e seguire le attività nelle città.

A livello locale, come da indicazioni fornite espressamente dal comitato scientifico, sono stati costituiti:

- i Tavoli locali di coordinamento, strutture che hanno avuto differenti configurazioni in relazione alle scelte di ciascuna città, ma in genere hanno visto la partecipazione di rappresentanti dei settori sociale, sanitario, educativo – uffici scolastici provinciali e regionali –, dirigenti della/e scuola/e coinvolta/e nel progetto, terzo settore, comunità RSC. Per i Tavoli, che si sono riuniti in modo non sempre continuativo, i compiti assegnati erano stati i seguenti: raccolta dati; programmazione locale; costruzione, implementazione della rete locale; condivisione degli esiti del percorso;
- le Équipe multidisciplinari, esse sono state lo strumento fondamentale non tanto della *governance* di progetto, bensì degli interventi a favore dei bambini target e delle loro famiglie. L'équipe multidisciplinare era in genere composta da operatrici e operatori più direttamente a contatto con i beneficiari, cioè operatore-scuola, operatore-famiglie/campo, insegnante referente progetto, assistenti sociali (che seguono le famiglie coinvolte nel progetto), operatori sanitari dei servizi prossimi al campo/alloggio, educatori/animatori del terzo settore (che lavorano con le famiglie coinvolte dal progetto). Le Équipe sono state chiamate ad assumere una funzione di regia operativa per assicurare: accompagnamento alla realizzazione delle attività progettuali; verifica dei casi e condivisione criticità/risorse dei soggetti target; partecipazione al monitoraggio e alla valutazione finale.

Attori di rete nazionali e locali

Un attore complesso che si è posto in modo trasversale a tutte le attività e alle strutture di *governance* è l'assistenza tecnica, un meccanismo di accompagnamento e sostegno costituito da ricercatori IDI, esperti e tutor nazionali. Se i ricercatori e gli esperti hanno operato essenzialmente a livello nazionale, pur presidiando in talune fasi anche ciò che avveniva nelle città, i tutor nazionali hanno invece svolto un compito che si è espresso primariamente nel rapporto locale con i referenti delle amministrazioni comunali e gli operatori impegnati sul terreno.

L'assistenza tecnica nel suo complesso ha avuto compiti di supporto tecnico scientifico al processo complessivo di attuazione del progetto; coordinamento tecnico operativo; supporto ai Tavoli locali nelle città; facilitazione dello scambio di informazioni a livello orizzontale e verticale tra le diverse strutture di *governance*; raccolta e analisi di materiale di documentazione

e statistiche; collaborazione alla definizione degli strumenti di monitoraggio e valutazione del progetto e degli interventi; reporting; gestione dello spazio web dedicato che faciliti lo scambio di materiali e informazioni.

I tutor nazionali hanno offerto anche un supporto in alcuni dei passaggi chiave del percorso, in particolare per la costruzione del Tavolo progettuale locale, l'individuazione delle comunità e delle scuole da coinvolgere nel progetto (dove, chi, come), l'individuazione dei criteri per il coinvolgimento di famiglie, delle comunità coinvolte, all'interno delle quali sono presenti bambini e ragazzi con cui attuare specifici percorsi (incontri, scambi di pareri, colloqui, osservazioni ecc.), la definizione delle attività.

Gli attori di rete a livello locale sono stati i referenti delle amministrazioni comunali, nonché gli operatori della scuola e del campo, figure impegnate a mantenere il timone sempre ben indirizzato alle finalità e agli obiettivi del progetto.

I referenti delle città riservatarie sono stati chiamati a svolgere una funzione di connessione orizzontale tra i valori attori locali, e una funzione di connessione verticale in quanto partecipanti alla cabina di regia nazionale. A essi è stato chiesto di assicurare la programmazione locale del progetto; la circolazione delle informazioni e la comunicazione tra gli enti; la raccolta dei dati di sfondo per caratterizzare il contesto dell'intervento progettuale; il monitoraggio *in itinere* delle attività; la condivisione e la valutazione degli esiti del percorso all'interno della cabina di regia nazionale e del tavolo locale.

Gli operatori campo e scuola, sono stati connettori tra contesti, in particolare tra il mondo istituzionale della scuola e dei servizi e le famiglie dei bambini target. Gli esiti del loro lavoro sono stati influenzati, inevitabilmente, da fattori personali e contestuali: tra i primi, inutile negarlo, la loro conoscenza dell'ambiente, la competenza e anche la capacità di porsi in modo accogliente ma anche autorevole verso i bambini e gli adulti; tra i secondi ha pesato il grado di rispondenza da parte del contesto istituzionale locale, e i limiti e il disagio creati dalle difficili condizioni strutturali di vita presso i campi. Nella scuola essi sono stati chiamati a svolgere i seguenti compiti: mantenere i contatti con il/la dirigente e le/gli insegnanti coinvolti nel progetto; organizzare gestire/co-gestire il percorso di formazione e supervisione di insegnanti; dirigente e personale ATA; organizzare gestire/co-gestire le attività laboratoriali con i ragazzi a scuola e supportare specifici momenti di didattica in classe rivolti all'implementazione del cooperative learning o del learning by doing; partecipare all'Équipe multidisciplinare e al Tavolo locale; collaborare alla realizzazione della attività di monitoraggio e valutazione.

Invece, nei contesti abitativi, la loro funzione si è esplicata essenzialmente in: attivare e finalizzare i contatti con i servizi sociosanitari locali per favorire il contatto con le famiglie; favorire il processo di *empowerment* delle famiglie rispetto ai servizi e alla scuola; supportare il percorso formativo dei bambini e degli adolescenti; partecipare all'Équipe multidisciplinare e al Tavolo locale; collaborare alla realizzazione della attività di monitoraggio e valutazione.

Altri attori fondamentali del progetto sono stati:

- le/gli insegnanti referenti del progetto e delle classi target, essi hanno interloquito in modo diretto con gli operatori impegnati sia a scuola sia nei contesti abitativi, con le

famiglie e altri operatori dei servizi sociosanitari territoriali. La loro disponibilità o indisponibilità ha determinato sovente la qualità del lavoro svolto e quindi i suoi esiti, un dato di cui è necessario tenere conto in modo chiaro ed esplicito nel valutare gli esiti di quanto è stato realizzato;

- i/le dirigenti scolastici, anche questi sono stati figura chiave ai fini dell'organizzazione e della realizzazione delle attività, a loro era demandata la programmazione del progetto nella scuola, la partecipazione alle strutture di *governance* di livello locale e la condivisione e la valutazione degli esiti del percorso. Anch'essi, come gli insegnanti, hanno influenzato fortemente il clima in cui si è operato, con un impatto talvolta anche importante, sia in positivo che in negativo, sulla qualità delle attività;
- gli operatori sociali e dei servizi sanitari, sono stati una parte fondamentale delle équipes multidisciplinari, la loro presenza fattiva ha potuto rappresentare, almeno in alcune realtà, una risorsa preziosa per gli operatori campo e scuola, e per la scuola stessa, talvolta mai entrata prima in contatto con chi seguiva la famiglia dal punto di vista sociosanitario. Il loro punto di vista ha permesso di integrare le osservazioni raccolte al campo o a scuola rispetto allo stato del bambino e alle relazioni con la famiglia. Rispetto alla sostenibilità di quanto promosso, il loro contributo sarà cruciale per dare continuità alle prestazioni e alle azioni poiché essi sono i rappresentanti del servizio pubblico con il quale le famiglie sono state accompagnate a entrare in relazione e ad autonomizzarsi.

Nella pratica della *governance* alcuni aspetti sono stati riconosciuti in modo corale come imprescindibili per la realizzazione di buoni progetti, in particolare:

- la multidisciplinarietà dell'intervento;
- la necessità di creare sinergie con i servizi già esistenti sul territorio;
- la condivisione delle conoscenze e delle metodologie di intervento tra gli operatori coinvolti;
- l'importanza di individuare istituzioni e figure con funzioni di regia nel rapporto con le famiglie e per la tenuta delle relazioni interistituzionali;
- l'utilità di strumenti condivisi nella formazione e nel monitoraggio degli interventi e delle situazioni più critiche.

Su questi aspetti si è misurato gran parte dell'impegno da parte dei tutor nazionali nel percorso di accompagnamento delle città riservatarie, un percorso che in alcune realtà è stato appena tracciato in questa prima annualità di lavoro.

In una prospettiva di insieme, dalla lettura degli elementi raccolti in sede di cabina di regia e dai report dei tutor nazionali, alcuni aspetti sembrano aver determinato più di altri una buona riuscita del progetto in termini di *governance* e di lavoro a rete:

1. la conoscenza dei contesti locali e dei bisogni reali delle comunità RSC presenti sul territorio, da parte sia dei referenti delle città sia degli operatori campo e scuola;
2. l'attenzione alla dimensione processuale del progetto e all'organizzazione locale; allo scambio di informazioni in modo tempestivo tra i vari attori; all'adeguatezza della

programmazione e all'organizzazione di momenti di monitoraggio interni alle équipes multidisciplinari per verificare in modo congiunto lo stato di avanzamento delle azioni e le criticità, oltre che per trovare soluzioni ;

3. la possibilità di rimodulare la strada facendo sia il progetto nel suo insieme sia le singole azioni per corrispondere a eventuali modificazioni del contesto;
4. l'inserimento e la promozione degli interventi progettati all'interno del sistema locale dei servizi al fine di garantire la circolarità delle risorse, verificare la rispondenza ai bisogni locali, prefigurare la possibilità della messa a regime degli interventi e la loro sostenibilità nel lungo periodo;
5. l'attenzione alle dimensioni cognitive, relazionali ed emotive del lavoro con i bambini e le famiglie. A questo si collega anche il rilievo assegnato al confronto rispetto alle rappresentazioni culturali dei soggetti attraverso l'investimento in percorsi formativi che tenessero conto anche della dimensione interculturale;
6. l'assunzione di una posizione di ascolto come fondamento del progettare e dell'operare insieme. Ascoltare come buona prassi di accoglienza e di comprensione dei valori, dei bisogni e delle aspettative dell'altro per attivare un dialogo che consenta un riconoscimento reciproco, la condivisione e l'esplicitazione dei conflitti e delle differenze ;
7. *last but not least*, la capacità di attivare il protagonismo e la partecipazione attiva dei soggetti beneficiari bambini, adolescenti e adulti.

Quelle sopraelencate sono solo alcune buone caratteristiche che avrebbero bisogno di una meditazione ampia e condivisa in vista della riprogettazione affinché rendano possibile davvero il passaggio da una logica di intervento assistenziale e contenitiva centrata solo sui problemi a una pro-attiva e promozionale in grado di riconoscere e mettere in circolazione anche le risorse sociali e soggettive presenti nei singoli e nelle comunità RSC.

2.3 Forza e specificità dei contesti locali: analisi dei processi di sviluppo della rete e della progettazione locale

2.3.1 Premessa

Il progetto nazionale RSC è stato pensato come sperimentazione. A partire dalla constatazione che le attività fino a ora prodotte nelle diverse città italiane hanno scarsamente inciso sul fenomeno della bassa scolarizzazione dei bambini RSC, è stata proposta una strategia che, invitando le città ad andare oltre le forme di intervento già realizzate, fosse in grado di individuare nuove forme di intervento finalizzate all'inclusione scolastica e sociale dei bambini RSC. La strategia proposta si basa su alcuni elementi fondamentali che si riassumono brevemente perché già discussi in altre parti del presente rapporto:

A. Impianto organizzativo

L'impianto organizzativo del progetto si è fondato su:

- a. la costituzione di una *Cabina di regia* e di un *Comitato Scientifico* per il supporto alle realtà locali e per la costruzione di un unico sistema di valutazione comparabile a livello nazionale;
- b. la costruzione di collegamenti tra le diverse città;
- c. la disseminazione di buone prassi a livello intra/inter cittadino;
- d. la costituzione di organismi interistituzionali e multiprofessionali locali quali il *Tavolo locale* (TL) e l'*Équipe multidisciplinare* (EM).

Attraverso quest'impianto il progetto ha mirato, oltre a garantire il livello gestionale, a restituire un ruolo di governo all'amministrazione locale e alla scuola, ridefinendo i rapporti soprattutto con le realtà del terzo settore che, in generale in tutte le realtà locali, hanno in questi ultimi anni promosso iniziative a favore delle comunità RSC non sempre con un adeguato collegamento, supporto e governo da parte delle istituzioni di riferimento.

B. Approccio metodologico

Il progetto, in tutte le sue articolazioni, ha promosso una metodologia di tipo sistemico/partecipativa. In generale è stato proposto un approccio di tipo olistico per affrontare le problematiche scolastiche dei bambini RSC su cui intervengono inevitabilmente le condizioni di svantaggio che si registrano nei diversi ambiti di vita di queste comunità, dallo scolastico al lavorativo, dall'accesso ai servizi sociosanitari all'ottenimento della residenza e dei documenti

A partire dai due principali contesti di vita dei bambini RSC e delle loro famiglie la strategia ha previsto quindi l'attivazione di iniziative a carattere sistemico/partecipativo nell'ambito scolastico e nei contesti di vita (insediamenti non autorizzati e altre tipologie di alloggio).

Infine è stato richiesto alle realtà locali di costruire progetti:

- basati su un approccio di tipo interculturale
- rivolti non solo ai bambini RSC, ma ai loro contesti di vita, al fine di promuovere cambiamenti in termini di maggiore inclusione e di contrasto ai fenomeni di esclusione

L'approccio di tipo sistemico/partecipativo è stato correlato anche all'obiettivo di agire sulle rappresentazioni negative che producono o consolidano processi di esclusione (scolastica e sociale) dei bambini e delle comunità RSC.

C. Piano operativo

Coerentemente con l'impianto organizzativo e metodologico, è stato posto quindi come vincolante per le singole realtà locali la costruzione di un progetto di intervento basato su due aree e sei tipologie di azioni, come schematizzato qui di seguito:

A. CLASSI/SCUOLE	B. CONTESTI ABITATIVI <i>Rafforzare il lavoro realizzato a scuola</i> <i>Sostenere le famiglie nell'accesso ai servizi territoriali</i>
A1. Cooperative learning	B1. Accompagnamento e dialogo scuola famiglia
A2. Laboratori (larning by doing)	B2. Sostegno socioeducativo individuale o di gruppo ai bambini interessati
A3. Formazione/Supervisione insegnanti	B3. Promozione della tutela della salute

L'esito atteso della sperimentazione era l'individuazione di un approccio efficace per:

- a. aumentare l'inserimento e la permanenza dei bambini a scuola e migliorare il grado di successo dei percorsi scolastici;
- b. incidere in maniera significativa sulle possibilità di accesso delle famiglie RSC ai servizi sociosanitari.

In questo contesto si inserisce la figura del *tutor*, come rappresentante dell'assistenza tecnica, per fornire un sostegno continuativo al *referente locale* e agli *operatori scuola e campo* in tutte le fasi di implementazione del progetto e in particolare per:

- l'analisi preliminare del contesto progettuale locale;
- la costruzione del Tavolo locale;
- l'individuazione e la sensibilizzazione delle comunità e della scuola da coinvolgere nel progetto;
- la creazione e l'accompagnamento dell'Équipe multidisciplinare;
- l'orientamento del lavoro svolto dagli operatori;
- il monitoraggio e la verifica dell'andamento delle attività a scuola e al campo.

L'analisi dei contesti attraverso l'esperienza dei quattro tutor nazionali è pertanto centrata sull'osservazione dei processi nello sviluppo della rete e della progettazione locale come indicati da progetto e riconducibili alle seguenti domande:

- Quali ostacoli e di che tipo abbiamo incontrato nell'implementazione della rete e del progetto locale?
- In che misura si stanno raggiungendo il target e gli obiettivi?
- Quali effetti sta producendo l'intervento sulle organizzazioni coinvolte?
- Come si sta muovendo l'organizzazione predisposta per la realizzazione degli interventi?
- In che modo stanno lavorando gli operatori?
- Quali azioni si sono rilevati utili e quali inutili?

- Qual è il grado di soddisfazione (e motivazione) degli attori coinvolti?

Nelle pagine seguenti si riportano le osservazioni sugli *esiti* delle progettazioni realizzate nel periodo settembre 2013-giugno 2014 relativamente alle tre aree di intervento sopra indicate e in relazione al raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto nazionale e dalle singole progettazioni locali. In particolare verranno considerati i processi messi in atto per la strutturazione dei dispositivi organizzativi indicati nel progetto nazionale e per l'implementazione del programma di intervento locale (azioni e metodologia).

L'obiettivo è quello di evidenziare le variabili che hanno aiutato oppure ostacolato le singole progettazioni locali e lo stato di avanzamento riguardo l'obiettivo di costruire dispositivi innovativi di tipo strategico negli interventi finalizzati all'inclusione (scolastica e sociale) dei bambini RSC e delle loro famiglie.

2.3.2 Struttura organizzativa

Costruzione e gestione dell'Équipe multidisciplinare

Come abbiamo visto, il progetto nazionale affida la funzione di gestione del progetto locale all'Équipe multidisciplinare (EM). Il compito di costituzione e coordinamento dell'EM è affidato ai **referenti locali**, con il doppio obiettivo di facilitare un maggiore protagonismo delle amministrazioni nelle attività rivolte ai RSC e di facilitazione dei rapporti interistituzionali (raccolta dati, definizione di accordi e protocolli, gestione segnalazioni, messa in rete degli interventi).

Nell'EM sono state discusse non solo le questioni operative, connesse alla realizzazione del progetto, ma, a partire dalle situazioni specifiche, ci si è confrontati più in generale sulle **problematiche relative alla scolarizzazione e alla tutela dei diritti dei bambini e degli adolescenti RSC**, sulle cause di tali problematiche e sulle possibili strategie da mettere in atto per modificare la situazione. Lo scambio e la condivisione di analisi e opinioni, di prassi e di procedure (ad esempio protocolli sulle segnalazioni in caso di inadempienza), tra insegnanti e dirigenti di diverse scuole, tra insegnanti e operatori, tra questi e la referente locale hanno rappresentato sicuramente una delle parti più importanti del progetto.

Tra i temi maggiormente dibattuti:

- le cause della frequenza irregolare e dell'inadempienza degli alunni rom;
- le segnalazioni da parte delle scuole in caso di inadempienza;
- la questione della valutazione e dell'ammissione o meno alla classe successiva degli alunni con frequenza molto irregolare;
- l'esigenza di un supporto didattico specifico, (p. e. nel caso di alunni rom iscritti alla scuola secondaria privi delle competenze di base; bambini della scuola primaria con difficoltà nella lingua italiana...).

L'analisi dei casi trattati all'interno dell'EM ha fatto emergere alcune **questioni strutturali** che hanno animato la riflessione in generale sul processo di scolarizzazione dei bambini rom. È il caso, per esempio, della difficoltà nell'acquisizione della residenza; l'uso improprio del

sostegno come strategia di integrazione scolastica; la rilevazione della dispersione scolastica e l'applicazione delle procedure previste in una logica di rete; le contraddizioni che caratterizzano le condizioni sociosanitarie in cui si trovano a vivere molte comunità RSC.

Riguardo a questi temi è stato necessario, oltre che orientare il lavoro degli operatori e degli insegnanti, attivare risorse specifiche, promuovere accordi, sensibilizzare le istituzioni interessate. In alcune EM è stato inoltre ipotizzato, in sede di sviluppo del progetto, di prevedere delle micro-sperimentazioni, come, ad esempio, sul tema dei documenti (coinvolgimento prefettura), accesso ai servizi sanitari (protocolli con asl), costruzione di spazi dedicati ai bambini all'interno dei campi, scolarizzazione genitori; così come è stato ipotizzato di promuovere lo sviluppo delle relazioni tra pubblico e privato per la promozione di progettualità volte alla prevenzione e al recupero della dispersione e dell'abbandono scolastico.

Più in generale diciamo che nel lavoro delle EM è emersa la necessità di consolidare l'attenzione sulle condizioni di vita generali dei bambini e delle loro famiglie, in quanto fattori che incidono notevolmente sul percorso scolastico.

In alcuni contesti cittadini sono stati inoltre affrontati alcuni aspetti critici che si ritiene utile tener presenti in fase di riprogettazione:

- difficoltà interne ai Comuni per cui si verificano ritardi sia nelle risposte che nel raccordo con gli altri servizi e gli altri interventi promossi dai Comuni stessi in ambito RSC;
- vischiosità nel raccordo tra l'EM e le altre soluzioni organizzative adottate dai Comuni in ambito dei servizi sociali, per cui il rischio è la sovrapposizione con altri organismi già esistenti;
- difficoltà a rapportarsi con altre istituzioni (prefetture, asl), cosa che rende difficile l'attivazione degli operatori. Così come fatto con il MIUR, può essere utile prevedere il coinvolgimento di altri Ministeri per facilitare la costruzione di accordi a livello locale. In particolare sulla questione documenti e accesso ai servizi sanitari.

In alcuni casi particolarmente problematici, le **segnalazioni sono state riportate anche a livello nazionale** (Ministero, Comitato scientifico) sia per una più approfondita analisi, sia per facilitare le iniziative degli enti locali a livello amministrativo. A tale riguardo, in sede di riprogettazione è opportuno definire meglio le procedure di comunicazione (tutor-referente locale-Ministero) e i limiti delle possibili iniziative degli organismi nazionali, al fine di evitare delle aspettative per gli operatori locali che, se non soddisfatte, rischiano di svalutare e rendere poco credibile il progetto.

Riguardo la **gestione complessiva dell'EM**, il progetto nazionale ha previsto inoltre una serie di indicazioni sulle scadenze (cronogrammi) e gli strumenti (verbali, piattaforma web, comunicazioni istituzionali...). Sebbene in maniera diversificata queste indicazioni sono state utilizzate in tutte le città.

Si cita ad esempio la città di Venezia che ha mostrato una particolare attenzione alle procedure di tipo organizzativo e ciò ha facilitato in generale l'implementazione del progetto nei tempi previsti e il governo della complessità dell'intervento, che, per la distribuzione degli alunni RSC nelle scuole, ha richiesto il coinvolgimento di 3 plessi scolastici e 6 classi.

Inoltre riportiamo l'esempio dell'EM della città di Roma come modello strutturale agile e competente costituita dalla referente locale, da una referente dei servizi sociali del Dipartimento delle politiche sociali, da un Assistente sociale del Municipio di riferimento delle scuole target, da una referente dei servizi sociali per l'azienda sanitaria, dagli insegnanti rappresentanti i due istituti scolastici coinvolti e dagli operatori. Tale Équipe ha seguito nei suoi incontri la tempistica suggerita dalla sperimentazione: costituendosi ulteriormente secondo particolari urgenze o necessità e coinvolgendo al bisogno specifiche professionalità (per esempio una responsabile dell'Ufficio scolastico regionale, così come una responsabile dell'Ufficio scuola del Comune di Roma).

Le azioni che in alcune realtà sembrano aver facilitato il buon funzionamento organizzativo dell'EM sono così riassumibili:

- calendarizzazione annuale a inizio attività
- monitoraggio costante da parte del referente locale delle attività svolte dagli operatori
- puntualità nel predisporre e documentare gli incontri dell'EM (convocazioni, verbali, materiale informativo)
- gestione delle segnalazioni attraverso contatti interistituzionali (in particolare scuola e Comune)
- realizzazione di incontri di tipo formativo a supporto dell'EM attraverso cui offrire ai partecipanti una più ampia e profonda elaborazione su tematiche di tipo organizzativo (relazioni tra istituzioni, servizi e professionalità), metodologico (approccio interculturale, metodi di lavoro sul territorio, rapporto con le famiglie RSC) e culturale (popolazione RSC e pregiudizi)
- incontri di tipo formativo/rielaborativo a supporto delle attività realizzate a scuola, rivolti sia agli insegnanti che agli operatori.

Costruzione e gestione del Tavolo locale

A livello organizzativo, il progetto nazionale assegna il **ruolo** di governo istituzionale allargato della progettualità al Tavolo locale (TL), la cui costituzione e convocazione è affidata all'ente locale. **La composizione del tavolo**, oltre ai diversi soggetti, istituzionali e non, prevedeva inoltre la presenza di un rappresentante della comunità RSC, ma questo, come vedremo è stato possibile solo in pochissime realtà. Il TL doveva essere convocato almeno tre volte nell'arco dell'anno (avvio progettazione, valutazione intermedia, valutazione finale).

Il tavolo è stato costituito in tutte le città, anche se non in tutte sono stati realizzati gli incontri previsti e nei tempi previsti. In questi casi ha influito negativamente la complessità del contesto socio-politico cittadino per cui, in alcune realtà, è stato convocato il TL solo in fase di avvio del progetto. Un punto critico comune a tutte le città è consistito nella parziale **partecipazione ai tavoli del rappresentante RSC**. A seguito di un confronto sulla difficoltà a individuare una rappresentanza riconosciuta dalla comunità RSC, in alcune realtà è stato deciso di invitare un genitore coinvolto direttamente nel progetto. Sono state individuate in particolare delle

mamme, le quali non hanno però partecipato a nessun incontro, probabilmente per la difficoltà delle singole persone a sostenere un confronto in un ambito fortemente formalizzato.

La questione della partecipazione dei rom, nell'attuale contesto italiano, è particolarmente delicata e di non facile soluzione. Potrebbe risultare utile in questo senso la valorizzazione delle associazioni impegnate in percorsi di promozione dell'*empowerment* e di una vera partecipazione dei giovani rom, affinché si creino dei leader competenti e autorevoli in grado di interloquire con le istituzioni.

In generale la partecipazione dei servizi sociali e dei servizi sanitari, sia al Tavolo locale che all'*Équipe* multidisciplinare, è stata garantita, anche se in casi particolari la presenza dei rappresentanti del settore sociosanitario è risultata spesso discontinua e limitata. In alcune città (p.e. Milano, Venezia, Genova), quasi tutte le famiglie coinvolte hanno la cittadinanza italiana e la residenza, e accedono ai servizi sanitari e ai servizi sociali senza particolari problemi, di conseguenza, al Tavolo non sono mai stati discussi problemi specifici d'accesso e ciò ha portato a giudicare l'assenza dei servizi territoriali come poco rilevante.

In altri contesti (Torino, Napoli, Palermo), al contrario, molte famiglie sono straniere e non risultano iscritte all'anagrafe, perciò non hanno diritto all'iscrizione al Servizio sanitario regionale né accedono all'assistenza sociale e ai servizi sociali territoriali. In questi casi la presenza delle istituzioni sociali e sanitarie è stata considerata come un fatto fondamentale e la loro assenza ha determinato la debolezza e la scarsa autorevolezza funzionale del Tavolo. Si tratta di una criticità importante, che andrà affrontata nella prosecuzione del progetto.

Si segnala infine la presenza su alcuni TL dei referenti dell'Ufficio scolastico provinciale (Milano, Palermo, Catania) o regionale (Napoli).

In generale i TL hanno assolto al compito di **validazione della progettazione**. In sede di riprogettazione delle attività e di rimodulazione del quadro organizzativo è necessario un maggiore approfondimento riguardo la possibilità per il TL di garantire un maggiore supporto attraverso la facilitazione dei rapporti interistituzionali e la promozione di accordi su problematiche specifiche riguardanti la frequenza scolastica e le condizioni di vita dei bambini RSC e delle loro famiglie.

Operatori e Rapporti interorganizzativi/istituzionali

L'EM ha rappresentato il **contesto principale di confronto** tra gli attori del progetto, in cui dovevano trovare una sintesi i diversi punti di vista dei partecipanti, sia sulle situazioni specifiche (singoli bambini, famiglie, classi) sia sulle problematiche generali, derivanti dai loro diversi approcci e background, dalle esperienze e conoscenze pregresse, dalla differente collocazione all'interno del progetto. Questo aspetto è stato apprezzato in generale in tutte le realtà locali, dove uno spazio di questo tipo spesso manca nel lavoro quotidiano di ciascuno.

In alcuni casi, inoltre, si sono sviluppati **rapporti di collaborazione particolarmente stretti**. Ad esempio, in alcune città, l'operatrice campo e gli operatori scuola hanno lavorato in forte sinergia, talvolta in compresenza; mentre in altre realtà si è invece sviluppata una stretta

collaborazione tra l'operatrice scuola e le insegnanti coinvolte, nella co-progettazione e implementazione di tutte le attività realizzate nel contesto scolastico.

In alcuni contesti, in cui erano coinvolte più scuole, è stata significativa anche la collaborazione tra gli istituti, realizzata non solo grazie agli incontri nell'EM e nel TL, ma anche nell'ambito del percorso formativo, che ha visto coinvolti gli insegnanti delle scuole congiuntamente, e nell'organizzazione dell'evento finale.

Questo risultato è stato l'esito di un processo che in fase di avvio ha fatto emergere nelle EM la difficoltà a **mettere in rete** i progetti realizzati nel proprio ambito organizzativo, sia per questioni riguardanti i rapporti tra le diverse istituzioni, sia per le *difficoltà a far interagire le diverse professionalità*. Il progetto si è dovuto così confrontare con la rigidità delle culture professionali specifiche, con la compartimentazione delle competenze, con la strutturazione consolidata dei ritmi e dei tempi tanto dell'istituzione scolastica che dell'amministrazione pubblica. I risultati non sono, e non potrebbero essere, considerati come definitivamente acquisiti.

Nelle dinamiche partecipative il processo di interazione è capace di elaborare pratiche e scenari progettuali condivisi e concepiti come strumento di crescita della realtà locale. Per operare in questo modo, è necessario introdurre trasformazioni profonde nelle forme dell'azione pubblica e nelle sue consuetudini. Queste trasformazioni devono agire nella direzione di passare da azioni settoriali e gerarchizzate a una cooperazione orizzontale tra le istituzioni e gli attori pubblici e privati che operano sul territorio, attraverso nuove forme di coordinamento e gestione delle azioni locali. In questo senso è stata molto utile l'esperienza veneziana di prevedere un supporto formativo all'EM finalizzato a definire una cornice comune e in grado di contribuire, tra l'altro, alla costruzione di una strategia improntata alla multiprofessionalità.

È risultata invece poco funzionale, in alcuni, la soluzione di individuare come operatore scuola/campo un operatore del servizio sociale, scelta motivata dalla volontà di consolidare il lavoro con la comunità RSC svolto negli anni direttamente da questi operatori. Il rischio è di creare confusione nel rapporto con la scuola e le famiglie RSC considerato il ruolo istituzionale di presa in carica e di controllo degli operatori dei servizi sociali.

Tuttavia le difficoltà a lavorare in rete, registrate negli anni passati, hanno portato le diverse realtà locali ad apprezzare il progetto nazionale proprio per la sua aspirazione a implementare forme di intervento di tipo reticolare (interistituzionale, interorganizzativo), comunitario (contesti di vita, territorio) e partecipativo.

In fase di avvio, in alcune città sono emerse inoltre delle difficoltà da parte degli **insegnanti** a partecipare all'EM e, più in generale, al progetto. In maniera diffusa gli insegnanti hanno lamentato il fatto che sia stato richiesto loro di realizzare queste attività senza risorse aggiuntive e quindi senza un adeguato riconoscimento delle ore necessarie per la predisposizione e la realizzazione delle attività in classe. È stato per questo condiviso con gli insegnanti il fatto che in realtà il progetto proposto non doveva essere assunto come attività aggiuntiva, ma come proposta metodologica e come risorsa per gli stessi insegnanti nella costruzione di un contesto scolastico più accogliente. In questo senso, ha aiutato sia il fatto che le attività si collocavano dentro una sperimentazione nazionale, sia l'esperienza positiva fatta

dagli insegnanti nell'ambito della formazione nazionale. Riguardo le problematiche di tipo organizzativo, sono state valutate le possibilità di utilizzare le normali ore già destinate agli insegnanti per la programmazione.

Gli insegnanti hanno manifestato anche una certa stanchezza nel portare avanti sperimentazioni, molto spesso in maniera volontaria, che non trovano sbocchi istituzionali e non vengono consolidate. Così come hanno espresso disagio per la significativa diminuzione delle risorse destinate alla scuola, che si è registrata in questi anni.

Gli insegnanti di alcune città hanno inoltre segnalato la difficoltà a promuovere iniziative con i bambini RSC le cui condizioni di esclusione, come detto sopra, sono generate non solo dal contesto scolastico ma più profondamente dalle condizioni complessive di vita della comunità rom. È stato posto l'accento soprattutto sull'aumento nel numero di iscritti di alunni RSC, sulla difficoltà nel coinvolgimento dei bambini in attività di tipo sperimentale, sull'insufficienza dei servizi offerti dall'amministrazione comunale (scuolabus, educatori di sostegno) e, infine, sulla precarietà abitativa e lavorativa delle famiglie RSC.

Gli insegnanti coinvolti nelle attività avevano, in generale, già un'esperienza di lavoro e relazione con alunni e genitori RSC e tale da recepire adeguatamente le indicazioni del progetto nazionale. Molti degli insegnanti delle classi coinvolte hanno mostrato un livello di competenza elevata e tale da fare sì che le attività previste si inserissero in breve nelle ordinarie attività. Tuttavia si sono presentate anche situazioni in cui alcuni insegnanti si sono mostrati non troppo aperti alla condivisione di progettazioni integrate, così come alla propria formazione, ponendo degli ostacoli operativi. All'interno delle varie scuole probabilmente si dovrà sollecitare delle dinamiche di condivisione progettuali più concrete e trasparenti, così come una maggiore valorizzazione della figura dell'insegnante referente.

Gli insegnanti, nel loro insieme, probabilmente dovrebbero essere ancora di più accompagnati a sentirsi parte di un progetto nazionale. In questo senso diventa necessario nella continuazione delle attività una rielaborazione condivisa delle attività e una rilettura dei bisogni, degli strumenti e degli obiettivi da perseguire. Così come l'aspetto della valutazione dovrà fornire risposte analitiche e con tempistiche più adeguate. L'ideale sarebbe un loro coinvolgimento in percorsi di formazione nazionale e/o integrati tra alcune città.

In diverse scuole i processi partecipativi sono stati veicolati innanzitutto da una determinante attività dei **dirigenti scolastici** che si sono rivelati delle figure chiave, talvolta coinvolti con un surplus di impegno anche nella gestione amministrativa del progetto (Reggio Calabria) o nell'assunzione di decisioni che attenevano per competenza all'amministrazione comunale (Palermo).

Nell'ambito scolastico i dirigenti, attraverso la loro stessa partecipazione attiva, hanno dato un impulso al coinvolgimento degli insegnanti che hanno condiviso le attività del progetto o ne hanno preso parte pur non essendo i diretti beneficiari. Si pensi alle esperienze di formazione rivolte a gruppi allargati di docenti della scuola (Palermo e Reggio Calabria).

In generale, le modalità procedurali del progetto (formazione, laboratori, attività di cooperative learning, strumenti di valutazione) sono state accolte, in un primo momento, con resistenza da parte di alcuni insegnanti che hanno percepito la sperimentazione come un

ulteriore aumento di impegno e responsabilità. Soltanto *in itinere*, anche in concomitanza con il rafforzarsi delle relazioni con gli operatori scuola, questa iniziale resistenza si è trasformata in partecipazione a un disegno comune.

Il **rapporto insegnanti-operatori scuola** ha costituito il baricentro in positivo o in negativo delle azioni realizzate. Nei contesti scolastici dove i ruoli sono stati definiti in modo specifico e integrati tra loro, si è riscontrata una sinergia che ha innescato dinamiche partecipative. Al contrario, nelle situazioni in cui la costruzione di questo rapporto è stata più problematica, si è verificata una frammentazione nel coordinamento tra tutte le figure coinvolte nell'ambiente scolastico a discapito di azioni efficaci e coerenti con gli obiettivi del progetto. In questo senso è auspicabile, nella prosecuzione della sperimentazione, attribuire agli insegnanti un peso maggiore nelle scelte delle azioni che si svolgono all'interno del setting scolastico, ascoltando maggiormente i loro bisogni e i loro suggerimenti in modo da evitare l'effetto invasivo di una progettazione calata dall'alto.

Se a livello locale, in termini di regia dei processi attivati, la figura del referente locale è stata determinante, altrettanto determinante nei contesti scolastici è stata quella dell'**insegnante referente**, figura probabilmente da valorizzare ulteriormente nella prosecuzione progettuale. Più la gestione delle attività all'interno delle classi è stata delegata al rapporto insegnante-operatore più è aumentata la possibilità di uno scollamento tra le stesse attività e le indicazioni progettuali. Questo tenendo anche conto che la relazione insegnante-operatore, pur all'interno di un progetto condiviso, può non risultare una relazione alla pari all'interno del contesto classe. Dove l'insegnante referente ha meglio agito la sua funzione di riferimento e rappresentanza, si sono creati i migliori presupposti per portare avanti nel modo più efficace possibile le attività previste in termini di integrazione delle risorse disponibili e di partecipazione delle figure professionali coinvolte.

Riguardo gli **operatori campo e scuola**, in tutte le realtà hanno cooperato tra loro in sinergia, integrando le specifiche aree di competenza, con una modalità che ha cercato di ridurre un possibile effetto invasivo della loro presenza nei contesti scolastici e negli ambienti familiari dei bambini rom. Ciò ha richiesto il rispetto dei tempi necessari per instaurare delle relazioni collaborative e di fiducia, anche se in quasi tutte le realtà locali sono stati individuati come operatori persone che avevano esperienza rispetto ai gruppi RSC. Questo ha rappresentato da una parte un evidente vantaggio, in quanto l'operatore (campo o scuola) conosceva quasi tutte le famiglie interessate dal progetto e le dinamiche sociali che si instaurano all'interno dei "campi"; dall'altra però questa conoscenza pregressa ha reso più difficile la distinzione di ruoli e funzioni tra il progetto nazionale e le attività già in essere. I risultati più interessanti si sono registrati nelle realtà in cui gli operatori coinvolti si sono mossi in un'ottica di innovazione, mettendosi in discussione e accogliendo, al di là delle pratiche già consolidate, le indicazioni della sperimentazione nazionale. Le attività nei contesti di vita hanno avuto esiti meno interessanti quando, invece, sono state portate avanti in una semplice logica di gestione delle nuove risorse da aggiungere alle altre già esistenti. Così come emerge anche dalla documentazione delle attività, che si caratterizza più come semplice rendicontazione piuttosto che come tentativo di sperimentare nuove pratiche di intervento.

Nella cornice progettuale gli operatori scuola hanno avuto il ruolo di collante nello svolgimento delle attività scolastiche e sono stati altrettanto centrali nella coordinazione delle azioni e nel cogliere le istanze degli insegnanti. Gli operatori campo si sono confrontati con i complicati contesti abitativi dei bambini rom, sia nelle città in cui erano presenti i “campi” sia nei casi in cui le famiglie vivevano in alloggi di edilizia pubblica o in abitazioni ordinarie.

Nelle situazioni in cui gli alunni vivevano con i loro genitori in alloggi di edilizia pubblica, la mancanza di criteri metodologici di riferimento ha portato spesso gli operatori a navigare a vista con esiti che dovranno trovare uno spazio di valutazione e rielaborazione complessiva, oltre il singolo contesto cittadino.

In riferimento sempre alle attività nei contesti di vita, uno dei rischi rilevato è stato quello di una non adeguata preparazione degli operatori impiegati, come una spesso facile assuefazione degli operatori alle condizioni di degrado ambientale in cui versano la quasi totalità dei campi, così come alla condizione di non completa cittadinanza vissuta dalle persone che vi abitano. Il rischio di assuefazione se non monitorato adeguatamente può portare al depotenziamento della lettura dei bisogni, della comunicazione su temi quali salute e diritti sociali e, infine, del ruolo di “antenna” che il Progetto ha assegnato agli operatori campo. All'interno di questo quadro diventa ancora più necessaria, come condizione fondamentale di base, la partecipazione diretta dei beneficiari nella progettazione e programmazione degli interventi.

Il lavoro degli operatori scuola/campo ha agevolato la comunicazione tra la scuola e le famiglie target; rispetto all'accesso dei nuclei familiari ai servizi sociosanitari, l'attività è stata rivolta non solo alle famiglie rom ma anche agli operatori dei servizi stessi per facilitarne l'interazione.

In generale gli operatori campo e scuola sono educatori e/o mediatori culturali provenienti dal terzo settore. In alcuni contesti invece sono state individuate altre figure professionali. Per esempio a Milano, sono state coinvolte due pedagogiste con specifiche competenze riguardo ai bambini rom, che hanno quindi saputo condurre in modo perfettamente integrato la formazione e il tutoraggio agli insegnanti sul cooperative learning, sull'intercultura e sulle specificità riguardanti gli alunni rom.

Si segnala a riguardo anche l'esperienza di Torino, dove le funzioni di operatori scuola e la conduzione dei laboratori sono state svolte da tre educatori e animatori di un'associazione che lavora con bambini e adolescenti italiani, immigrati e rom nelle scuole e in diversi centri di aggregazione giovanile. Uno dei tre operatori è un ragazzo rom di origine slava, che ha concluso le scuole superiori e che lavora da tempo con l'associazione. Si tratta di una figura profondamente differente da quella delle mediatrici culturali che sono state coinvolte in molti progetti per la scolarizzazione dei minori rom: sia perché si tratta di un ragazzo istruito (mentre le mediatrici rom hanno spesso un livello di istruzione bassissimo) e con esperienza di animazione con bambini e adolescenti in generale, non solo rom; sia perché il ruolo attribuitogli non è quello di “mediatore” ma di animatore ed educatore a pieno titolo, che lavora non solo con gli alunni rom ma con *tutti* gli alunni della classe. Da sottolineare, tra l'altro, che questo giovane animatore ha partecipato anche a tutte le riunioni dell'EM e del TL e alla formazione nazionale.

Diversi sono stati i vantaggi. Da una parte, infatti, avere in classe una persona riconosciuta come “adulto competente” in grado di parlare *romané* ha consentito ad alcune delle ragazze rom in situazioni particolarmente difficili di esprimere un desiderio di riconoscimento ed espressione di sé che non aveva mai trovato spazio in precedenza. Dall'altra parte, questa figura capovolge, agli occhi degli insegnanti e in generale del personale della scuola, degli alunni (rom e non rom) e delle loro famiglie, lo stereotipo diffuso del giovane rom: non un semi-analfabeta che vive di attività illegali o comunque marginali, ma un giovane istruito, che lavora regolarmente, grazie alle sue competenze e non solo al suo “essere rom”, e che rappresenta una figura educativa di riferimento per tutti gli studenti, anche non rom.

In particolare, il coinvolgimento come operatori regolarmente contrattualizzati di giovani rom che abbiano concluso le scuole secondarie superiori o che stanno frequentando l'università (sono pochi, ma ci sono), potrebbe favorire l'*empowerment* di questi ragazzi e ragazze e far sì che possano essere percepiti, dai bambini rom e dalle loro famiglie, come un possibile modello alternativo.

Riguardo la scelta degli operatori, alcune città hanno fatto letteralmente riferimento alle indicazioni progettuali che prevedevano il coinvolgimento di due sole figure; altre invece hanno cercato di adattare tali indicazioni alle esigenze territoriali, spesso allargando il numero degli operatori. Tuttavia su un piano di qualità, le città in cui si sono raggiunti risultati più interessanti e coerenti con la proposta progettuale sono state quelle che più hanno considerato il piano operativo in una logica di *équipe* e non di singoli operatori.

Si è inoltre osservato, in alcune realtà territoriali, una esperienza professionale più rilevante negli interventi all'interno delle scuole e una più evidente fragilità per quanto concerne gli interventi nei contesti abitativi. Gli interventi extrascolastici più efficaci sono stati quelli portati avanti da operatori con una consolidata esperienza di educativa di strada basata sull'approccio multidisciplinare e in un lavoro di rete maggiormente strutturato. Gli interventi scolastici più efficaci si sono invece rilevati quelli portati avanti da operatori maggiormente flessibili nel mettersi in discussione, aperti all'applicazione di nuove metodologie e soprattutto capaci di essere propositivi rispetto agli obiettivi del progetto integrando le loro competenze al lavoro degli insegnanti. Sia per quanto riguarda gli interventi scolastici, che extrascolastici, lo strumento di intervento privilegiato si è dimostrato la capacità di costruire delle relazioni di fiducia, sia con gli alunni, sia con i familiari e con gli insegnanti. Si segnala, tuttavia, come il compito degli operatori sia stato, soprattutto in alcuni contesti maggiormente critici, particolarmente complesso e, talvolta, l'eccessivo carico di impegno richiesto anche per il monitoraggio e la somministrazione degli strumenti valutativi ha penalizzato il lavoro con le famiglie.

In ogni caso la definizione dei ruoli e delle aree di competenza degli operatori non è stato l'esito di un percorso lineare e privo di criticità; su di esso, infatti, hanno inevitabilmente influito le differenti esperienze da cui provenivano gli operatori stessi, i diversi target di riferimento, le caratteristiche dell'ambiente scolastico e dei contesti abitativi.

2.3.3 Implementazione progetto

Esperienze pregresse e sperimentazione

Un tema diffusamente trattato nelle EM è stato quello della **continuità con le esperienze in essere**. In tutte le città erano attive infatti delle progettazioni rivolte alle comunità RSC gestite per lo più da organizzazioni del terzo settore in maniera autonoma o in convenzione con i Comuni. La linea adottata, così come indicava lo stesso progetto nazionale, ha puntato a salvaguardare le attività in essere senza compromettere però il carattere sperimentale del progetto e quindi chiedendo di operare uno sforzo anche in termini di **discontinuità**.

In tutte le realtà sono stati di fatto utilizzati interventi già realizzati in ambito scolastico (laboratori) e soprattutto nei contesti di vita dei bambini RSC (sostegno scolastico, accompagnamento a scuola, mediazione con i servizi...), garantendo così la continuità con l'esistente. Allo stesso tempo però in tutte le realtà locali le attività sono state ri-orientate coerentemente con le linee metodologiche indicate nel progetto nazionale.

Nella scuola le attività laboratoriali realizzate negli anni precedenti erano proposte come attività specificatamente rivolte ai soli bambini RSC; oppure i bambini RSC venivano coinvolti solo in attività finalizzate al recupero scolastico. I laboratori realizzati nell'ambito del nostro progetto hanno assunto invece una metodologia di tipo partecipativo (lavoro con l'intero gruppo classe, lavoro congiunto operatori-insegnanti, collegamenti tra laboratori e comunità/cultura RSC...), la prospettiva di tipo interculturale e l'obiettivo di costruire un contesto scolastico maggiormente inclusivo. In tutte le città si sono realizzate attività attraverso una stretta collaborazione tra operatori e insegnanti, centrate non solo sui bambini RSC ma sul contesto classe. Entrambi questi aspetti sono stati apprezzati sia dagli insegnanti che dagli operatori.

Si segnala, ad esempio, l'esperienza realizzata a Napoli Scampia, dove Chi Rom e Chi No (associazione attuatrice del progetto), pur essendo impegnata da anni con i bambini RSC, ha avuto modo di lavorare in maniera più organica nel contesto scolastico, potendo realizzare quindi le proprie attività con maggiore forza, visibilità e incidere maggiormente sui processi inclusivi per i bambini RSC. Così come hanno avuto la possibilità di dare continuità ai propri interventi, basati sulla partecipazione attiva delle famiglie rom, sul rapporto con il territorio, sul rapporto tra le comunità RSC e la comunità locale in generale, coerentemente con le indicazioni del progetto nazionale.

In generale diciamo che a livello locale gli interventi più coerenti con le linee progettuali e innovativi si sono dimostrati quelli che hanno saputo adattare il progetto nazionale secondo esigenze contestuali, ma ponendosi in un'ottica più vasta. È risultata comunque evidente la necessità di perseguire pratiche sempre meno localistiche e lontane dalle indicazioni nazionali e internazionali sul tema RSC, e che pongano obiettivi misurabili e confrontabili tra le varie realtà. La possibilità di sviluppare delle reti tra città, già avviata in alcuni contesti (p.e. Bologna e

Venezia), è certamente da incentivare e potrebbe facilitare una maggiore omogeneità operativa e tale da valorizzare i punti di forza emersi in sede locale.

Nonostante le difficoltà registrate in fase iniziale in alcuni contesti locali ad assumere l'approccio e la metodologia proposta dal Progetto nazionale, la conclusione che gli attori del progetto hanno tratto, al termine delle attività, è che risulta vincente la strategia di offrire un'educazione di qualità a tutti i bambini, senza interventi specifici, che differenziano e spesso rischiano di fatto di stigmatizzare e discriminare i bambini rom, ostacolando anziché favorendo il loro successo scolastico.

L'applicazione rigida di tale approccio è stata però messa in discussione in alcune città (Torino, Napoli/Barra, Genova), in particolare con riferimento alla scuola secondaria di primo grado. Le indicazioni del progetto nazionale, infatti, erano di non realizzare attività di sostegno didattico al di fuori della classe di appartenenza durante l'orario scolastico, concentrandosi invece sul lavoro con l'intero gruppo classe, mentre il sostegno individualizzato doveva svolgersi al di fuori dell'orario scolastico. Gli insegnanti e gli operatori hanno però sottolineato come quei ragazzi e ragazze che, al momento dell'iscrizione negli ultimi anni della scuola primaria o nella scuola secondaria di primo grado, risultano privi delle competenze di base, se non ricevono un adeguato sostegno di didattico (non limitato all'italiano L2) rischiano di non riuscire a seguire per nulla le attività che si svolgono in classe, sviluppando quindi un intollerabile senso di frustrazione ed esclusione, e finendo in molti casi per abbandonare la scuola. È stato quindi deciso di spostare una parte dell'attenzione su questi aspetti o all'interno del progetto stesso o con risorse aggiuntive. Il Comune di Torino, ad esempio, parallelamente al progetto nazionale, ha attivato, con risorse proprie, un "progetto ponte" in una delle due scuole secondarie coinvolte nel progetto: alcuni ragazzi/e rom che avevano abbandonato la scuola (alcuni dei quali inizialmente inseriti nel progetto nazionale) hanno frequentato un laboratorio intensivo di alfabetizzazione e recupero di competenze di base in materie come la matematica, attivato all'interno della scuola, frequentando alcune ore con i compagni e partecipando ai momenti di intervallo. L'esperimento ha avuto successo: nell'anno scolastico 2014-2015, i ragazzi e le ragazze che hanno frequentato il "progetto ponte", acquisite alcune competenze di base in letto-scrittura, matematica ecc. frequenteranno normalmente la loro classe ordinaria di appartenenza.

Si tratta di un'esperienza su cui è necessaria un'attenta valutazione e riflessione in sede di riprogettazione.

Analisi del contesto

Un problema diffusamente affrontato in sede di EM ha riguardato **i tempi di realizzazione delle attività**, considerato che in tutte le città il progetto è stato avviato in ritardo. Per questo i primi incontri dell'EM sono stati dedicati a condividere in maniera più approfondita i contenuti del progetto nazionale; sono stati predisposti ulteriori momenti di confronto con gli insegnanti, attraverso l'organizzazione di incontri specifici sia con gli insegnanti direttamente coinvolti, sia attraverso la presentazione del progetto all'intero corpo docente degli istituti target. Attraverso queste azioni si è riusciti inoltre, in alcuni contesti, a coinvolgere maggiormente i

dirigenti scolastici e definire meglio i compiti e i ruoli delle diverse figure di insegnanti docenti (delle classi target, referente del progetto nazionale, referente dei progetti di inclusione).

In sede di analisi dei contesti e di elaborazione delle strategie di intervento è emerso un problema riguardo **i dati e la documentazione**. A fronte di numerose esperienze realizzate negli anni in tutte le città con le comunità RSC (a scuola, sul territorio), si rileva diffusamente la scarsità di documentazione sulle attività realizzate. Allo stesso modo è emersa disomogeneità e frammentarietà nella raccolta dati riguardo la presenza di comunità e persone RSC sui diversi territori. Tutte le città dispongono di dati incompleti oppure di stime approssimative. Questo deficit non consente di disporre delle informazioni necessarie per quantificare la presenza dei minori RSC e conseguentemente di analisi di contesto articolate, per esempio in merito al fenomeno dell'evasione scolastica.

In sede di avvio del progetto è stato per questo ipotizzato di procedere con la raccolta della documentazione sulle esperienze pregresse (scuola e territorio), potendo utilizzare tra l'altro la piattaforma web come strumento per raccogliere e diffondere questo materiale; oppure, come ipotizzato in alcune realtà locali, predisporre delle sezioni specifiche all'interno dei portali web dei Comuni. Il compito è stato assolto però in maniera sporadica e frammentata, per cui è utile in sede di riprogettazione prevedere un ulteriore impegno in questo senso.

Allo stesso modo non si è riusciti a definire strumenti più efficaci per la raccolta dati sulle presenze effettive all'interno dei campi coinvolti dal progetto. Si segnala a proposito l'iniziativa dell'associazione NEA, attuatrice del progetto a Napoli (Barra), che ha effettuato periodicamente una rilevazione delle presenze all'interno del campo. Grazie a questa attività si è riusciti a individuare alcuni bambini che avevano smesso di frequentare la scuola di confronto (per il trasferimento delle famiglie in seguito alla distruzione del campo dove vivevano) e garantire la continuità della frequenza in altra scuola.

La stessa difficoltà si registra nella raccolta dei dati riguardo le persone RSC che vivono in appartamenti o in altri contesti. In sede di riprogettazione, considerato che si tratta di un problema presente in tutte le città, è da valutare la possibilità di promuovere iniziative inter-cittadine o a carattere nazionale.

Più in generale in sede di riprogettazione è da approfondire l'analisi relativa alle **specificità dei gruppi RSC**, alla loro **conformazione socio-demografica** e alle **diverse modalità di incorporazione nei territori**. Gli obiettivi e le attese della programmazione nazionale si sono confrontati con le caratteristiche socio-economiche dei territori e con le politiche sociali delle Amministrazioni coinvolte. Ne scaturisce che gli elementi fondanti il framework locale vadano rintracciati anche nelle forme di inclusione delle comunità RSC precedenti alla presente sperimentazione, nella preesistente progettazione di interventi di welfare, nelle modalità di gestione delle risorse da parte degli enti locali e nel processo di costruzione delle reti territoriali. Tutti questi elementi costituiscono le pre-condizioni su cui si incardina la sperimentazione nazionale che, attraverso un sistema di monitoraggio *in itinere*, interagisce in maniera flessibile con le pratiche già avviate dalle diverse amministrazioni.

Un primo dato contestuale riguarda la varietà dei gruppi presenti all'interno dei territori e la loro differente storicità. Nonostante i discorsi di senso comune riproducano una

rappresentazione sociale statica, assimilando i vari gruppi rom in un'unica e comune identità culturale, le storie locali che ne hanno segnato l'incorporazione nei territori dimostrano al contrario l'enorme diversità esistente tra loro. Tale diversità non è semplicemente un fatto in sé ma è il prodotto dei rapporti che questi gruppi hanno stabilito con un determinato luogo e delle politiche messe in atto dalle società locali nei loro confronti. Inoltre, questa differenziazione si infittisce ulteriormente se si prende in esame la **condizione giuridica**: troveremo così uno spettro molto ampio di situazioni che includono rom cittadini italiani, comunitari e infine non europei, anche se radicati da svariati anni nelle città. Lo status giuridico è soltanto uno tra i vari indici di incorporazione sociale ma di fatto, regolamentando l'accesso a certi diritti fondamentali, rappresenta il catalizzatore di altre opportunità di inclusione.

Nelle città le **politiche destinate ai gruppi rom** hanno tracciato nel tempo percorsi nettamente diversificati. Nell'ambito dell'inserimento abitativo, ad esempio, le soluzioni adottate hanno fatto ricorso a strumenti e strategie molto diverse. Pur nella loro diversità, queste misure mostrano segni ed effetti comuni che sono il retaggio storico di una rappresentazione dei rom come "problema sociale". Ne consegue che le formule utilizzate nella programmazione delle politiche esprimono una volontà di contenere questo problema, ricorrendo anche alla separazione fisica – si pensi all'istituzione dei campi nomadi – per controllare e stemperare la presenza dei gruppi rom nei contesti urbani. La logica di alcune amministrazioni comunali di mirare a soluzioni di contenimento è ancor più enfatizzata nei territori caratterizzati dalla sovrapposizione di vecchie e nuove emergenze sociali, in un quadro di scarsità di risorse e di generale pauperizzazione e precarizzazione riguardante intere fasce di soggetti vulnerabili.

La metodologia cooperativa (cooperative learning e laboratori)

Le **offerte laboratoriali** promosse sono state molteplici. I vari contesti cittadini hanno cercato di proporre delle attività che perseguissero gli obiettivi progettuali, partendo dalle migliori risorse territoriali maturate da specifiche competenze. In generale possiamo dire che, come già riportato prima, le offerte possono essere divise seguendo due approcci: la riproposizione di attività già positivamente sperimentate e inerenti al perseguimento degli obiettivi progettuali; la proposizione di attività sperimentali maggiormente centrate sulle indicazioni progettuali. Complessivamente si può dire che i laboratori abbiano avuto una buona riuscita. Da un punto di vista della coerenza e della qualità si sono maggiormente contraddistinti i laboratori che sono stati supportati nella loro costruzione da una progettazione effettuata attraverso l'EM, un tipo di progettazione cioè che, partendo da un'approfondita analisi dei bisogni contestuali ha saputo connettere forme sperimentali con le migliori risorse ed esperienze professionali disponibili.

In questo senso si cita l'esperienza del laboratorio di cinema e teatro di Bari. Laboratorio che ha coinvolto, in termini di interculturalità, tutti gli alunni e le insegnanti delle classi target, alcuni genitori (RSC e non) nella costruzione condivisa di un prodotto finale, in questo caso un corto, con la supervisione di un regista professionista. Altra esperienza da segnalare è un laboratorio di Capoeira svolto in una scuola elementare di Bologna in cui le attività non avevano come

obiettivo tanto l'apprendimento della suddetta arte marziale, quanto piuttosto il controllo del proprio corpo, delle proprie emozioni, il rispetto e l'ascolto dell'altro all'interno di un approccio cooperativo che rafforzasse tra gli alunni il concetto di gruppo classe.

La proposta dei laboratori è risultata vicina al mondo della scuola, essendo una pratica didattica già ampiamente consolidata e integrata nei *curricula*. Le risposte dei bambini nel questionario finale di valutazione confermano, come vedremo più avanti, questa stessa osservazione.

Nel nostro caso, si è trattato di rendere le attività laboratoriali coerenti con gli obiettivi del progetto nazionale e allo stesso tempo coerenti rispetto all'esigenza di sperimentare una modalità di apprendimento cooperativo. Non sono mancati gli ostacoli nell'organizzazione interna, nelle procedure di individuazione degli esperti e nel raccordo con la programmazione di altre iniziative che si svolgevano negli istituti scolastici in concomitanza al nostro progetto.

Un diverso discorso va fatto invece per le attività di **cooperative learning** (CL). L'analisi delle singole progettazioni locali fa emergere come non tutte le scuole siano state immediatamente ricettive alla proposta di mettere in discussione consuete impostazioni didattiche. Questo atteggiamento generale si spiega con l'esigenza di dover approfondire le tecniche, le pratiche e la stessa filosofia del cooperative learning.

Lo svolgimento del progetto ha certamente incentivato negli insegnanti la consapevolezza degli effetti positivi che questa metodologia genera nel gruppo classe, ma anche il bisogno di una formazione più approfondita.

In alcuni contesti scolastici, infatti, la formazione è stata avviata con ritardo per questioni legate anche alla gestione di tutto l'impianto del progetto o non è stata concertata in modo da assecondare i bisogni formativi degli insegnanti. Ciò ha provocato una sfasatura tra formazione e messa in pratica di attività di cooperative learning da parte degli insegnanti e degli operatori scuola che, a loro volta, si sono trovati a mediare tra i congestionati ritmi scolastici, il cronogramma del progetto e le criticità sollevate dagli insegnanti rispetto al come fare.

Si segnala tuttavia che i percorsi formativi hanno ottenuto un riscontro positivo sia per l'elevata competenza dei professionisti che lo hanno condotto, sia perché non sono stati realizzati con la modalità della formazione frontale. Si è riscontrato un forte coinvolgimento degli insegnanti e soprattutto è stato accompagnato da un tutoraggio nella realizzazione delle attività di CL in classe, come è successo ad esempio nelle città di Milano, Torino, Genova e Bologna.

Probabilmente restano da sviluppare temi maggiormente legati ad aspetti culturali che di fatto continuano a porre ostacoli e barriere nella scolarizzazione degli alunni RSC. In particolare ci riferiamo a temi quali l'antiziganismo come elemento strutturale di fondo della società maggioritaria, al rischio di stigmatizzazione che spesso vivono gli stessi alunni e che non permette di per sé la creazione di condizioni di pari opportunità scolastica. L'elaborazione e la conduzione di percorsi formativi che contrastino la persistenza di pregiudizi, di errate convinzioni che si ritrovano nella società maggioritaria e di conseguenza negli insegnanti, nel personale ATA e nei genitori degli alunni gagé potrebbe ulteriormente facilitare l'inclusione scolastica dei bambini RSC. Si segnala comunque il fatto che una ricaduta positiva del progetto nazionale è stata proprio quella di incidere sul processo di stigmatizzazione che abitualmente

gli alunni RSC subiscono all'interno delle classi e, in generale, all'interno delle istituzioni scolastiche.

Gli insegnanti hanno apprezzato una metodologia che mette al centro innanzitutto i bambini e gli adolescenti nei loro ambiti di vita, a cui è riconosciuta la capacità di essere agenti di trasformazione e quindi di contribuire con la loro conoscenza a una progettazione che incide nei cambiamenti del territorio. Questa ipotesi di lavoro ha dato forma nelle varie declinazioni locali a esperienze molto diversificate, ma che tendono tutte a valorizzare il punto di vista, la capacità immaginativa e persino l'irrequietezza dei bambini coinvolti nel progetto.

In generale e in riferimento alle attività di **CL e laboratoriali** realizzate nelle varie scuole, si riportano di seguito i punti rilevati in sede di monitoraggio e da considerare in fase di riprogettazione:

- gli insegnanti hanno riconosciuto la capacità dei laboratori di facilitare sia l'apprendimento che la socialità. Permane il problema di considerare queste attività interne alla programmazione curricolare, per cui è opportuno proseguire nell'azione di legittimazione di queste attività sia con i dirigenti scolastici che con le famiglie, prevedendo anche momenti di tipo seminariali e promozionali;
- è necessario definire meglio i ruoli degli insegnanti presenti nelle classi coinvolte e dei referenti delle scuole per i progetti sull'inclusione. Questi ultimi non sono presenti nelle classi, ma possono comunque facilitare la disseminazione delle buone pratiche anche nelle classi non coinvolte nel progetto e assolvere un ruolo di collegamento con l'EM;
- la realizzazione delle attività è stata in alcuni casi ostacolata dalla stessa organizzazione scolastica (utilizzo spazi, orari...). La preoccupazione degli insegnanti è che il contesto istituzionale non sia in grado di accogliere le possibili innovazioni metodologiche e di fatto impedire il consolidamento delle sperimentazioni. Per questo è opportuno che all'interno delle scuole gli esiti della sperimentazione trovino adeguati momenti di approfondimento e consolidamento;
- volendo agire sul contesto scolastico, è necessario coinvolgere anche gli insegnanti delle altre classi, evidenziando con maggior forza come le metodologie didattiche rappresentino una risorsa che facilita e aiuta gli insegnanti a lavorare meglio con i bambini e le famiglie;
- il progetto nazionale ha previsto di coinvolgere nella formazione anche il personale ATA ("disseminazione all'interno della scuola"). Questo non è avvenuto in nessuna realtà e quindi, ritenendolo un aspetto importante, sarebbe necessario prevedere delle iniziative a riguardo in sede di riprogettazione;
- gli insegnanti hanno apprezzato l'impostazione del progetto finalizzato a inquadrare e affrontare le problematiche scolastiche dei bambini RSC correlate alle loro condizioni sociali e abitative;
- in sede di riprogettazione è necessario approfondire la proposta di definire un patto con le famiglie RSC. Gli incontri realizzati nel corso del primo anno si sono per lo più limitati alla presentazione delle attività sviluppate all'interno delle classi;

- gli insegnanti hanno espresso difficoltà nell'applicazione dei principi e della metodologia del CL, limitandosi in molti casi a proporre di fatto attività più genericamente partecipative. Per questo è opportuno promuovere ulteriori percorsi formativi e scambi tra gli insegnanti, prevedendo anche percorsi inter-cittadini;
- insegnanti e operatori hanno espresso perplessità riguardo la valutazione nazionale, sia per la tipologia degli strumenti utilizzati, alcuni dei quali ritenuti poco significativi; sia per le difficoltà correlate alla somministrazione, soprattutto in quelle realtà, come Venezia o Reggio Calabria, dove erano coinvolte diverse classi.

Il sostegno ai bambini e alle famiglie RSC

Maggiore difficoltà si è registrata invece nella discontinuità con le esperienze precedenti riguardo le **attività nel campo**, dove in generale si sono riproposte attività in continuità con le esperienze già in essere e, in molti casi, in un'ottica di tipo assistenziale. In questo senso ha inciso negativamente la difficoltà a dare uno sbocco positivo alle segnalazioni delle criticità, sia in ambito di EM sia con i servizi territoriali, con i quali non si è riusciti a definire possibili procedure per facilitare l'accesso delle famiglie RSC ai diversi servizi sociali e sanitari.

Si segnalano tuttavia alcuni esempi di esperienze positive:

- a Genova con il Ser.T, per affrontare il problema della diffusione dell'alcool all'interno della comunità sinta di Bolzaneto; e con il CTP, per soddisfare la richiesta di una mamma a conseguire il diploma secondario di primo grado. In entrambi i casi sono stati sensibilizzati i servizi sulla specificità della comunità sinta ed è stata garantita la presenza di un loro operatore al campo.
- a Napoli (Barra), dove è stata diffusa una guida ai servizi territoriali in lingua italiana e romanes; ed è stata svolta un'azione di sensibilizzazione rivolta ad alcuni medici con l'obiettivo di facilitare l'accesso a prestazioni sanitarie per i bambini e genitori RSC (medico di base, centro odontoiatrico).

In diverse città (p.e. Milano, Torino, Catania, Reggio Calabria), si è cercato di favorire il più possibile l'uscita dei bambini e degli adolescenti dai campi o da altri contesti abitativi in cui vivono spesso in condizioni segreganti, promuovendo la creazione di rapporti positivi con le realtà socioeducative presenti sul territorio. Le attività di doposcuola, infatti, sono state organizzate non all'interno del campo, ma nell'ambito di centri aggregativi aperti a tutti i bambini. In alcuni casi, i ragazzi e le ragazze rom sono stati inseriti in doposcuola già attivi sul territorio, integrando le équipes con operatori e volontari delle associazioni coinvolte nel progetto.

Sono inoltre stati organizzati laboratori e attività extrascolastici, rivolti non solo ai minori rom. Gli operatori hanno sottolineato come questo tipo di attività siano fondamentali nel promuovere il benessere e l'autostima dei bambini e degli adolescenti rom e nel creare relazioni positive con i loro coetanei non rom. Su questo aspetto sarebbe necessario investire maggiormente in futuro.

Inoltre, le attività di sostegno scolastico hanno trovato, a differenza degli anni precedenti, una maggiore condivisione con gli insegnanti e le famiglie RSC, così come indicava il Progetto nazionale. In particolare le famiglie RSC hanno apprezzato la collaborazione più stretta tra insegnanti e operatori.

In generale le difficili condizioni ambientali di separazione dai contesti cittadini in cui la maggioranza delle famiglie RSC vive spesso pregiudicano la buona riuscita di interventi sociosanitari, di sostegno alla scolarizzazione e, in definitiva, l'accesso a condizioni di reale cittadinanza. Le difficoltà incontrate nel perseguimento degli obiettivi progettuali, nei singoli contesti cittadini, hanno evidenziato come sia sempre più necessaria una politica di superamento dei campi che preveda soluzioni articolate e la partecipazione diretta dei beneficiari degli interventi.

Riguardo il **rapporto scuola-famiglia**, così come indicato dal progetto nazionale, le EM si sono confrontate sulle modalità di presentazione del progetto alle famiglie RSC, prevedendo inoltre degli incontri direttamente al campo. Quest'ultimo aspetto in alcuni contesti ha generato inizialmente molti dubbi, considerando questo passaggio non necessario o persino discriminatorio. In alcune città sono stati tuttavia realizzati gli incontri al campo con soddisfazione da parte sia delle famiglie che degli insegnanti.

Comunque, in tutti i contesti territoriali, si sono svolti gli incontri di presentazione e di aggiornamento sulle attività del progetto, sia con le sole famiglie RSC che con tutti i genitori delle classi coinvolte.

Vanno inoltre evidenziati alcuni fattori, connessi alle condizioni di vita e/o agli atteggiamenti e alle aspettative delle famiglie, che incidono profondamente sulle opportunità di istruzione di alcuni dei bambini e degli adolescenti rom coinvolti nel progetto:

- le condizioni di vita materiali estremamente precarie in cui vivono alcune famiglie negli insediamenti spontanei, ma anche in alcuni campi autorizzati;
- gli sgomberi nonché le forti tensioni e i conflitti tra famiglie che si verificano nei campi, che costringono alcune famiglie a spostarsi;
- la percezione, da parte di alcune delle famiglie coinvolte e dei ragazzi/e RSC, dell'inutilità dell'istruzione formale nel migliorare le proprie condizioni di vita: tale percezione, che caratterizza fasce sempre più ampie di popolazione, anche a causa della crisi economica, è particolarmente forte nelle comunità rom, in quanto una parte dei ragazzi e delle ragazze rom che vivono nei campi sono consapevoli del fatto che, anche ove concludessero positivamente un percorso di istruzione e formazione, non riuscirebbero comunque a trovare un'occupazione regolare, a causa della pervasiva discriminazione contro gli "zingari"; tale sfiducia nell'utilità dell'istruzione arriva a ostacolare non solo la prosecuzione degli studi dopo l'adempimento dell'obbligo di istruzione, ma in alcuni casi anche la frequenza della scuola dell'obbligo.

In generale si può dire che permane il problema della distanza delle famiglie RSC dall'istituzione scolastica, anche laddove esistono già dei buoni rapporti tra le famiglie e gli operatori; oppure le famiglie hanno mostrato una certa autonomia nell'accesso a scuola. Per questo, in sede di riprogettazione, è opportuno prevedere ulteriori iniziative a riguardo. Il superamento della non

conoscenza reciproca scuola-famiglie RSC rimane un banco di prova nei progetti di inclusione scolastica; spesso la non conoscenza si fonda su logiche ancorate al pregiudizio e, sotto il profilo sociale, alimenta forme di antiziganismo. Di contro, è innegabile che le finalità di inclusione sociale promosse dal progetto nazionale debbano attivare sempre più una “partecipazione soggettiva” delle famiglie RSC, rendendoli interlocutori e protagonisti nelle scelte che riguardano l’educazione dei bambini e in generale i loro ambiti di vita.

Disseminazione delle buone prassi

Il cronogramma del progetto prevedeva l’uscita dalla sperimentazione attraverso la promozione di eventi conclusivi, finalizzati tra l’altro alla disseminazione delle buone prassi. In tutte le città sono stati realizzati momenti di restituzione attraverso l’organizzazione di eventi a scuola, rivolti a tutti i bambini coinvolti nel progetto; o al campo, rivolti ai bambini RSC e agli insegnanti coinvolti nel progetto. Si segnala come esperienza positiva l’iniziativa di Napoli Scampia e Venezia, dove sono stati realizzati dei momenti di riflessione pensati anche come occasione di scambio tra le città. Venezia, in collaborazione con la città di Bologna, ha promosso un laboratorio sul CL e un seminario con esperti di cultura RSC, a cui hanno partecipato gli insegnanti e gli operatori di entrambe le città.

A Napoli Scampia è stato organizzato un seminario di presentazione del libro realizzato con le classi target del progetto (*ABC - Piccolo abbecedario italiano/romanes*), a cui ha partecipato anche la referente locale di Venezia.

Entrambe le iniziative hanno evidenziato il carattere nazionale del progetto e suggerito possibili spunti per la rimodulazione delle attività a partire dai punti di forza di ciascuna città. È stato particolarmente apprezzato il modo in cui la città di Venezia ha sostenuto il progetto attraverso l’investimento sulla formazione e il supporto organizzativo per il lavoro svolto a scuola e per la costruzione dell’EM; così come è stato apprezzato il lavoro svolto sul territorio a Scampia. Lo scambio tra queste città ha inoltre consentito un confronto tra gli operatori sulle modalità di relazione e lavoro con i bambini e le famiglie RSC. Aspetto su cui, come previsto dal nostro progetto, è necessario facilitare forme di collegamento tra le diverse città al fine di dare maggiore forza alla sperimentazione di buone prassi.

In questo quadro riportiamo l’esperienza del materiale informativo elaborato a Firenze dall’Associazione MEDU (Medici per i diritti umani) sui rischi per la salute e i rifiuti. Questo materiale è stato elaborato con il supporto dell’Équipe multidisciplinare, di operatori di servizi che da anni lavorano in due villaggi rom e di alcuni referenti dei gruppi familiari residenti negli stessi villaggi, dell’azienda locale per i servizi ambientali, dell’Agenzia regionale per la protezione ambientale, del Dipartimento di igiene e sanità pubblica della Azienda sanitaria fiorentina con l’obiettivo primario di informare intanto gli operatori che lavorano con persone che vivono in contesti di marginalità spaziale o sociale, come possono essere i campi rom, e non solo nel contesto fiorentino, creando un modello riproducibile su altri territori. L’elaborazione di questo materiale risulta interessante sia sul piano metodologico (come è stato elaborato),

sia su quello degli obiettivi che vuole perseguire che vanno potenzialmente oltre l'aspetto locale in una prospettiva, come si diceva, di riproducibilità.

La costituzione di tavoli tecnici, l'accoglimento e l'elaborazione di strategie metodologiche all'interno di una sperimentazione nazionale, sebbene svolta in un arco temporale limitato all'anno scolastico, ha certamente indotto approcci più strutturati al tema dell'inclusione scolastica dei bambini RSC. Gli esiti della sperimentazione hanno rimarcato la necessità di una strategia complessiva di intervento che promuova l'accesso e l'inclusione scolastica dei bambini RSC, così come il miglioramento delle loro condizioni di vita. L'approccio multidisciplinare, la dimensione interculturale e la misurabilità dei risultati rappresentano i temi fondanti della sperimentazione. Se ben veicolati, potrebbero metodologicamente contaminare altri contesti cittadini e altri territori.

L'impianto progettuale ha dimostrato una propria forza metodologica che, nonostante il riferimento alla Strategia nazionale, si è trovata spesso a contrastare la pressoché generale situazione di "cittadinanza a metà" in cui vive la maggioranza delle persone RSC nel nostro Paese. La sperimentazione ha risentito dello scollamento che esiste tra le politiche rivolte alla scolarizzazione dei minori rom e il complesso delle politiche che hanno segnato le vicende di questi gruppi nei territori. A una gamma di interventi di inclusione scolastica, anche efficaci, non corrispondono politiche rivolte a superare la precarietà abitativa e sociale in cui ancora versano i rom. Il nesso tra il processo di scolarizzazione e stabilità abitativa è un elemento che deve essere vagliato in una prospettiva unitaria, dal momento che un'adeguata qualità abitativa costituisce la pre-condizione per il consolidamento di effettivi processi di inclusione sociale.

Il Progetto avrà la possibilità di promuovere buone prassi nei vari contesti se riuscirà anche a diventare, tramite le proprie reti, un elemento di contrasto a situazioni che ostacolano il raggiungimento di condizioni di pari opportunità, di cittadinanza reale, al crearsi e al ricrearsi di focolai antiziganici, allo sviluppo o al reiterarsi di certe politiche locali che continuano a trovare il proprio fondamento nella anacronistica e in buona parte infondata sinonimia rom/nomade.

3. Strumenti operativi e non solo

3.1 L'area web

Per sostenere le attività progettuali locali e contemporaneamente promuovere una condivisione e scambio di informazioni, esperienze e competenze, è stata implementata dall'assistenza tecnica una piattaforma di scambio web con accesso riservato ai vari soggetti coinvolti nel progetto e uno spazio di accesso pubblico all'interno del sito minori.it.

La piattaforma riservata

La piattaforma web è stata creata per l'avvio delle progettualità locali e presentata nel seminario di settembre svoltosi a Firenze alla presenza di operatori, insegnanti, dirigenti e referenti delle città coinvolti nel progetto. Questa è stata arricchita di materiali e informazioni (e in parte anche funzionalità) durante tutto l'arco del progetto contestualmente alla programmazione e svolgimento delle attività, a livello nazionale e locale.

All'area riservata hanno potuto accedere tutti i partecipanti al coordinamento e/o alla realizzazione locale del progetto:

- il comitato scientifico
- l'assistenza tecnico-scientifica
- i referenti delle città riservatarie
- gli insegnanti referenti e gli insegnanti delle classi coinvolte
- gli operatori scuola e campo
- i partecipanti ai tavoli locali.

Si sono iscritti, e hanno avuto accesso/partecipato alla piattaforma, **108 utenti**. Tra questi, senza dubbio, sono stati gli **operatori campo e scuola** che hanno condiviso e caricato più materiale. Il coinvolgimento dei referenti città riservatarie e degli insegnanti non è stato invece uniforme vedendo un/una accesso/partecipazione più costante da parte di alcune città e soggetti e più scarso da parte di altre/i.

Organizzazione e utilizzo della piattaforma

Dalla home (“pannello di controllo”) della piattaforma, dove sono presenti le più recenti comunicazioni e le informazioni principali, si accede alle varie sezioni dedicate principalmente alla raccolta di documenti, materiali informativi, strumenti relativi al monitoraggio delle attività e alla calendarizzazione degli appuntamenti locali e nazionali.

Tali sezioni sono state arricchite in parte dall'assistenza tecnica (per condividere e diffondere documenti relativi alla programmazione delle attività, agli strumenti di monitoraggio e valutazione, alla guida ecc.) e in parte da tutor, operatori e altri attori locali (verbali, appuntamenti, fotografie, prodotti finali ecc.).

Schermata parziale del “pannello di controllo”



All'interno della sezione *raccolta documenti* si accede a numerose cartelle gestite/aggiornate dall'assistenza tecnica e/o dalle città (prevalentemente dagli operatori con il supporto dei tutor nazionali).

Le prime, gestite dall'assistenza tecnica, sono state arricchite durante il corso dell'anno prevalentemente con materiale relativo: alla programmazione delle attività (timing, cronoprogrammi), a contributi metodologici e di organizzazione operativa (linee guida, quaderno del progetto e integrazioni), alla somministrazione degli strumenti di monitoraggio e valutazione (questionari, note per la compilazione/somministrazione), agli appuntamenti di formazione nazionale (documenti preparativi, abstract degli interventi, esiti dei gruppi, programma).

Inoltre una sezione apposita è stata dedicata, specificatamente, a fornire materiale di approfondimento sul tema dei rom, sinti e caminanti relativo alla: bibliografia, filmografia, normativa e sitografia.

Altre sezioni, come detto, sono state gestite direttamente dalle città (prevalentemente dagli operatori scuola e campo), con il supporto dei tutor nazionali, aggiornate durante tutto l'anno con i verbali dei tavoli locali e delle équipe multidisciplinari, documenti di lavoro, fotografie, video, prodotti finali ecc.

Parte di questo materiale archiviato, relativo a ciascuna città – ovviamente già ora visibile (ed eventualmente scaricabile) anche dagli attori delle altre città – può essere una importante risorsa da utilizzare per condividere e promuovere i percorsi e gli esiti delle attività progettuali anche all'esterno.

La sezione del *calendario*, è stata aggiornata con elevata continuità durante tutto l'arco del progetto attraverso le segnalazioni degli eventi e appuntamenti locali e nazionali.

Schermata parziale del “calendario”

Progetto RSC

Pannello di controllo del sito | Raccolta documenti | **Calendario** | Discussioni | Wiki | Blog | Membri

< | **Giugno 2014** | > | + Aggiungi evento | Oggi | ◀ | **Giorno** | Settimana | **Mese** | Agenda | ▶

Lu Ma Me Gi Ve Sa Do

26	27	28	29	30	31	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	1	2	3	4	5	6

Questo mese

▼ Tag
Mostra tutti gli elementi

- venezia (34)
- bari (28)
- firenze (25)

Giugno 2014

Lun	Mar	Mer	Gio	Ven
26 10:00 Formazione C.L. 10:30 Bologna. Equipe multidisciplinare 14:00 Firenze. Formazione operatori, insegnanti	27 11:00 Firenze. Equipe multidisciplinare 15:00 Roma. Visita di un gruppo di insegnanti nei campi di Via Salvati 70 e 72	28 11:00 Roma. Festa di fine Anno scolastico Primaria Santi 11:00 Napoli, Laboratorio teatro 16:00 Firenze. Spettacolo finale Laboratorio musicale	29 11:00 Napoli, Restituzione finale laboratori: laboratorio con le famiglie e spettacolo finale 13:30 Milano-Laboratorio costruzione di strumenti musicali-incontro finale scuola Tommaso Grossi 14:00 Incontro Città Riservatarie (Cabina di Regia) per Progetto Nazionale 14:30 Bologna. Formazione insegnanti, operatori 14:45 Venezia: laboratorio CL con Lamberti Venezia e Bologna a confronto	30 10:00 Catania: e' conclusivo "Festa Tempesta" 10:00 Roma. Tav 15:30 Bari. ripresa cortometraggio ir di sopra delle nu 17:00 Bologna. F scuola Mazzini

Un limite della piattaforma web può essere individuato nella difficile integrazione tra attività sul portale e sistemi di posta elettronica. Attraverso la piattaforma, infatti, non possono essere inviate mail contenente testo “libero” ma esclusivamente notifiche sintetiche relative all’inserimento e/o spostamento di nuovi file. Tale difficoltà non ha permesso, ad esempio, uno sviluppo adeguato di una sezione di *discussione/forum* che necessita naturalmente di un meccanismo di comunicazione più ricco della semplice e sintetica notifica. La sezione delle *discussioni* è stata quindi utilizzata solamente parzialmente e in un preciso momento per rispondere, in tempo reale o in brevissimo tempo, alle domande di operatori sulla compilazione e la somministrazione degli strumenti di valutazione al tempo To (che in questa maniera potevano essere controllate, anche in seguito, andando a costruire una sorta di FAC sul tema).

Lo spazio ad accesso pubblico

Attraverso il portale minori.it si può accedere a uno spazio dove viene presentato il progetto nazionale nelle sue linee generali e, sinteticamente, i percorsi progettuali a livello territoriale.

Dal mese di aprile 2014, sul portale sono state pubblicate una serie di 13 interviste a vari soggetti impegnati nelle progettualità a livello locale, tra questi: insegnanti, referenti città, operatori e genitori di alunni RSC. Un percorso a tappe seguendo i territori coinvolti dal progetto attraverso le voci dei protagonisti del progetto.

A conclusione della prima annualità del progetto viene individuata come strada da percorrere quella di ampliare e arricchire lo spazio di accesso pubblico, per promuovere le finalità del progetto e valorizzare, in particolar modo, le attività e i “prodotti” finali esito dei percorsi progettuali locali.

3.2 La formazione nazionale

Premessa e obiettivi

La realizzazione di un progetto su scala nazionale, sperimentale e trasformativo delle pratiche locali e nazionali di inclusione dei bambini e delle bambine RSC, ha richiesto uno sforzo su molteplici livelli di riflessione condivisa, di progettazione partecipata e di ridefinizione *in itinere* delle azioni e delle attività da realizzare.

La formazione nazionale ha quindi svolto un ruolo fondamentale in ordine alla dimensione trasformativa e auto-riflessiva del progetto, oltre a delineare una cornice progettuale condivisa tra tutti i soggetti partecipanti. Si è articolata in un primo appuntamento, nel settembre 2013, che ha visto coinvolte tutte le tipologie di attori locali del progetto – referenti città, insegnanti, insegnanti referenti, operatori campo e scuola – e in un secondo appuntamento, nel gennaio 2014, rivolto esclusivamente agli operatori.

L'obiettivo che ha guidato l'organizzazione della formazione nazionale è stato quello di promuovere, in un'ottica di rete, una riflessione condivisa sul percorso e una progettazione partecipata delle attività, favorendo una condivisione e uno scambio di esperienze e competenze tra i vari attori e le diverse professionalità coinvolte nel progetto.

Le due edizioni della formazione nazionale hanno attivato percorsi di riflessione condivisa sulle pratiche realizzate e in corso nei vari territori, allo scopo di generare un virtuoso processo di sviluppo di pratiche innovative nell'ambito delle politiche rivolte alle popolazioni rom sinti e caminanti a livello nazionale.

La formazione nazionale ha inoltre avuto il compito di sostenere le attività progettuali locali attraverso l'apprendimento di strumenti e tecniche per il monitoraggio e la valutazione e la realizzazione delle attività con famiglie e bambini.

Il processo che la formazione ha contribuito a innescare è stato il confronto progettuale e organizzativo su più livelli: sia tra attori diversi di uno stesso contesto territoriale, sia tra omologhi su scala nazionale. Questo processo è, insieme ad altri, alla base dell'attivazione della dimensione auto-riflessiva e trasformativa del Progetto.

Su questa dimensione la formazione di settembre è intervenuta nella fase di co-progettazione, coinvolgendo i diversi attori locali in un confronto su scala nazionale, mentre a gennaio ha svolto un ruolo importante nella fase di ri-progettazione *in itinere* tra gli operatori.

Contenuti e metodologia

Le due edizioni della formazione nazionale hanno affrontato tematiche relative agli obiettivi e alla filosofia del progetto, alla contestualizzazione delle attività, alle metodologie adottate e infine agli strumenti da utilizzare in fase di progettazione, realizzazione e valutazione. I temi specifici sono stati affrontati in un'ottica propedeutica alla co-progettazione condivisa e alla costruzione di processi di rete su scala nazionale e locale.

In particolare, sono stati argomento della formazione la contestualizzazione delle attività attraverso: elementi di conoscenza della cultura RSC e la condivisione di esperienze e buone pratiche realizzate per l'inclusione dei bambini/e RSC; approfondimenti di educazione

interculturale ed educazione cooperativa nella scuola come motore e vettore di pratiche di inclusione; la definizione di metodologie e filosofie per l'apprendimento (cooperative learning e learning by doing) declinate sia nei presupposti teorici che nella dimensione pratica -; e infine la presentazione degli strumenti di verifica e monitoraggio, intesi anche come strumenti di riflessione sulle pratiche e sui risultati raggiunti.

Le giornate seminariali si sono articolate prevedendo una prima parte di condivisione in plenaria – con lezioni “magistrali” di accademici e operatori/educatori esperti RSC e lezioni “tecniche” di rappresentanti del Comitato scientifico e dell’assistenza tecnica – e una seconda parte di co-progettazione e sperimentazione di strumenti e metodologie, che ha visto alternarsi i lavori di gruppo alle attività di simulazione e di sperimentazione delle attività da progettare nei contesti locali. In particolare si è inteso valorizzare il lavoro in piccoli gruppi con un approccio laboratoriale di tipo partecipativo e cooperativo, promuovendo un coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti nell’intento di promuovere uno scambio/dialogo tra i vari attori e un percorso riflessivo sulle attività progettuali. Nell'organizzazione delle giornate si è voluto così dare coerenza tra metodologie adottate nel Progetto e metodologie della formazione, favorendo tra l'altro processi di messa in rete tra attori a livello nazionale.

3.2.1 Seminario di settembre 2013

Organizzazione, destinatari e metodologia

La formazione di settembre è stata rivolta ai referenti amministrativi del progetto delle città riservatarie, agli operatori campo e scuola, ai dirigenti scolastici, agli insegnanti referenti per l'intercultura, agli insegnanti delle classi coinvolte dal progetto. In totale hanno partecipato alla formazione n. 84 soggetti.

Le due giornate di formazione si sono svolte presso l'Istituto degli Innocenti il 9 e 10 settembre 2013, e hanno avuto come obiettivo principale quello di sostenere le attività progettuali locali, promuovere la condivisione dei contenuti del progetto sperimentale e incentivare uno scambio di esperienze e competenze tra attori a livello nazionale. Le attività in plenaria e nei laboratori sono servite infatti a fornire indicazioni teoriche, metodologiche e pratiche per l'attuazione territoriale del progetto e a incentivare il confronto e lo scambio di esperienze fra i partecipanti. L'intento è stato quello di promuovere la costruzione di una rete nazionale di soggetti ed esperienze e la creazione di team locali che lavorino insieme per sviluppare pratiche e idee a sostegno dell'iniziativa, di confrontarsi e raccogliere spunti di riflessione utili per la progettazione a livello locale, di progettare in simulata a partire dalle realtà territoriali.

Il seminario è stato articolato in due parti, la prima dedicata agli approfondimenti teorici, tecnici e di contesto quali: presentazione delle linee generali del progetto RSC, finalità e impostazione culturale del progetto, obiettivi specifici, struttura di *governance* del progetto, inquadramento delle attività da realizzare e delle metodologie previste, obiettivi e tecniche del monitoraggio e della valutazione del progetto; la seconda dedicata ai lavori di gruppo su metodi e strumenti per la progettazione partecipata delle attività approfondimenti sugli strumenti di monitoraggio e valutazione inerenti il lavoro a scuola e nel campo. Nelle attività di gruppo l’obiettivo è stato

immaginare/progettare le attività specifiche attraverso la riflessione e il confronto sui temi trattati in plenaria. In concreto il seminario si è articolato in una sessione di lezioni “magistrali” e di lezioni “tecniche” e una parte dedicata a simulazioni e sperimentazioni su approcci inclusivi e metodologie cooperative. Sia le lezioni tecniche che quelle magistrali sono state propedeutiche ai lavori di gruppo, che rappresentano il “nucleo della formazione”.

Le lezioni magistrali sono state dedicate all'approfondimento di temi di “contenuto” (cooperative learning, contesto e studi sulla condizione di vita della comunità RSC in Italia, intercultura a scuola), utili per la riflessione in gruppo e per la progettazione sul territorio.

Le lezioni “tecniche” sono state dedicate all'approfondimento dei temi legati alla gestione progettuale da parte delle realtà locali e tenute dai membri del Comitato scientifico che hanno redatto il progetto: impianto generale del progetto, presupposti teorici, attività specifiche, monitoraggio e valutazione.

I laboratori e i lavori di gruppo sono stati invece utili sia come occasione di approfondimento dei contenuti tecnici (attività nelle scuole e attività al campo, progettazione, utilizzo strumenti di monitoraggio e valutazione) sia come spazio per uno scambio diretto tra protagonisti di città diverse allo scopo di verificare e sostenere la progettazione del lavoro da fare a livello locale. Questi sono stati tenuti con modalità interattiva e pratica (secondo la metodologia del learning by doing), e realizzati prendendo a spunto la metodologia del Jigsaw (cooperative learning), prevedendo cioè in una prima fase il lavoro per piccoli gruppi di “omologhi” (la suddivisione dei partecipanti nei gruppi avviene secondo il ruolo professionale e la funzione svolta all'interno del progetto) su centri di interesse, e in una seconda fase attività di gruppo per soggetti “complementari”, con ruoli diversi all'interno dello stesso ambito territoriale, in modo da garantire il confronto e la sperimentazione a tutti i livelli. Ogni sottogruppo poi ha confrontato in plenaria la propria ipotesi di progettazione con gli altri sottogruppi, affrontando anche eventuali criticità e possibili risorse e soluzioni.

La metodologia dei diversi incontri e laboratori è stata partecipativa e attiva, con l'utilizzo di giochi, simulazioni, brainstorming e project work. Ciascun docente/conducente ha messo a disposizione il materiale a supporto dei lavori: riflessioni, saggi, schede di analisi, materiale propedeutico e di supporto alla realizzazione delle attività seminariali. Nel caso dei lavori nei gruppi di progettazione per città, sono stati messi a disposizione alcuni materiali di supporto, quali la Guida del Progetto, schede strutturate sulle due aree di intervento (scuole e campo), relativi ambiti di azione e 4 item (obiettivi specifici, attività proposte, punti di forza/opportunità, punti di debolezza criticità).

I relatori sono stati individuati tra esperti della materia (pedagogia interculturale, cooperative learning, educativa di strada), componenti del Comitato scientifico del Progetto, testimoni privilegiati dal mondo della scuola e del lavoro in strada e in contesti abitativi delle popolazione rom.

Riflessioni e spunti progettuali emersi dal lavoro dei gruppi

Quali risultati della formazione, possiamo considerare gli esiti dei lavori di gruppo come i prodotti maggiormente significativi della formazione realizzate nel settembre 2013.

I lavori di gruppo realizzati nel corso dell'ultima giornata di formazione avevano l'obiettivo di favorire la condivisione dei contenuti e il confronto sulle progettazioni specifiche a livello locale. A ciascun gruppo era stato chiesto, a partire dalla propria realtà territoriale e secondo le indicazioni metodologiche del progetto nazionale, di progettare le attività, suddivise per i due ambiti di azione del progetto nazionale, scuola e contesti abitativi.

La progettazione delle **attività per la scuola** si sono concentrate sulle tre azioni principali individuate dalle linee guida: la formazione locale dei docenti, le attività in classe di cooperative learning, le attività laboratoriali e di learning by doing. Nel riquadro sono descritti in sintesi gli elementi più caratterizzanti la discussione tra i partecipanti, spunti di un "buon modo di lavorare" ancora oggi da riprendere, sviluppare e potenziare.

Attività Formazione locale per gli insegnanti		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
– stimolare una riflessione su presupposti interculturali e metodologie cooperative come fattore di inclusione; – incentivare la dimensione di condivisione e motivazionale dello stesso corpo insegnante in relazione al progetto, alle sue finalità e attività.	percorsi compositi con diverse tipologie di attività complementari: - presentazione del progetto alla scuola, alle famiglie, agli insegnanti delle scuole del quartiere/zona e alla cittadinanza; - formazione specifica per docenti e personale ATA (progettazione partecipata, cooperative learning, intercultura, strumenti di valutazione); - incontri di supervisione e tutoraggio del percorso per docenti rielaborativi dell'esperienza; - laboratori rivolti non solo al personale scolastico ma anche all'équipe multidisciplinare e ai genitori.	Punti di forza/opportunità per attuare quanto necessario nella scuola: 1. aspetti motivazionali e relazionali (valorizzazione di esperienze e conoscenze pregresse del gruppo insegnanti, coesione del gruppo di lavoro); 2. aspetti cognitivi (attivazione di metodologie e strumenti nuovi e supporto di esperti); 3. la riproducibilità (attivazione di metodologie e strumenti proponibili anche per il contesto allargato e trasversalmente per tutte le attività curriculari della scuola); 4. un contesto interistituzionale e multidisciplinare responsivo. Punti di debolezza/ criticità : 1 .la difficoltà di coinvolgimento degli insegnanti e degli altri attori, causata da richiesta di impegno consistente (monte ore); 2. organizzazione del tempo lavoro che non facilita il lavoro in gruppo-équipe; 3. mancanza di incentivi per gli/le insegnanti.

Nella progettazione dei percorsi di formazione era generalmente molto sentita l'esigenza di coinvolgere non solo docenti ma anche operatori del progetto e genitori, un'esigenza purtroppo soddisfatta solo in alcune città.

Cooperative learning		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
- valorizzare le competenze personali di tutti gli alunni e il raggiungimento del massimo livello di competenze scolastiche (didattiche e relazionali) - sviluppare competenze sociali (comunicative, relazionali) e cognitive (comprese le linguistiche) in maniera congiunta e non alternativa - costruire un curriculum interculturale e di educazione alla convivenza civile, trasversale rispetto alle aree disciplinari; - promuovere la partecipazione attiva di tutti componenti all'attività proposta.	- progettazione di attività in classe da parte degli insegnanti e da inserire in normali attività di didattiche. - organizzazione delle lezioni in gruppi di lavoro dei bambini per fare loro sperimentare l'interdipendenza positiva, la cooperazione e la conoscenza tra pari. - facilitare espressione di sentimenti e riflessioni per sostenere la costruzione di un clima di classe positivo e stili di apprendimento "diversi".	Punti di forza/opportunità: - la possibilità di migliorare la relazione e il clima d'aula, attraverso l'acquisizione e il consolidamento di abilità sociali; - la scoperta e consolidamento delle risorse personali; - l'organicità e la sistematicità della programmazione; - l'apprendimento di nuove metodologie e il sostegno della rete (supporto dell'operatore scuola rispetto alle attività dell'insegnante). Punti di criticità: - elementi logistici (quali i tempi, lo spazio dedicato all'interno dell'orario scolastico, il rapporto numerico tra bambini e insegnante); - la lentezza/complessità del percorso in atto; - elementi motivazionali (quali la resistenza degli insegnanti nell'utilizzo della metodologia, e delle famiglie nel coinvolgimento); - elementi relazionali (conflitti all'interno del collegio di istituto, difficoltà di coinvolgimento dell'intero gruppo di lavoro, difficoltà di rivedere le modalità consolidate di relazione).

Attività laboratoriali		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
- creare un gruppo-classe coeso volto anche a favorire un legame significativo con l'esperienza scolastica; - valorizzare le abilità del bambino e degli adulti; - sviluppare linguaggi creativi e alternativi alla didattica frontale; - riconoscere la valorizzazione di attitudini personali dei bambini.	Proposte di laboratori da sviluppare nella scuola: - espressivi (teatro, danza, musica, canto); - motori (psicomotricità); - linguistici, laboratori manuali (mosaico); - narrazione di fiabe dai Paesi/culture del mondo; - narrazione-recupero della memoria, laboratori di documentazione ("Stop motion" e video); - laboratori di riciclo; - di gioco cooperativo; - "relazionali" (regole/stare insieme); - di scambio interculturale.	Punti di forza/opportunità: - la facilitazione di processi di incontro/scambio tra realtà e persone diverse; - la riproducibilità dell'esperienza; - la promozione del lavoro di gruppo e rafforzamento gruppo dei pari; - il coinvolgimento dell'intera classe e delle famiglie; - l'esistenza di una rete sul territorio, l'utilizzo di linguaggi diversi. Punti di debolezza/criticità - aspetti relativi a elementi logistici (monte ore esiguo, risorse, tempistica, insufficienza di spazi adeguati); - elementi "didattici" (integrazione attività con programma curricolare); - elementi motivazionali (difficoltà di partecipazione continuativa e bilanciata).

Per la progettazione delle **attività nel campo/contesti abitativi** i gruppi si erano concentrati, come richiesto, sulle tre azioni principali individuate dalle linee guida: sostegno al lavoro realizzato a scuola, interazione tra scuola e famiglie RSC e azioni per l'accesso ai servizi sociali e sanitari. Anche in questo caso, durante il Seminario emersero riflessioni e proposte ancora molto attuali, in alcuni casi perché mai davvero sperimentate sul terreno.

Sostegno al lavoro realizzato in classe		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
- arginare la dispersione e l'abbandono scolastico, migliorare il rendimento scolastico; - avvicinare la famiglia alla scuola e ai servizi.	- sostegno didattico al campo in raccordo con la scuola e operatore scuola; - supporto individuale e di gruppo, rivolto a tutti bambini del quartiere non solo bambini rom (anche con acquisto materiali per tutti i bambini, materiali che restano patrimonio della scuola); - verifica adempimenti burocratico-amministrativi; - accompagnamento delle famiglie verso la scuola (accompagnamento e monitoraggio delle presenze, verifica del diario, materiale didattico); - accompagnamento in percorsi extrascolastici integrati.	Punti di forza/opportunità: - il rafforzamento della rete tra servizi, scuola, territorio; - la promozione delle relazioni dei bambini rom con il territorio, oltreché nella scuola. Punti di debolezza/criticità: - il rischio di solitudine percepito dagli insegnanti e dagli operatori nei rispettivi contesti; - la precarietà dell'intervento.
Interazione tra la scuola e le famiglie RSC		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
- coinvolgere le famiglie nel progetto; - ridurre la dispersione scolastica; - facilitare le relazioni; - favorire l'autonomia nei rapporti scuola/famiglia; - sviluppare comportamenti sociali di responsabilità, di comunicazione e fiducia reciproca.	- formulazione di un patto di corresponsabilità tra famiglie e scuola, e quelle relative alle diverse modalità di creare rete e relazioni di fiducia tra famiglie e scuola (colloqui, incontri, attività sia al campo che a scuola, incontro di presentazione/accoglienza tra famiglie, scuole e servizi); - creazione di eventi di incontro interculturale (accoglienza, festività varie, scambio di saperi e sapori) al campo e a scuola.	Punti di forza/criticità: - recupero e consolidamento esperienze pregresse; - individuazione di nuove pratiche; - il denominato effetto "alone" del coinvolgimento delle famiglie "allargate": la possibilità di trasferire ad altri contesti comportamenti di responsabilità sociale. Punti di debolezza/criticità: - il rischio di assistenzialismo; - la resistenza alla

		partecipazione; -elementi logistici relativi in particolare alla dislocazione nel territorio dei vari contesti abitativi delle famiglie.
Sostegno all'accesso delle famiglie RSC ai servizi sociali e sanitari		
Obiettivi	Azioni	Punti di forza e debolezza
-favorire la conoscenza da parte delle famiglie RSC dei servizi sociosanitari presenti sul territorio e aumentarne la fruizione; -diminuire la diffidenza verso i servizi; aumentare la competenza e l'autonomia delle famiglie; -sensibilizzare gli operatori territoriali.	-La ricognizione delle situazioni familiari e delle esigenze (attraverso colloqui, visite domiciliari, incontri di gruppo, counseling ed eventuale accompagnamento); -predisposizione di schede esplicative delle modalità di accesso ai servizi; -mappatura dei servizi e associazioni del territorio per favorire l'orientamento e l'accompagnamento verso le strutture individuate; -costruzione della rete tra servizi (incontri tra operatori di servizi diversi per scambio di informazioni e sostegno alla genitorialità in raccordo con le referenti territoriali).	Punti di forza/opportunità: -la conoscenza pregressa degli operatori dei diversi servizi coinvolti e del contesto; -la possibilità di accompagnamento ai servizi; - il meccanismo del “passaparola” tra famiglie. Punti di debolezza/criticità: - il rischio di delega da parte delle famiglie RSC; -elementi logistici (mancanza di documenti (di identità/Pass e/o di residenza, distanza tra campo e servizi/scuole); - elementi motivazionali (resistenza da parte degli operatori dei servizi territoriali, sfiducia di base da parte delle famiglie nei confronti dei servizi che considerano “controllati”).

3.2.2 Seminario di gennaio 2014

Organizzazione, destinatari e metodologia

I destinatari della formazione di gennaio sono stati gli operatori campo e scuola di tutte le città coinvolte nel progetto. La scelta dei destinatari, tenendo conto anche delle risorse economiche allocate per la formazione, ha voluto valorizzare il loro ruolo decisivo nell'orientamento e nello sviluppo delle attività, nonché di “cerniera” tra i diversi contesti (scolastico e abitativo, operativo e amministrativo).

L'incontro aveva come finalità: accrescere la consapevolezza su obiettivi, strumenti e pratiche progettuali; verificare e re-indirizzare *in itinere* le attività; implementare la costruzione della

rete nazionale attraverso il confronto su teoria e pratica progettuale; costruire una riflessione condivisa su strumenti, obiettivi, modalità operative che andasse a implementare il carattere auto-riflessivo del progetto e la condivisione di pratiche positive.

Le attività sono state dedicate al monitoraggio e alla preparazione dei compiti da svolgere in fase di valutazione finale. L'incontro quindi aveva come contenuti: la verifica dell'andamento delle attività nella scuola e nel campo (obiettivi, risultati attesi, criticità); la formazione specifica sugli strumenti di valutazione (analisi di casi studio finalizzata alla condivisione delle modalità e degli obiettivi della restituzione); la rimodulazione *in itinere* delle attività attraverso l'analisi dei risultati del monitoraggio al To (strumenti, approfondimenti e proposte); la progettazione degli strumenti per la divulgazione del progetto.

La formazione ha avuto carattere partecipativo ed è stata implementata prevalentemente attraverso lavori nei piccoli gruppi e condivisioni in plenaria.

Le attività della prima giornata si sono concentrate sugli strumenti di monitoraggio e valutazione al fine di condividere alcune informazioni e riflessioni su questioni chiave del percorso da fare a partire da alcune domande:

- *A che punto siamo con la raccolta e l'analisi dei dati sulla situazione di sviluppo e di inclusione scolastica dei bambini, attraverso l'utilizzo degli strumenti al campo e a scuola?*
- *Quali criticità abbiamo incontrato nell'utilizzo degli strumenti?*
- *Come possiamo restituire agli insegnanti i risultati degli strumenti utilizzati a scuola?*
- *Come possiamo utilizzare al meglio i risultati per valutare e riprogettare il lavoro con i bambini nelle classi e con le famiglie?*

In particolare sono stati condivisi, a titolo esemplificativo, i primi risultati del tempo To di alcune città relativi ai questionari il "Mondo del bambino", "SDQ - Punti di forza e debolezza", "Disegno della classe" e "Sociometrico".

La seconda giornata è stata avviata con la presentazione dei risultati di un "questionario di riflessione sui punti di forza e debolezza" del percorso progettuale compilato dagli operatori. Questo, ha inteso indagare gli aspetti critici e le potenzialità in particolare di 4 assi/aspetti del Progetto: il contesto di riferimento, le attività nella scuola, le attività nel campo/contesti abitativi, l'attività di rete a livello locale e la formazione nazionale.

Successivamente la giornata di formazione è stata dedicata alla condivisione delle esperienze nella progettazione locale, attraverso il lavoro in due gruppi centrati il primo sulle attività nel contesto abitativo, e il secondo sul cooperative learning.

Riflessioni e spunti progettuali emersi dal lavoro dei gruppi

Il lavoro del gruppo sulle attività relative al campo/contesto abitativo è stato condotto da T. Sgubin seguendo un modello di riflessione su criticità e possibili soluzioni, nonché e valorizzazione delle buone pratiche.

Fondamentale è stata la riflessione sulla metodologia operativa, ovvero sulla capacità di stabilire un contatto e una relazione efficace con la comunità riuscendo a coinvolgerla nelle

azioni stesse del progetto, rendendola protagonista e non solo destinataria del progetto e delle sue azioni. I temi di approfondimento affrontati in sottogruppi sono stati:

- inserimento famiglie RSC in alloggi/piccoli insediamenti
- accesso ai servizi/ rete del territorio
- relazione scuola-famiglie

Dal lavoro del gruppo per **gli inserimenti delle famiglie RSC in alloggi/piccoli insediamenti**- al quale hanno partecipato operatori e referenti delle città di Milano, Genova, Venezia, Firenze, Bologna e Reggio Calabria – è emerso un panorama molto vario di realtà, condizioni ed esperienze territoriali. Il gruppo ha lavorato soprattutto sul confronto e sulla condivisione delle esperienze analizzando in particolare i tratti comuni e le criticità che appartengono a tutte le città. In maniera molto sintetica sono state quindi avanzate alcune possibili soluzioni e/o metodologie da valorizzare nella fase pre e post inserimento in alloggi e piccoli insediamenti.

Tutte le città hanno in primo luogo evidenziato l'esigenza di pervenire a un definitivo superamento di soluzioni abitative emergenziali o di transizione (campo/ villaggio residenziale). È emersa chiaramente la necessità di formulare a livello nazionale in ambito abitativo una strategia unitaria in grado di offrire linee di intervento comuni e condivise.

I partecipanti hanno segnalato come l'attenzione riservata dalle amministrazioni alla storia e alle specificità delle singole comunità⁶ incida sul buon esito delle politiche abitative.

In alcuni dei casi esaminati infatti appariva evidente la tendenza a concentrare le famiglie in spazi urbani periferici e marginali, situazione che contribuisce a ricreare delle forme di esclusione sociale sul modello dei campi nomadi.

Analogamente, per contrastare fenomeni di rifiuto da parte della cittadinanza a programmi di inclusione socio-abitativa rivolti alle comunità RSC, è stata evidenziata la necessità di avviare una attività anche preventiva di sensibilizzazione e di superamento del pregiudizio da promuovere sul territorio.

Nell'opinione degli operatori, per lo sviluppo di un percorso condiviso risultava fondamentale la partecipazione e il pieno coinvolgimento delle famiglie RSC nella scelta delle soluzioni abitative; ciò significava implementare la loro capacità di autodeterminazione e il loro ruolo di interlocutori attivi del processo di inclusione sociale.

Era emerso infine come un efficace programma di inserimento abitativo non potesse prescindere da un lavoro di facilitazione e accompagnamento delle famiglie che nel passaggio dal campo all'alloggio residenziale spesso si trovano disorientate e impreparate ad affrontare a gestire la nuova condizione abitativa.

Dal confronto tra le varie esperienze locali si era quindi distinta come centrale la necessità di implementare politiche parallele e integrate che promuovano un'azione interistituzionale rivolta all'ambito abitativo, educativo e lavorativo.

Il gruppo sulle attività di facilitazione per **l'accesso ai servizi** da parte delle famiglie RSC, pur comprendendo operatori rappresentanti realtà territoriali e contesti di riferimento molto diversi – dai mega-campi romani al campo abusivo di Catania, dall'insediamento sovraffollato di

⁶ Vedi caso dei Sinti che solitamente prediligono strategie abitative caratterizzate da autocostruzioni in terreni non edificabili e propendono meno per l'inserimento negli alloggi ERP.

Scampia (NA) alle sistemazioni in alloggi di Cagliari – si è confrontato su problematiche e criticità comuni. Partendo dalla definizione dell'obiettivo delle azioni del progetto, ovvero la promozione dell'autonomia, la responsabilizzazione e l'empowerment delle comunità RSC nell'accesso ai servizi del territorio, sono emerse le principali criticità, riguardanti anzitutto i limiti giuridici e legislativi (situazione ancor più contraddittoria per i rom rumeni, cittadini comunitari ma privi di agevolazioni sul servizio assistenziale per disagio economico), l'inadeguatezza e impreparazione del personale dei servizi, a volte accompagnate da comportamenti discriminatori, e la mancanza di protocolli che regolamentino gli interventi, che non dovrebbero dipendere dalla disponibilità discrezionale del singolo operatore. Per superare tali difficoltà legate all'organizzazione stessa dei servizi, si era proposta la formalizzazione di modelli operativi, al fine di rendere le prestazioni e le procedure ripetibili e trasparenti; inoltre si riteneva utile prevedere una formazione/sensibilizzazione del personale dei servizi sulla cultura RSC, sulla metodologia dell'accoglienza nelle situazioni di disagio, sulle normative in materia di diritti, e segnalare agli organi competenti ogni episodio discriminatorio. Un secondo aspetto delle criticità riguardava la rete dei servizi, ritenuta insufficiente e disorganizzata: per realizzare interventi integrati ed efficaci, è necessario che i servizi comunichino e interagiscano. Per questo si sottolineava l'importanza dei tavoli locali e del lavoro multidisciplinare. Per i programmi di lavoro centrati su temi sociosanitari si poneva anche il team della sostenibilità nel tempo per evitare il rischio che gli obiettivi restassero disattesi e l'operatore al campo perdesse credibilità. Sulla difficoltà di coinvolgere la comunità RSC e promuoverne l'autonomia, le soluzioni proposte si articolavano su più livelli: l'orientamento e l'avvicinamento ai servizi (carta dei servizi, sportello di ascolto, momenti di incontro informativo al campo) e il lavoro di prossimità/affiancamento/accoglienza che facilitino e umanizzino il rapporto con i servizi stessi. Utili in questo senso i laboratori organizzati ai campi (es. progetto *Kumpania* a Napoli di cucina multietnica) per la condivisione e la partecipazione alle azioni del progetto. Attraverso il gioco e le attività manuali è possibile confrontarsi su questioni legate alla salute, all'igiene, all'alimentazione, nel pieno rispetto dell'identità culturale. Il gruppo si è dimostrato in questa fase molto concreto e propositivo; il confronto e la riflessione allargata hanno permesso di focalizzare l'attenzione sulle possibili soluzioni anziché arenarsi sulle criticità, lavorando sui punti di forza e le risorse, concentrandosi sui singoli contesti territoriali ma riferendosi a un piano nazionale che ne guida le strategie operative.

Nel corso del Seminario si era rilevata la necessità di una conoscenza reciproca sulle attività svolte a scuola, prima di entrare nel merito della ricerca di soluzioni e della valorizzazione delle buone pratiche, perciò il gruppo **scuola/famiglia** ha approfondito soprattutto le esperienze realizzate sul tema. Elementi trattati sono stati la formazione e il ruolo degli insegnanti; il ruolo dell'operatore nei rapporti con famiglia e scuola; la cultura della famiglia RSC e la sua rappresentazione della scuola; la cultura degli insegnanti nei confronti dell'alunno e della famiglia RSC; la funzione organizzativa e amministrativa di supporto ai progetti; la figura del mediatore culturale; il ruolo degli operatori campo. Tra le indicazioni emerse dal gruppo vi erano state quelle di favorire un clima positivo nei rapporti fra famiglie e scuola, umanizzare la scuola e utilizzare pratiche che consolidino i rapporti fra insegnanti e genitori anche in luoghi

extrascolastici, puntare sul ruolo dell'operatore campo per stimolare i genitori sul riconoscimento dell'importanza della frequenza della scuola materna, trasmettere alla scuola l'importanza di investire sul bambino RSC, accompagnare la scuola nel cogliere i passi delle famiglie RSC verso la scolarizzazione, non lasciare tutto all'iniziativa del singolo ma operare per l'attuazione e l'utilizzo di protocolli.

Il gruppo centrato sulle **attività della scuola**, coordinato dalla prof.ssa S. Lamberti, si era posto l'obiettivo di individuare gli elementi comuni di criticità/positività emersi durante la sperimentazione nelle classi target del Progetto, relativi all'utilizzo della metodologia cooperativa in classe, che possano essere utili ai fini di una ri-progettazione *in itinere* delle attività in classe. Il lavoro si è svolto in piccoli gruppi (5/7 persone), e ha successivamente condiviso le considerazioni e le proposte emerse con tutto il gruppo allargato della scuola e successivamente con quello allargato del campo in plenaria.

Tra gli aspetti positivi il gruppo ha individuato le seguenti: buon rapporto tra insegnante e operatore scuola, stimolo a conoscersi tra i diversi bambini, buon confronto operatore e insegnante, cooperative learning funzionale sia ai bambini che agli insegnanti, confronto tra attori coinvolti, aumento partecipazione, cooperative working, lavoro in reti pregresse, aumentato scambio e condivisione tra operatori, insegnanti, esperti, dirigenti, collaborazione con il lavoro delle insegnanti nella prospettiva di un cooperative doing e working, importanza della formazione "non formale" e con l'operatore (cooperative working). Tra le criticità invece erano stati sottolineati i seguenti aspetti: gestione difficile delle prime classi, non comprensione delle finalità del progetto (creando meccanismi di delega o di attribuzione di ruolo di sostegno all'operatore), difficoltà di coinvolgimento del personale docente e ATA, resistenza al metodo, momento di criticità forte della scuola (per esempio le dirigenze poco collaborative e coinvolte, poco lavoro di team tra i docenti, specie nelle scuole secondarie di secondo grado), poca condivisione dei docenti intervenuti alla formazione di settembre, frustrazione insegnanti, mancanza risorse, precarietà insegnanti, conflittualità tra insegnanti, difficoltà organizzative, di tempi e di intenti, rigidità degli insegnanti, scarsa condivisione del progetto e responsabilizzazione, aspettative delle insegnanti che non coincidono con la finalità del progetto, difficoltà nel gestire il progetto, considerato come un ulteriore carico imposto (o come sottrazione di competenza), organizzazione del progetto e tempistica e orari della scuola, rapporto istituzioni-servizi, difficoltà cooperative learning nella scuola media (orari frammentati), idee stereotipate-discriminazione.

In relazione ai punti di forza e alle criticità emerse dal lavoro dei gruppi sono state proposte alcune possibili soluzioni: la redazione di un patto educativo a inizio progetto con le scuole; segnalare le criticità individuate nel contesto scolastico nella relazione finale al Ministero del Welfare, da condividere col MIUR, una maggiore condivisione di obiettivi, criticità e soluzioni possibili, a livello sia amministrativo sia operativo, maggiore coinvolgimento degli attori che animano il progetto (dirigenti scolastici, formatori, ...), la valorizzazione della formazione non formale.

4. Uno sguardo di insieme su scuola e contesti

4.1 Le attività a scuola, dalla progettazione alla realizzazione: contenuti, attori, esiti, elementi di forza e di criticità. Un'analisi dalle schede di documentazione attività

La presente sintesi è frutto dell'analisi delle schede di monitoraggio delle attività realizzate nella scuola, pervenute al 20 dicembre 2013 per la parte di progettazione ed entro il 20 agosto 2014 per la parte di realizzazione e di esiti. Le schede di rilevazione attività sono state progettate dal team dell'assistenza tecnica al fine di monitorare le attività nella fase di progettazione, *in itinere* e finale. Le schede sono altresì uno strumento di lavoro per le équipe territoriali, poiché consentono di monitorare lo stato dell'arte, la rispondenza delle azioni intraprese con le azioni previste e con la cornice progettuale nazionale, lo sviluppo della progettazione secondo gli effettivi bisogni territoriali. Esse sono state pensate anche come una sorta di strumento di riflessione per coloro che si stanno cimentando nella gestione e nel coordinamento degli interventi a scuola.

Le schede attività sono distinte in schede di documentazione delle attività di formazione, delle attività di cooperative learning, delle attività laboratoriali.

La scheda documentazione attività, contenente una serie di items con risposte aperte e chiuse, è composta da tre sezioni, una da compilare all'inizio dell'attività, per verificarne la progettazione, una sezione da compilare durante le attività, con funzione di monitoraggio *in itinere*, una terza parte da compilare a fine attività, con funzione di verifica dell'intero processo di progettazione e realizzazione. Si è richiesto agli operatori scuola di compilare le schede per garantire un monitoraggio delle azioni in corso maggiormente puntuale. In alcuni casi la compilazione è stata realizzata da figure altre rispetto agli operatori scuola: referenti delle città o insegnanti. Questo può essere avvenuto sia per una questione di tempistica, per cui le schede sono state richieste quando in alcune città si era in ritardo con l'assegnazione dell'organico per il progetto, sia per un coinvolgimento diretto dei referenti delle città, sia per altre ragioni. La documentazione pervenuta è relativa alle attività di tutte le città eccetto la città di Catania, e parzialmente le città di Venezia e Genova, delle quali non sono pervenute le schede delle attività laboratoriali realizzate.

Il **presupposto** che muove il progetto è che, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini RSC e non solo, un ambiente scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze di tutti i bambini e delle loro famiglie porti benefici sia cognitivi sia relazionali non soltanto al target specifico di bambini RSC ma all'intero sistema scuola e ne migliori l'offerta formativa.

Per far questo una particolare attenzione è data al miglioramento del clima scolastico nelle sue due componenti legate all'interazione fra soggetti diversi e a elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe, puntando su **strumenti** quali il cooperative learning, il learning by doing e le attività laboratoriali.

La scelta è stata di attuare il progetto nelle **prime classi della scuola primaria o secondaria di I grado**. A questa decisione hanno concorso diversi fattori: il fatto che la dispersione è più

rilevante all'inizio di ogni ciclo scolastico, il fatto che è proprio all'inizio della relazione scolastica, con i nuovi insegnanti, i nuovi compagni, il nuovo contesto, che si imposta l'autostima, l'autorealizzazione, il rispetto degli altri, si impara a collaborare e si verifica una sorta di imprinting emotivo che accompagnerà tutti gli allievi per l'intero corso di studi, il fatto di puntare su un metodo di lavoro che abbia continuità negli anni seguenti⁷.

Dati generali - Target, personale coinvolto, organizzazione delle attività

Il progetto si è quindi sviluppato rivolgendosi a due tipologie di soggetti target: i bambini e le bambine delle prime classi delle scuole primarie, e delle scuole secondarie di primo grado.

In particolare sono state coinvolte un totale di 18 scuole primarie, per un totale di 33 classi (prime e seconde classi); mentre sono state coinvolte 5 scuole secondarie di primo grado, per un totale di 9 prime classi.

Le attività hanno coinvolto le classi intere, così come indicato dal quaderno del Progetto e dalle indicazioni progettuali generali; nelle classi i bambini e le bambine RSC sono in totale 150, con una media di 4 per ciascuna classe.

Il progetto prevedeva che le attività nello specifico siano progettate e realizzate da un team multidisciplinare, che ha il compito prima di tutto di formulare una progettazione coerente con i bisogni dei soggetti target, secondo gli obiettivi generali indicati dal Progetto, declinati secondo il contesto territoriale e i bisogni da questo espressi. Il progetto delle attività è delegato al Tavolo locale, con il sostegno operativo dell'Équipe multidisciplinare. Per quanto riguarda le attività nella scuola, la figura dell'operatore/trice scuola la era figura chiave per la progettazione specifica in ciascuna scuola, poiché essa si pone in raccordo con le figure attuative di parti specifiche dell'attività progettata, quali gli/le insegnanti, gli esperti dei laboratori, le figure funzionali per l'intercultura all'interno di ciascuna scuola, il/la dirigente scolastico/a. La figura dell'operatore/trice campo si è posta invece come figura di "supporto" alle attività progettate a scuola, proprio in virtù della configurazione delle attività progettuali, che devono comporre una progettualità unica e integrata tra le attività realizzate a scuola e quelle al campo/abitazioni.

I progetti presentati hanno risposto in generale al criterio di unitarietà e complementarità tra le azioni previste: formazione, laboratori e attività curriculari secondo il metodo cooperative learning, in alcuni casi l'unitarietà del progetto è molto marcata, e questo si evince sia dalla presentazione di una cornice progettuale che mette in correlazione le diverse attività e dalla compilazione delle schede attività, in altri casi il progetto risponde ai criteri richiesti ma è maggiormente frammentato nelle sue attività.

Una prima differenziazione è data dal target delle progettualità locali: bambini/e delle scuola primaria e ragazzi/e della scuola secondaria di primo grado.

⁷ Dal Quaderno del "Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini e ragazzi rom, sinti e caminanti", Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2013.

4.1.1 Le attività progettate e realizzate nei contesti locali

Le attività di formazione

La progettazione

Le attività di formazione sono state programmate con un inizio attività dal 10 ottobre al 12 dicembre, e con data di chiusura attività prevista per il mese di maggio 2014. In una città le attività previste di formazione si concludono con il mese di febbraio 2014.

Le **ore previste** per la formazione degli insegnanti sono state in media 30 (il monte ore maggiore dedicato alla formazione è 48 ore, realizzato nella città di Napoli Barra, il monte ore minore, di 9 ore, è realizzato nella città di Venezia, motivato da un percorso composito di formazione dedicato sia agli insegnanti che a tutta l'Équipe multidisciplinare⁸).

La formazione prevista, laddove i contesti territoriali hanno coinvolto più scuole o più classi all'interno della stessa scuola, è stata progettata in comune per tutti gli insegnanti coinvolti e referenti di tutte le classi/scuole. Il numero dei docenti coinvolti dunque era in media di 20 persone. In un caso (Venezia) la formazione è stata rivolta a soggetti diversi da quelli previsti: l'attività è indicata come "supporto rielaborativo sull'esperienza del Progetto RSC per componenti dell'Équipe multidisciplinare", e ha risposto all'obiettivo di condividere con l'intera équipe multidisciplinare la cornice teorica "in cui possano trovare posto le diverse specificità e i diversi percorsi. Perfezionare le buone prassi, definendo e ridefinendo costantemente il modello. Raccogliere e documentare contenuti e saperi al fine di restituire a "noi stessi", ai colleghi, alla cittadinanza la ricerca."⁹

In un altro caso (Milano) i **soggetti destinatari** della formazione sono stati "tutte le insegnanti della scuola e del bacino territoriale". In questo caso, come in altri, la formazione è stata suddivisa tra incontri a fine "divulgativo", in cui i soggetti partecipanti sono insegnanti, genitori e altri soggetti che compongono il "sistema scuola", e altri di "supervisione" e accompagnamento *in itinere* alla riprogettazione delle attività, diretti ai soli insegnanti referenti, coinvolti direttamente nella realizzazione delle attività. In alcuni casi la formazione è stata rivolta anche agli esperti delle attività laboratoriali.

Tra gli **obiettivi** indicati per la formazione la maggior parte della progettazione territoriale si è attestata su quelli riferiti a "sviluppare metodologie e tecniche del CL"; "sviluppare l'approccio interculturale", "sviluppare la motivazione del personale coinvolto nel progetto". "Conoscere il contesto sociale e culturale della popolazione RSC" è stato assunto come obiettivo solo in 7 città; e altrettanto poco diffusi sono l'obiettivo di "progettare attività didattiche di cooperative learning" e di "condividere il progetto con tutta la scuola" (6 città); "progettare attività laboratoriali per lo sviluppo di abilità non curriculari" e "verificare e riprogettare attività

⁸ Nella città di Venezia sono previsti due diversi tipi di attività: a) formativa: incontri rielaborativi sulle attività di laboratorio rivolto a insegnanti e operatori sulle attività svolte a scuola. Per quest'attività sono previsti 3 incontri ciascuno di 3 ore per ciascuna classe. Le classi coinvolte sono 6. Totale complessivo: 18 incontri 54 ore; b) di supporto: sono incontri periodici di supporto all'Équipe multidisciplinare su tutto il progetto (scuola e campo).

⁹ Dalla scheda documentazione attività di formazione della città di Venezia.

programmate” (2 città). Da questi dati emerge come grande enfasi sia stata data alla dimensione interculturale e alla metodologia del cooperative learning, mentre non si è ritenuto opportuno calibrare la formazione degli insegnanti sull’esigenza di definire i laboratori, frutto probabilmente di un accavallarsi dei tempi tecnici di progettazione dei laboratori, che non ha lasciato tempo per una progettazione condivisa. D’altronde la gestione esterna dei laboratori, se rispondeva all’esigenza di disporre di expertise consolidate, ha però comportato di difficoltà nella gestione del progetto complessivo per il rapporto tra esterno e interno pur rappresentando un arricchimento nella creazione di un inedito gruppo di lavoro dato dagli insegnanti, dagli operatori scuola, dagli esperti laboratoriali e da altre figure coinvolte.

I risultati attesi, così come indicati nelle schede di progettazione variavano molto da città a città, e possiamo distinguerli in tre macro aree: una è quella che lavora dichiaratamente sull’aspetto relazionale e sulla formazione del gruppo, inteso anche come équipe di lavoro (*Costruzione équipe di lavoro capace di condividere progetto e promuovere consapevolezza relazioni; Aumento della motivazione del personale coinvolto nel progetto e nello specifico delle e degli insegnanti di classe¹⁰*); un secondo filone privilegia la tematica interculturale, con particolare attenzione alla conoscenza della cultura RSC come veicolo di maggiore consapevolezza in ottica interculturale (*Aumento dell’acquisizione di un modello pedagogico interculturale; Aumento della conoscenza sulla cultura rom e sul suo modello educativo; Conoscenza delle difficoltà legate alla scolarizzazione dei minori rom a Roma; a livello generale (personale docente e personale ATA) migliorata la conoscenza della cultura rom e delle problematiche inerenti la loro condizione sociale, l’inserimento e il successo scolastico dei minori; Migliorare le conoscenze dei partecipanti riguardo il contesto socioculturale degli alunni RSC, Incrementare e migliorare le tecniche di apprendimento cooperativo da utilizzare nelle classi. Fornire a insegnanti e operatori gli strumenti per creare un ambiente scuola interculturale e migliorare le relazioni con alunni e famiglie RSC; apprendimento di processi di gestione di gruppi classe multiculturale, approccio sistemico per scolarizzazione minori RSC, avvio di relazioni e di scambi di esperienze sul territorio*); infine un’area è quella attinente alla metodologia di lavoro, intesa principalmente come cooperative learning e learning by doing, ma anche come educazione alla complessità, intrecciando il tema interculturale con il metodo cooperativo (*Adozione e Sviluppo di metodologie e tecniche del cooperative learning e del learning by doing; Aumento delle competenze rispetto alla metodologia del cooperative learning; Formazione al cooperative learning, Formazione contesto e comunità, Comprensione della complessità; le docenti saranno in grado di applicare la tecnica del cooperative learning e gli strumenti laboratoriali nell’insegnamento delle materie curriculari in una prospettiva interculturale; accrescimento delle conoscenze del cooperative learning*).

Alcune città hanno presentato un progetto più complessivo che abbracciava le tre aree indicate, e altre città che invece hanno concentrato la formazione su aspetti più specifici. Questo può essere in molti casi spiegato con una diversa composizione dei bisogni formativi del gruppo target degli insegnanti, che impone un approfondimento su alcuni temi piuttosto che su altri. In alcuni casi inoltre la varietà e complessità delle proposte formative è stata anche

¹⁰ In tutto il testo, le note in corsivo sono tratte dalle schede di documentazione delle attività.

sintomo di un buon lavoro di rete pregresso, che ha messo in campo professionalità varie e integrate in un unico progetto formativo. In generale comunque gli obiettivi e i risultati attesi sono risultati coerenti internamente e con gli obiettivi dichiarati dal Progetto.

I **contenuti** espressi sono stati anch'essi coerenti con obiettivi e risultati attesi per ciascuna città. Una parte delle progettazioni ha evidenziato un percorso parallelo e integrato costituito dagli incontri per un pubblico allargato e gli incontri di supervisione/formazione specifica per gli insegnanti (*formazione iniziale per formare il gruppo e successivamente continua con carattere di supervisione; 3 rivolti a tutta la scuola su mondo RSC più generici, gli altri rivolti solo alle 3 classi (o esterni se vogliono) su: CL, metodologie partecipative, inclusione RSC, pedagogia interculturale, strumenti di valutazione progetto ecc.*). Altre invece hanno costruito il percorso come un vero e proprio percorso di lavoro congiunto, che è partito dalla definizione dei bisogni formativi del gruppo fino alla definizione delle competenze utili (*Definizione congiunta dei bisogni del gruppo classe - Nozioni antropologiche e sociologiche di base sulle popolazioni rom e sinte - Analisi degli effetti delle rappresentazioni culturali nella relazione scolastica - comunicazione interculturale - Competenze riflessive per mettere in discussione etnocentrismo - strumenti di Analisi sulla base del cooperative learning*). Altre ancora all'interno delle tematiche previste per la formazione hanno introdotto gli strumenti di valutazione e monitoraggio, esigenza che è andata crescendo man mano che il progetto ha richiesto di utilizzare strumenti di monitoraggio diversificati, e attraverso la consapevolezza acquisita durante la formazione nazionale di settembre a Firenze (*Gli strumenti di valutazione quantitativa utilizzati nel progetto e la loro compilazione; restituzione dei materiali di valutazione somministrati in classe; Metodologie di valutazione e strumenti del progetto*).

Argomento centrale per la formazione nella maggior parte delle città sono state le metodologie del progetto (*apprendimento delle tecniche di cooperative learning e di learning by doing; le metodologie e le tecniche del cooperative learning e sperimentazione del cooperative working tra operatori e insegnanti; metodi e tecniche, esercitazioni, discussione casi e situazioni tecniche di cooperative learning e learning by doing*). Un aspetto interessante è la contestualizzazione operata per lo studio delle popolazioni RSC, essa è stata infatti calata nel territorio, in modo da contrastare stereotipi e pregiudizi legati all'immaginario mondo rom, e conoscere più profondamente la storia degli interventi sociali e del tessuto sociale del territorio (*la cultura rom e la scolarizzazione rom a Roma: La scolarizzazione di minori Rom, problemi e prospettive. Una guida per la scuola; Le esperienze dei servizi sociali del territorio fiorentino con la popolazione rom: L'esperienza di ex-alunni Rom nelle scuole fiorentine; La cultura e il contesto sociale dei rom fiorentini*).

Le **metodologie** e gli strumenti di formazione nella maggior parte dei casi hanno alternato modalità tradizionali e modalità partecipative (*lezione teorica frontale e attività pratiche; gli incontri di informazione e sensibilizzazione verranno svolti in plenaria con l'ausilio di slides e filmati. Gli incontri rivolti al gruppo ristretto di insegnanti e la formazione vera e propria si avvarranno di una metodologia "mista": da una parte l'utilizzo di strumenti tradizionali (slides, filmati, testimonianze), dall'altra si utilizzeranno gli strumenti dell'educazione non formale, del lavoro laboratoriale e di strumenti in genere partecipativi; Attività laboratoriali e Seminari;*

attivazioni, lezioni frontali, applicazione del metodo e supervisione), alcune città hanno seguito soltanto modalità tradizionali (gli incontri si terranno in forma seminariale, con un “esperto” che proporrà i suoi contenuti attraverso le metodologie che valuterà più congruenti), altri solo modalità partecipativa (stile di docenza partecipativa e improntata alla sperimentazione del cooperative learning. Utilizzazione di tecniche di lavoro di gruppo. Simulazioni, role playing, giochi). Interessanti sono alcune esperienze che hanno utilizzato la formazione per una più proficua progettazione, attraverso dinamiche relazionali e autoriflessive e di cooperazione (dal gruppo di lavoro al lavoro di gruppo; psicodinamica delle relazioni umane; individuo/gruppo/istituzione; costruzione progetti individualizzati; partecipazione di entrambe le scuole coinvolte e momenti di accompagnamento destinati alle singole scuole; metodologie attive volte a favorire la co - progettazione degli interventi da realizzare nelle classi e l'analisi dei processi di apprendimento durante la ricerca). Coerentemente con i contenuti individuati le docenze sono state affidate a esperti della tematica specifica; alcuni noti a livello nazionale (docenze utilizzate per la formazione nazionale di settembre) altri individuati tra le risorse del territorio. Entrambe le scelte sono state apprezzabili, infatti da un lato era fondamentale, per garantire unitarietà al Progetto a livello nazionale, che anche la formazione o parte di essa fosse coerente in tutte le realtà territoriali (è il caso per esempio delle docenze richieste al Gruppo del Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona della prof.ssa Lamberti, o di S. Colombini), mentre d'altra parte è stato utile valorizzare le risorse locali. Ottimale la progettazione che ha saputo coniugare le due esigenze.

La realizzazione

La formazione realizzata nelle città, in linea con quanto progettato nei contesti locali, è stata dedicata a insegnanti coinvolti nel progetto, in molti casi allargata ai docenti del plesso scolastico, in alcuni casi allargata al contesto cittadino, e all'Équipe multidisciplinare. Gli incontri sono stati in media 7, con una variazione tra città e città da 3 a 18 incontri. I **partecipanti** sono stati in media 14, numero minore di quello previsto (20), con un minimo di 3 partecipanti e un massimo di 25. Gli incontri sono stati realizzati da personale esterno, e attraverso incontri tematici. Sono stati inoltre dedicati, in alcuni casi, incontri di formazione tematica e divulgativa per un pubblico più ampio. In alcuni casi la formazione ha previsto una parte con gli insegnanti e una parte di sperimentazione in classe, soprattutto per la formazione dedicata alla metodologia del cooperative learning; questo connubio ha permesso di approfondire maggiormente la parte autoriflessiva e meta-cognitiva della formazione.

Gli incontri si sono svolti tra gennaio e maggio, con un leggero ritardo rispetto ai tempi progettati, dovuto soprattutto alle difficoltà di individuare in alcuni contesti i docenti conduttori della formazione e le modalità di contrattualizzazione. Alcune città hanno realizzato incontri molto ravvicinati, concentrando la formazione, mentre altri contesti hanno programmato la formazione in guisa di “accompagnamento” alle attività e alla loro rielaborazione; le **modalità e i tempi** di formazione hanno inciso in qualche misura anche sulla elaborazione di attività in classe di cooperative learning e sul coinvolgimento delle insegnanti

nel progetto e nelle sue attività (nelle schede di rilevazione tra i risultati sono riportati in questi casi: *acquisizioni fondamentali principali del cooperative learning, realizzazione di interventi di cooperative all'interno delle classi delle insegnanti presenti alla formazione, riconoscimento del lavoro d'investimento nello sviluppo delle abilità sociali; le insegnanti del progetto hanno cominciato a interiorizzare la tecnica e ad applicarla; sono in grado di progettare un laboratorio e di formulare schede di valutazione. Mentre nel caso di una formazione breve si segnala che Lo strumento CL non è stato in seguito adottato dagli insegnanti, se non in un caso*).

Dai contesti territoriali emergono due ordini di **risultati**: da un lato la maggiore consapevolezza rispetto a contesti e metodologie del progetto (la comprensione delle ragioni storiche, sociali, pedagogiche e politiche alla base della “questione rom” e l’acquisizione di elementi teorico-metodologici del cooperative learning), dall’altro l’acquisizione di elementi “meta-cognitivi” e “meta-relazionali”, cioè la capacità di “riflettere su”, “mettere in connessione” contesti e attori diversi, costruire contesti di relazione e apprendimento tra pari nello stesso contesto di insegnanti (*L’impegno autovalutativo, mediante discussioni orientate alla revisione del lavoro svolto e mediante un questionario di uscita, ha rilevato l’utilità e la validità del percorso formativo; positivo il riconoscimento del lavoro d’investimento nello sviluppo delle abilità sociali; Aumentata la conoscenza reciproca e l’affiatamento tra le insegnanti presenti alla formazione, insegnanti di Istituti diversi sono diventati un gruppo capace di stimolare riflessione, auto-riflessione e cambiamento positivo personale-professionale; Capacità di auto-osservazione, consapevolezza degli obiettivi e delle attenzioni metodologiche in fase di progettazione e di realizzazione delle attività, capacità di verifica delle attività, consapevolezza delle proprie difficoltà, delle criticità e dei risultati raggiunti, capacità di progettare, costruita una sensibilità comune tra i soggetti che operano al progetto RSC; L’incontro in tempi e spazi extrascolastici ha rafforzato i rapporti interpersonali tra gli insegnanti e i vari operatori*). Di fatto potremmo affermare che il valore aggiunto della formazione è stato proprio l’elemento di “costruzione del gruppo”, in alcuni casi oltre il proprio contesto scolastico, e di “aumentata capacità di riflettere sul proprio operato in classe”, inteso metodologicamente ma anche sul piano relazionale.

Dalle schede si rilevano inoltre alcune **criticità** determinanti che interessano la **parte metodologica e organizzativa** della formazione. In particolare più realtà hanno segnalato il sovraccarico per gli insegnanti, per i quali la formazione si è tenuta fuori del normale orario scolastico; il ritardo con cui ha avuto avvio la formazione non ha permesso in alcuni casi di sperimentare le attività cooperative in classe per un tempo sufficiente a raggiungere gli obiettivi prefissati (*La concentrazione delle attività su un solo quadrimestre ha comportato un sovraccarico di lavoro di difficile gestione; Il ritardo con cui è partita la formazione e l'impostazione degli incontri non ha consentito alle insegnanti di sperimentare la metodologia; I tempi necessari per interiorizzare la metodologia non hanno consentito di raggiungere pienamente gli obiettivi previsti dal percorso formativo*), infine si lamenta in alcuni casi l’assenza alla formazione del corpo non docente e/o di altri docenti della scuola, per cui si è reso più difficile il confronto interno tra attori. D'altro canto si registra un buon grado di consapevolezza riguardo alla portata innovativa della metodologia del cooperative learning, e ai miglioramenti

e approfondimenti per rendere il lavoro cooperativo in classe maggiormente aderente alle necessità della scuola oggi (*In fase di valutazione con gli insegnanti viene condivisa la riflessione che per poter realizzare il progetto le classi coinvolte abbiano dovuto stravolgere il dispositivo scolastico (tempi, spazi, organigramma, metodologia ecc...) il che ha permesso loro, oltre le fatiche organizzative non indifferenti, di vedere con maggior chiarezza il dispositivo stesso e i suoi effetti; Viene inoltre sottolineata la necessità sia di una formazione/supervisione continuativa, sia di avere momenti di compresenza tra colleghi o la presenza di un secondo professionista in classe al fine di gestire al meglio le attività in piccolo gruppo, i lavori di gruppo strutturati in classe hanno consentito ai bambini di abituarsi a una metodologia diversa e di lavoro cooperativo. È emersa la difficoltà di calibrare bene i tempi, di proporre ai bambini attività coinvolgenti, piacevoli e di breve durata.*

Le attività di cooperative learning

La progettazione

Le attività di cooperative learning sono state programmate con un inizio attività dal 10 ottobre al 2 dicembre, e con data di chiusura attività prevista per il mese di maggio 2014.

Le attività di cooperative learning sono state forse quelle meno definite dalle schede compilate dalle città, i ritardi nella compilazione delle schede sono dovuti sia alla natura del progetto, per cui la formazione con le insegnanti è in alcuni casi affidata proprio alla progettazione delle attività di CL, in altri casi è dovuta alla difficoltà di gestione di classi particolarmente difficili. Dai dati disponibili emerge un'organizzazione delle attività molto variegata, con un **monte ore** dedicato che va dalle 20 ore alle 176. Tra le indicazioni qualitative rispetto al numero degli incontri si registrano risposte molto diverse quali che *l'attività è settimanale*, che presuppone dunque un'attività curriculare per tutta la durata dell'anno, mentre in un altro caso l'attività cooperativa prevede due momenti distinti, uno di *20 ore di supporto alla didattica* e *10 ore di momenti di studio fuori dall'aula dedicati a un piccolo gruppo di alunni*. Questa varietà mette in luce sia la contestualizzazione avvenuta per ciascun territorio, sia la difficoltà di accedere al significato profondo e alla portata di rinnovamento della metodologia del cooperative learning, difficoltà che in alcuni casi si è dissolta attraverso la formazione specifica sul CL. Le attività previste sono state gestite nella quasi totalità dagli insegnanti delle classi coinvolte, in alcuni casi affiancati da operatori scuola e operatori esterni, in sostegno all'insegnante nello svolgimento delle attività di cooperative learning ma anche per la gestione efficace del gruppo o per momenti di recupero di competenze per piccoli gruppi. Le attività sono state in generale rivolte a tutto il gruppo classe, così come consigliato dal Progetto stesso.

Tra gli **obiettivi** quelli maggiormente ricorrenti sono legati alla formazione e partecipazione del gruppo dei pari, all'apprendimento di competenze trasversali e sociali e all'apprendimento di un metodo di studio efficace (*favorire la partecipazione attiva di tutti componenti all'attività proposta, l'interdipendenza positiva, favorire cooperazione e conoscenza tra pari e costruire un clima di classe positivo*, in 6 città; *favorire stili di apprendimento "diversi" e migliorare i metodi di*

studio/apprendimento, in 6 città; sviluppare competenze sociali (comunicative, relazionali) e cognitive (comprese le linguistiche) in maniera congiunta e non alternativa, in 5 città), seguito dall'obiettivo centrato sui singoli allievi in materia di rendimento e autostima (valorizzare le competenze personali di tutti gli alunni, in 5 città; favorire il raggiungimento del massimo livello di competenze scolastiche (didattiche e relazionali) secondo i propri bisogni e crescita di competenze, in 4 città), mentre meno diffuso è l'obiettivo più complesso previsto per le attività di CL: la costruzione di un curriculum interculturale e di educazione alla convivenza civile, trasversale rispetto alle aree disciplinari (in 3 città). Interessanti invece in questa sezione gli obiettivi "personalizzati" inseriti nella sezione "altro" che riflettono in effetti una progettazione ad hoc per alcuni contesti: si annoverano alcuni obiettivi basati su esigenze specifiche quali quella linguistica (supporto individualizzato a tutti gli alunni della classe e in particolare modo agli alunni rom, contrastare la dispersione scolastica mediante l'aumento della motivazione all'apprendimento e alla frequenza per tutti gli alunni con particolare riguardo a quelli di origine culturale rom, e apprendimento della lingua italiana L2 come lingua di contatto, valorizzazione dell'universo culturale e linguistico dei bambini di origine non italiana); o elementi di rafforzamento degli obiettivi del Progetto (favorire una collaborazione attiva e costruttiva scuola-famiglia), che si prefigura come obiettivo complementare e come valore aggiunto alla progettazione locale.

I **risultati attesi** da tutte le progettazioni espresse sono riconducibili al tema del raggiungimento di un insieme di competenze inscindibilmente unite: le competenze di sfera relazionale/affettiva, con quelle più direttamente curriculari (favorire cooperazione, sperimentare modalità didattica partecipativa e inclusiva, coinvolgere le famiglie; Sul livello generale: si attende un aumento delle competenze scolastiche sia sul piano didattico che su quello relazionale e cooperativo, in tutti gli alunni partecipanti all'attività; creare una rete empatica per costruire un clima classe positivo all'interno della classe, creare un clima positivo in classe, favorire l'apprendimento di ognuno secondo il proprio stile apprenditivo. Sul livello specifico: si accresceranno le abilità di letto-scrittura e di verbalizzazione in lingua italiana nei bambini di madrelingua non italiana e in tutti quelli partecipanti all'attività. Si attende inoltre un aumento generale della frequenza dei minori rom; Competenze sul piano didattico e relazionale e cooperativo, in tutti, abilità di letto-scrittura e di verbalizzazione in lingua italiana nei bambini di madrelingua non italiana; varie, curriculari relazionali ed extracurriculari; potenziamento dell'autostima e del senso di auto-efficacia; riduzione dei filtri affettivi; capacità di lavorare in gruppo in situazione ludo-didattica; interiorizzazione delle sequenze della giornata, della settimana, dell'anno; interiorizzazione del concetto di storia come tempo che passa). Nel caso della città di Roma ci si propone di raggiungere competenze linguistiche specifiche per i bambini RSC e di origine straniera andando in parte in deroga alle indicazioni del Progetto¹¹, in altri casi è marcata l'esplicitazione di risultati attesi complessi (Napoli Scampia).

La **programmazione didattico educativa** dell'attività di CL ha messo in evidenza come, soprattutto nel caso delle sperimentazioni nelle scuole primarie, l'attività cooperativa per la

¹¹ Il laboratorio è rivolto a tutti gli alunni di madrelingua non italiana, in una dimensione interculturale tale da coinvolgere, secondo singole attività, l'intera classe.

didattica curriculare si è avvalsa di metodologie ludiche (attraverso il lavoro a piccoli gruppi, impareranno le sequenze del tempo e la concezione dello spazio, utilizzando il gioco, l'ascolto, la manipolazione. Conoscenza tradizioni e luoghi. Percorso sulla lettura di fiabe, storie, testi semplici, poesie. apprendimento cooperativo dei numeri e degli insiemi; attività settimanale specifica, su argomenti curriculari, in modalità CL. Lab di letto-scrittura, scrittura creativa, giochi logici; Attività che comprendono la letto-scrittura all'interno di un percorso interdisciplinare).

In molti casi viene specificato il ricorso ad modalità di lavoro in piccoli gruppi e a coppie (Si lavorerà sia in gruppo classe, che in medio e piccolo gruppo e anche in coppia. Si utilizzerà il metodo laboratoriale per affrontare la letto-scrittura, l'approccio alle quantità e al numero e alcuni percorsi di scienze e di storia. Scienze: il cibo attraverso i cinque sensi. Storia: i pasti con scansione temporale. Abilità per la vita: creatività e comunicazione efficace).

In alcune esperienze la stretta sinergia tra insegnante e operatore scuola diventa visibile nell'attività in classe, quando le due figure hanno collaborato direttamente nella gestione dell'aula (L'operatrice scuola svolge la sua attività di supporto didattico all'interno della classe e dedica attenzione a tutti gli alunni della stessa. Tuttavia particolare attenzione viene prestata ai minori rom i quali sono messi in condizione di imparare insieme ai loro compagni attraverso dei micro gruppi di lavoro nei quali anche questi possono mettere in gioco le loro competenze. L'operatrice scuola, insieme all'insegnante, supporta e monitora il gruppo e i singoli nelle diverse esercitazioni; Lo svolgimento di buona parte dell'intervento (tutta la fase incentrata sulla globalità dell'attività didattico-interculturale) sarà effettuata con la presenza dell'educatrice (Operatore Scuola) all'interno dell'aula con tutti gli alunni e la docente della classe e si combinerà quindi con l'altra attività di cooperative learning, relativa al supporto alla didattica all'interno della classe, svolta sempre dall'Operatore scuola. Per le fasi di analisi, sintesi e rinforzo degli apprendimenti, saranno previsti dei momenti di studio fuori dall'aula dedicati a un piccolo gruppo di alunni, che di volta in volta potrà cambiare per far sì che tutti i discendenti (italiani stranieri e rom) possano usufruire dell'intervento).

Lo sviluppo della **metodologia** di cooperative learning nell'ambito delle attività curriculari era un elemento imprescindibile delle progettazioni, rispondente agli obiettivi prefissati dal Progetto a livello nazionale. Laddove questa metodologia è stata messa in pratica in effetti ha interessato le discipline classiche *italiano, matematica, storia, geografia, arte e immagine, musica*, al generico "tutte", a sottolineare la pervasività del metodo e la volontà di costruire un ambiente scuola accogliente e inclusivo a partire dal metodo di apprendimento sperimentato.

L'item sulla metodologia prevista, per quanto tautologico in qualche modo rispetto all'attività che prevede già un metodo specifico, mette in luce in alcuni casi approfondimenti o "variazioni sul tema": alcuni operatori hanno descritto la propria esperienza come caratterizzata da: *metodologia partecipativa centrata su apprendimento e non insegnamento, riappropriazione degli spazi e della relazione; Nei micro gruppi di lavoro (2/3 minori più l'operatrice) ogni bambino/a mette a disposizione le sue conoscenze per aiutare gli altri a svolgere correttamente gli esercizi proposti. Viene attivata quindi, sotto la guida dell'operatrice e dell'insegnante, una modalità di mutuo aiuto; esercitazioni linguistico-comunicative riguardanti tematiche importanti, vicine ai*

minori e basate su contesti concreti e in continuità con il lavoro comune di tutta la classe. Durante questi incontri si promuoveranno momenti di valorizzazione della lingua d'origine. Tale gruppo di lavoro comprenderà quindi, sia gli studenti rom e stranieri sia quelli italiani con esigenze (o meno) di rinforzo. In tali momenti il piccolo gruppo di lavoro utilizzerà la modalità di apprendimento cooperativo *cooperative learning*; metodo laboratoriale, lavoro di gruppo e lavoro a coppia; materiale strutturato e non (schede, disegni, immagini, ecc.).

Un ultimo aspetto essenziale del Progetto nella sua declinazione nell'ambiente scolastico era la **rispondenza tra laboratori e attività di cooperative learning**, ovvero l'importanza che i due tipi di attività costituissero un insieme unico e coerente in grado di rispondere nel suo insieme all'obiettivo di "creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e all'integrazione interculturale". Per questo la scheda conteneva un item specifico che chiedeva conto delle relazioni e connessioni in essere tra attività laboratoriali e attività cooperative in classe, nel rispondere a questo item molte delle città hanno messo in evidenza legami generici (*valorizzazione temi espressi nei laboratori; capacità di comunicare efficacemente e collaborare con adulti e coetanei; i laboratori scelti contribuiranno a sviluppare linguaggi creativi al fine di formare un gruppo classe coeso; I laboratori condotti con metodologie learning by doing si inseriranno nel percorso curricolare dell'anno scolastico, le tecniche di lavoro cooperative saranno mutate anche a queste attività*), ma anche legami stretti e precisi (*attività settimanale di musica collegata con entrambi lab di coro e percussioni; Durante le lezioni si affrontano dei temi che vengono ripresi nei diversi laboratori svolti con i bambini, come ad esempio le scarpe dell'amico magico Gioacchino e il paesaggio del bosco incantato. La metodologia del cooperative learning è utilizzata in ogni attività didattica e laboratoriale prevista dal progetto; Laboratorio interculturale sulla fiaba: il libro illustrato plurilingue*) fino alla definizione di un progetto complessivo che relaziona e crea interdipendenza tra gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze realizzato dai laboratori con quelle sviluppate dalle attività in classe, attraverso un serrato calendario di attività. A questo proposito si veda il progetto presentato dalla città di Napoli Scampia che gli operatori così descrivono:

L'intero percorso è stato pensato come un unicum che si svilupperà in tre fasi distinte. Ogni ciclo di laboratori prevede il raggiungimento di obiettivi specifici legati alla fase stessa e funzionali al conseguimento dello scopo progettuale, la metodologia a cui l'intero percorso fa riferimento è quella interculturale e del *cooperative learning*. Le tre fasi laboratoriali previste nel corso dell'anno si svolgeranno in maniera trasversale rispetto a alle attività curriculari, questo richiede, come già sta avvenendo nella fase To, una forte inter-relazione con l'insegnante di riferimento della classe coinvolta, attraverso la previsione e organizzazione di momenti di confronto, scambio e costruzione partecipata del percorso ideato dall'associazione.

Nonostante siano stati riscontrati tanti elementi positivi riscontrabili nella progettazione delle attività di CL, l'esperienza sul campo, così come descritta nelle schede di documentazione, ha posto in luce, e confermato, la sussistenza di non pochi fattori di **criticità** che hanno pesato in fase di progettazione, i più ricorrenti sono stati: la difficoltà di interazione con alcune insegnanti, le difficoltà logistiche, pregiudizi e stereotipi ai danni dei bambini RSC, delle loro famiglie e degli operatori che con questi lavorano. Da queste criticità sarà opportuno ripartire

nella nuova progettualità per dare attuazione reale alla funzione di pratica riflessiva di trasformazione delle prassi all'interno e all'esterno del "sistema-scuola" che il progetto nazionale intende avere, imparando dall'esperienza fatta e dalla ridondanza di certe criticità che ritornano al di là dei territori e dei contesti.

La realizzazione

La documentazione raccolta ha permesso di osservare, e confermare, quanto le attività di apprendimento cooperativo nelle classi si siano espresse con **modalità organizzative** anche molto differenti tra loro in virtù della contestualizzazione delle attività nelle specifiche realtà scolastiche, quest'ultime assai diverse in termini di: composizione delle classi, motivazione delle insegnanti, necessità didattiche e competenze in entrata dei bambini. In media sono stati dedicati alla metodologia cooperativa 16 incontri per ciascuna classe, con una forbice tra le città che va dai 5 incontri ai 37, e annovera anche classi in cui il lavoro cooperativo e la metodologia del cooperative learning non sono state utilizzate, soprattutto dove la formazione sulla metodologia è stata breve o debole. I **bambini rom** hanno avuto una presenza costante, salvo in alcuni casi in cui i bambini hanno interrotto il percorso scolastico, sia per trasferimenti e altre cause esterne al progetto, sia per difficoltà relazionali con il personale scolastico e con il contesto scolastico.

La **metodologia** del cooperative learning in moltissimi casi è stata interpretata come lavoro di gruppo, per cui si è realizzato un lavoro "preliminare" di avvicinamento al cooperative learning, introducendo in classe modalità cooperative e di lavoro di gruppo e per piccoli gruppi. In alcuni casi si è invece sviluppato un "sostegno individualizzato" o per piccoli gruppi, che è andato ad affiancare il lavoro dell'insegnante con la classe, in altri ancora il lavoro cooperativo è stato utilizzato per attività ludiche.

La gestione delle attività è stata per la maggior parte dei casi a carico degli insegnanti della classe, nel 20% dei casi è invece stato realizzato un intervento con personale esterno, sia di professionisti che di operatori scuola e campo. In pochissimi casi è stata sviluppata, con buoni esiti, un'attività interclasse. I **temi** affrontati sono ugualmente suddivisi tra lo sviluppo di competenze relazionali e personali, e lo sviluppo di competenze strettamente disciplinari, quali matematica, geo-storia, lingua italiana e straniera. In molti casi l'attività realizzata in classe ha mirato alla valorizzazione degli elementi emersi durante i laboratori didattici, contribuendo a rendere maggiormente integrata l'attività realizzata attraverso gli esperti di laboratorio. In alcuni casi l'attività di sostegno o di rielaborazione delle esperienze laboratoriali, le attività volte a rafforzare il gruppo classe e le dinamiche di incontro all'interno dello stesso sono state realizzate dagli stessi operatori scuola e campo. Questo ha permesso da un lato di rafforzare la relazione tra insegnanti e operatori anche rispetto al gruppo classe, mentre per contro viene messo in evidenza come alcuni insegnanti abbiano in qualche modo "delegato" l'attività di cooperative learning agli operatori, provocando un allontanamento delle insegnanti dal progetto.

Non è possibile individuare risultati che valgano in modo uguale per tutte le 13 città partecipanti, tuttavia vi sono alcuni elementi che ricorrono nella documentazione del lavoro svolto e su cui merita soffermarsi. I **risultati raggiunti** dalle attività cooperative in classe sono quasi completamente concentrati nell'area delle competenze sociali e relazionali, legata alla costruzione e alla coesione interna del gruppo, alla mediazione dei conflitti, al clima di classe (le metodologie utilizzate e gli argomenti affrontati hanno fatto sì che si creasse all'interno dei gruppi di lavoro e dell'intero gruppo classe una maggiore condivisione, aiuto e rispetto reciproco; Maggiore unione all'interno del gruppo classe; Sviluppo di una maggiore coesione tra i bambini della classe; In classe il clima è diventato, gradatamente, sempre più sereno, collaborativo ed empatico, gli alunni hanno sviluppato gradualmente autocontrollo, capacità di coordinarsi e lavorare insieme, sviluppate competenze sociali per lavorare in gruppo, miglioramento nella gestione dei conflitti tra pari, maggiori capacità collaborative, i bambini hanno interiorizzato il gruppo e i ruoli, imparando ad affrontarli tutti; Sono riusciti a condividere maggiormente il materiale a disposizione, a prestarsi oggetti, a cooperare per il bene del gruppo, i bambini tutti, a questo punto dell'anno, hanno imparato a muoversi nell'aula senza fare troppo rumore, ad ascoltare gli altri e l'insegnante, a parlare piano e uno alla volta; sono emerse in tutte le classi alcuni leader sia positivi che negativi, ma tutti hanno lavorato secondo le proprie capacità, grazie al progetto è stato possibile promuovere una metodologia di lavoro innovativa con i bambini della classe target e inoltre è stato possibile attivare una rete di lavoro efficace con la scuola, le famiglie rom, le famiglie italiane e con il territorio tutto. Inoltre tale rete si presenta oggi come risorsa anche per il futuro).

Altri risultati raggiunti riguardano le aree riferite a :

- le competenze individuali;
- lo sviluppo di autonomia;
- la motivazione all'apprendimento;
- la frequenza.

È opportuno segnalare che sebbene si tratti di miglioramenti sviluppati da tutti gli allievi, gli operatori tendono a sottolineare un guadagno particolare per i bambini target del Progetto (Sviluppo/potenziamento dell'autonomia; c'è stata la presenza costante della maggior parte dei bambini rom durante la didattica antimeridiana, anche per qualche bambino che aveva un elevato numero di assenze nel primo trimestre; alcuni bambini hanno aumentato il grado di coinvolgimento o di autonomia rispetto alla figura dell'adulto presente in classe; crescita della motivazione alla frequenza e all'apprendimento della maggior parte dei bambini, RSC e non). Solo in un caso infine vengono menzionati risultati didattici (Le attività si sono inserite in quelle curricolari, apportando un contributo formativo importante. una maggior autonomia nelle fasi di lavoro).

Una menzione particolare va fatta per i risultati raggiunti nelle classi della secondaria inferiore, in cui si lamenta una minore efficacia della metodologia cooperativa, anche se con le dovute eccezioni (Non tutti hanno tratto vantaggio da questa esperienza: chi risulta avere difficoltà scolastiche (apprendimento, attenzione, studio superficiale o assente, ecc.) le ha manifestate in uguale misura durante lo svolgimento delle attività, per cui i risultati individuali sono rimasti

scarsi; Durante le discussioni è venuto fuori un disagio a lavorare in gruppo e non ritengono che il metodo abbia migliorato i loro rapporti, anzi alcuni li considerano peggiorati, in quanto litigavano a causa di metodologie diverse di lavoro; il coinvolgimento di tutti gli allievi secondo le proprie capacità, una maggiore partecipazione e collaborazione, un clima disteso).

Le **criticità e le proposte migliorative** emerse dalla sperimentazione toccano alcune dimensioni correlate, relative a questioni organizzative, di risorse economiche e umane, questioni metodologiche specifiche del cooperative learning e generali del Progetto, questioni relative alla “gestione” dei bambini target all’interno del contesto scolastico. In particolare si segnalano:

1. difficoltà legate al ritardo con cui sono state avviate le attività di formazione e di cooperative learning in classe, difficoltà che hanno in alcuni casi inciso negativamente sulla riuscita delle attività (*far partire le attività da settembre e non da gennaio, per non saltare inserimento nelle classi prime; La criticità è stata l’elevata concentrazione di attività nell’arco di pochi mesi; Gli incontri di formazione e le ore di laboratorio in classe sono state poche attività a fine anno; La molteplicità di attività concentrate a fine anno scolastico (sia legata al progetto che ai tempi della scuola in generale) hanno influito sulla stanchezza degli insegnanti e sulle tempistiche a loro disposizione da dedicare alla progettazione dell’attività. Ne deriva la proposta di programmare le attività (sia in classe che nei laboratori) sull’intero arco dell’anno; Il notevole ritardo con cui è partita la formazione non ha consentito di effettuare il corretto processo d’intervento, malgrado l’impegno delle docenti a modificare il proprio metodo di insegnamento; La formazione è iniziata con eccessivo ritardo e la calendarizzazione della stessa non ha consentito alle docenti di calibrare subito le attività proposte, malgrado si siano molto impegnate in tale direzione);*
2. difficoltà legate al monte ore dedicate alle attività di operatori e insegnanti (*Occorrerebbe quindi non disperdere le risorse in più laboratori, ma concentrandole in un solo laboratorio e un sostegno degli stessi operatori (campo e scuola) alle insegnanti nel lavoro didattico quotidiano; è stato possibile prevedere la realizzazione di questa attività anche grazie a un ampliamento del monte ore destinato alla classe attraverso il progetto di scolarizzazione bambini e adolescenti rom di Roma capitale);*
3. difficoltà dovute all’incertezza della prosecuzione del Progetto (*la mancanza della possibilità da parte dell’operatrice e delle docenti, di programmare l’intervento anche per il successivo anno di scuola vista la durata annuale del progetto e quindi la consapevolezza di non poter garantire da subito ai minori rom e ai loro genitori, l’attivazione di queste risorse per il futuro).*

Un’altra tipologia di criticità registrata da più contesti territoriali è legata alla metodologia cooperativa con difficoltà relative a:

1. l’impatto sugli insegnanti e sul contesto classe, in contesti scolastici in cui il cooperative learning non era conosciuto o adottato sistematicamente prima della realizzazione delle attività di progetto;

2. la poca conoscenza del cooperative learning da parte degli insegnanti;
3. la “confusione” percepita tra lavori di gruppo e metodologia di apprendimento cooperativo (poca confidenza con i suddetti strumenti da parte delle insegnanti e la poca autonomia nel somministrarli; poca esperienza di cooperative learning; Nel mese di marzo con le docenti abbiamo iniziato a realizzare delle unità didattiche con l'uso del vero cooperative learning effettuando comunque degli errori metodologici dovuti alla poca esperienza. Prima infatti attuavano dei lavori di gruppo. Un incontro di formazione/supervisione effettuato in classe col formatore a fine ciclo di CL ha evidenziato che le insegnanti propongono attività con obiettivi troppo alti, pertanto i bambini non riescono a rispettare le regole e a raggiungere gli obiettivi prefissati; Il formatore ha fatto prendere consapevolezza al gruppo docenti che sino a quel momento hanno proposto attività di gruppo e non di cooperative learning; Grazie alla formazione ci si è resi conto che sinora abbiamo effettuato lavori di gruppo e non cooperative learning; Per quanto si sia scelta una forma di valutazione che prevedesse linguaggi non verbali al fine di favorire anche quei bambini che non padroneggiano la lingua italiana, le modalità utilizzate non hanno comunque favorito);
4. la poca conoscenza e confidenza con il metodo proposto da parte del gruppo classe (Le modalità del “learning by doing” e del cooperative learning andrebbero inserite sistematicamente nella propria programmazione curricolare, affinché gli alunni la percepiscano come un modo “normale” di fare scuola piuttosto che un evento sporadico e festaiolo. Ciò ha comportato un lavoro impegnativo e faticoso sulla gestione delle emozioni e sulla condivisione di un setting di regole comuni; la classe sembra non aver beneficiato delle attività, né a livello di contenuti né a livello di rapporti interpersonali. La mancanza di abitudine a lavorare con questa modalità ha dimostrato come gli alunni non siano purtroppo capaci a gestire il proprio impegno scolastico e i propri processi di apprendimento; La forte competizione tra i compagni o l'essere comunque centrati sulla prestazione rende molto difficile la cooperazione. La difficoltà di tre bambini a stare fermi, ascoltare e rispettare le regole affatica notevolmente l'insegnante, che sviluppa un vissuto di solitudine, frustrazione e impotenza);
5. le competenze relazionali dei bambini delle classi prime della primaria, per cui gli operatori evidenziano maggiori risultati nelle classi seconde (difficoltà dei bambini di prima a lavorare con compagni diversi di volta in volta; difficoltà nel muoversi nello spazio aula; difficoltà a parlare uno alla volta e ad ascoltare l'insegnante e gli altri compagni. In seconda, i bambini si sono dimostrati molto più pronti e interessati alla nuova metodologia, anche se non sono mancate difficoltà nella percezione dello spazio e nel muoversi al suo interno, e nella negoziazione all'interno dei gruppi);
6. la diffidenza degli insegnanti rispetto al metodo proposto (I bambini tendono a essere molto centrati sulla prestazione e non al piacere dell'apprendimento. Indubbiamente hanno compreso che per la maestra l'obiettivo principale è l'acquisizione di competenze cognitive come da programma ministeriale. Ciò comporta che, anche quando viene esplicitato che l'obiettivo è la condivisione e cooperazione i bambini non lavoravano

insieme, anzi manifestano il disagio nello svolgimento dell'attività con compagni che concretamente rallentano la loro esecuzione, svalutando il meno bravo e in casi estremi rifiutandolo; Alcuni genitori si sono lamentati con l'insegnante che i bambini sono indietro col programma a causa del progetto; Le insegnanti della classe presentavano una certa ostilità rispetto agli obiettivi di integrazione del progetto e più in generale alla collaborazione nelle attività proposte; le criticità hanno riguardato prevalentemente l'ostilità delle docenti di classe nell'accettazione di una metodologia didattica interculturale e cooperativa);

7. e infine alla “gestione” dei bambini target all'interno del contesto scolastico (il bambino RSC inserito inizialmente nella classe, ha frequentato un percorso personalizzato all'esterno del gruppo classe; la non costante partecipazione alle attività scolastiche da parte dei bambini rom ha reso ancora più difficoltoso il raggiungimento degli obiettivi prefissati; Evitare quindi che gli stessi alunni rom arrivino a novembre, per ragioni di trasporto. Progettare ore di recupero estivo con operatori. Si propone quindi l'aumento del monte ore sia degli operatori campo sia degli operatori scuola, l'avvio dei loro interventi sin dai primi giorni di scuola e una maggiore partecipazione delle famiglie degli alunni di etnia rom agli incontri scuola-famiglia; C'è stato uno spostamento di un bambino rom dalla IA alla IB e viceversa).

Le attività laboratoriali

La progettazione

Le attività laboratoriali sono state **programmate** con un inizio attività tra ottobre e febbraio, e con data di chiusura attività prevista per il mese di maggio 2014. L'inizio molto ritardato delle attività laboratoriali è stato in genere imputabile alle lentezze di origine burocratica per il conferimento degli incarichi ai soggetti esperti individuati.

Modalità organizzative, monte ore per singolo laboratorio, numero dei laboratori variano molto tra realtà e realtà, per cui si passa da un solo laboratorio che si sviluppa durante tutto l'arco dell'anno (Torino¹²), fino a una compagine di 6 laboratori da sviluppare durante l'anno (Napoli Scampia). I laboratori hanno coinvolto tutti i bambini e le bambine del gruppo- classe, e in alcuni casi sono stati realizzati in gruppi inter-classe, sviluppando sinergie orizzontali intrascolastiche. I contenuti e l'organizzazione dei laboratori sono stati immaginati uguali per tutte le classi coinvolte in una medesima scuola, e in molti casi la progettazione è stata unitaria per città, cioè sono stati sviluppati gli stessi laboratori per tutte le scuole target della città: una opzione che a posteriori è risultata funzionale per il confronto e per la crescita all'interno del gruppo di progetto.

Gli esperti **conduttori** dei laboratori sono in genere provenienti dal privato sociale della città. Un aspetto interessante è stato, in alcune realtà, il coinvolgimento degli operatori scuola e campo in veste di “esperti” o co-conduttori di laboratori. Questo di fatto se in qualche modo ha ristretto il campo dei legami di rete sul territorio, d'altro canto ha approfondito le sinergie tra

¹² Si tratta di un percorso unico che utilizzerà metodologie differenti: auto narrazione, teatrali ecc.:

operatori e insegnanti e ha dato al progetto locale una profondità maggiore nella riflessione sulle pratiche attivate. Un ultimo aspetto degno di nota è che in alcuni casi gli operatori coinvolti erano di provenienza RSC, questo ha contribuito notevolmente a modificare l'immagine stereotipata delle persone RSC in tutti i soggetti coinvolti, ha favorito la costruzione di un clima di collaborazione e reciproca stima tra operatori/insegnanti/bambini/famiglie/comunità RSC.

Rispetto agli **obiettivi** indicati dalla scheda, le progettualità laboratoriali hanno risposto principalmente agli obiettivi legati alla sfera delle competenze relazionali ed emotive (*Valorizzare competenze legate alla sfera emotiva ed espressiva*, 9 città; *Creare una coesione all'interno del gruppo-classe volto anche a favorire un legame significativo con l'esperienza scolastica*, 8 città; *Valorizzare le competenze sociali e relazionali*, 8 città; *Sviluppare linguaggi creativi e alternativi alla didattica frontale*, 8 città); seguono poi obiettivi legati alla competenze specifiche individuali dei bambini-e/ragazzi-e (*Riconoscere e valorizzare le attitudini personali dei bambini*, 6 città; *valorizzare abilità/competenze acquisite in ambiti extrascolastici dai bambini*, 4 città) e da obiettivi legati al clima di classe e all'interculturalità (*promuovere lo scambio interculturale*, 6 città; *apprendere metodologie per la mediazione del conflitto e per il miglioramento del clima di classe*, 5 città). Purtroppo nella progettazione non sembra aver trovato spazio una delle finalità contemplate dal Progetto nazionale per i laboratori, ovvero *Valorizzare l'esperienza familiare acquisita dalle famiglie, sia dei bambini RSC che non attraverso l'attivazione di percorsi che vedessero protagonisti genitori o parenti RSC, come veicolo per la reciproca conoscenza e per la valorizzazione dei riferimenti extrascolastici dei bambini RSC*. Purtroppo questo obiettivo è stato segnalato in un solo caso, un dato che è anche il segnale, da un lato, di come le attività laboratoriali non siano state interpretate come mezzo per allargare il contesto di condivisione delle progetto alle famiglie, e dall'altro della difficoltà di mentalizzare un protagonismo positivo delle famiglie dei bambini e quindi di coinvolgere nel progetto le famiglie fin dai suoi esordi progettuali. Si tratta di una difficoltà che deve essere considerato come elemento di attenzione affinché la partecipazione delle famiglie RSC trovi adeguati canali di sviluppo.

In linea con le indicazioni del Progetto nazionale, i **risultati attesi** dai laboratori sono stati i seguenti:

1. lo sviluppo di competenze relazionali e affettive e la creazione di un clima positivo in classe (*Aumento della frequenza, Aumento delle abilità relazionali e della capacità di cooperare, Aumento delle competenze del "saper fare", "saper comprendere", "saper pensare"; clima cooperativo e motivazione studio; migliorare le relazioni; aumento del coinvolgimento dei ragazzi Rom nel gruppo classe in termini di amicizie e partecipazione; creare un clima di cooperazione e di ascolto reciproco; aumentare il benessere generale della classe; aumento dell'autostima e creazione di contesti collaborativi; aumento della capacità espressiva emozionale, acquisizione abilità sociali; aumento competenze relazionali; coesione all'interno del gruppo-classe; Stabilire un clima relazionale di fiducia, capacità di inter-relazione e cooperazione; coesione del gruppo; favorire contatto culture*);

2. *l'aumento della frequenza scolastica per la componente RSC (Aumento della frequenza scolastica dei ragazzi rom; miglioramento del successo scolastico dei ragazzi rom; inclusione soggetti con difficoltà, motivazione alla frequenza; migliorare il gradimento dei bambini nello stare a scuola e favorire la scoperta fantastica di ambienti sconosciuti);*
3. *l'acquisizione di competenze specifiche inerenti abilità legate ai contenuti dei laboratori – competenze musicali, audiovisive, matematiche, ecc. (competenze musicali costruzione di uno o più prodotti multimediali da parte di ciascun gruppo classe; acquisizione di abilità manuali ed espressive; favorire contatto tra culture, acquisizione competenze ritmiche e tonali; Sviluppare creatività e manualità; Sviluppare le capacità logiche; competenze utili in ambito extrascolastico; l'acquisizione dei parametri musicali, la gestualità e il ritmo, la pratica vocale e strumentale, l'improvvisazione, la scrittura simbolica, la composizione, l'ascolto e infine l'esperienza col pubblico; abilità di letto-scrittura dei bambini di madrelingua non italiana, valorizzare lingue e culture altre).*

In fase di progettazione la **presentazione del Progetto** e la restituzione pubblica dei risultati sono state previste solo in 7 città, nonostante questi passaggi fossero stati raccomandati come fondamentali negli indirizzi della progettualità nazionale.

I laboratori si sono differenziati prima di tutto in relazione al target cui erano rivolti: quelli dedicati alle scuole secondarie di primo grado e quelli per le primarie.

Nelle scuole secondarie sono stati progettati laboratori molto diversi in relazione a specifiche esigenze: a Venezia per esempio si è tenuto conto di difficoltà logistiche legate all'utilizzo del tempo e dovute ad aspetti motivazionali, per cui si è scelto di lavorare ad attività curriculari attraverso modalità cooperative: *il superamento dell'individualismo e l'apertura all'altro vengono affrontati attraverso il simbolismo dell'isola-persona e dell'arcipelago-gruppo classe. vengono sottoposte all'analisi e alla riflessione dei ragazzi 4 isole diverse come tappe di un percorso di sviluppo delle peculiarità del singolo in sinergie di gruppo.* Per questo le modalità ideate sono state: *lavori di gruppo di rielaborazione teorica (lettura e riflessione su alcuni testi) e pratica (con attività creative attraverso l'uso della pittura, della musica, di giochi cooperativi e di visione di filmati).* Nelle città di Torino e Bologna invece si è lavorato sia sull'aspetto della costruzione del clima di classe positivo, sia alla valorizzazione di competenze trasversali ed extracurriculari (Torino: *Sono previste attività di gioco cooperativo, di narrazione autobiografica, di espressione artistica e teatrale, ... Le attività saranno strutturate a moduli che si svilupperanno secondo diversi temi quali: emozioni, diversità ed esclusione, conflitto, pregiudizio, diritti universali;* Bologna, invece, attraverso un'attività pratica di ciclofficina – riparazione di biciclette – vuole realizzare *la costruzione di ambienti collaborativi e valorizzazione dei talenti).*

I laboratori dedicati alle scuole primarie hanno avuto anch'essi una proficua varietà di proposte, suddivisibili nei **temi** trattati:

- musica (percussione; teatro-canto; musica rom e italiana, capoeira; laboratorio musicale; vocalità corale; coroinsieme; Musica nella scuola - Musica Oltre;);

- natura (il bosco incantato; noi e gli animali: un fantastico mondo da scoprire; ripiantiamoci);
- abilità e tradizioni (circoscienza; circo; carnevale; Ambarabaci-CIRCO!);
- didattica interculturale e multiculturale (il libro illustrato plurilingue; tradizioni, usi e costumi della cultura rom e italiana a confronto; kumpania;);
- didattica e giochi didattici (tanto tempo fa; laboratori scientifici);
- temi relazionali e di autonarrazione (Stop Motion; ricerca azione; Chi ben comincia; laboratorio emozioni).

La realizzazione

I laboratori sono stati organizzati con **modalità e tempi** molto differenti tra loro, il numero degli incontri a laboratorio ha variato da un minimo di 2 ad un massimo di 28 incontri, mentre il numero di laboratori realizzati varia da 1 a 4 per ciascuna scuola.

I laboratori si sono svolti prevalentemente in orario scolastico, sono stati condotti in genere nelle classi e, come progettato, in alcuni casi sono stati allargati a più classi. Una menzione particolare va ai laboratori ludici di Bari e Napoli che si sono svolti per una parte in classe e per una parte nel campo. Il laboratorio realizzato nella città di Bari prevedeva *di trasformare lo spazio giochi del campo in un'isola immaginaria che però abbia tutte le caratteristiche reali di un'isola; per esempio percorsi di accesso da diversi punti attraverso passerelle di legno, postazioni costruite con pneumatici e compensato di recupero, arredi con materiali di riciclo, ecc.* Queste attività verranno realizzate in parte a scuola e in parte al campo soprattutto per quanto riguarda *la posa in opera dei lavori preparati.* Questo ha permesso in parte un coinvolgimento più forte delle famiglie del campo e un riconoscimento degli spazi dei bambini residenti al campo, anche se ha evidenziato alcune difficoltà strutturali delle attività fuori dalla scuola: *è stato difficile il coinvolgimento delle famiglie rom, e anche quando i nostri interventi sono avvenuti all'interno del campo, le difficoltà più evidenti e i disagi hanno interessato la sfera igienico-sanitaria, infatti a termine dei lavori i bambini hanno avuto difficoltà a lavarsi e per mancanza di acqua calda non riuscivano a togliere le macchie di pittura dalla mani e a pulire i pennelli utilizzati. Spesso le condizioni atmosferiche (pioggia) ostacolavano per molto tempo lo svolgimento dei lavori perché i campi rimanevano imbevuti di acqua piovana infatti, il fango rimaneva per un tempo prolungato.* Anche la città di Napoli ha sviluppato un percorso che, pur realizzato a scuola, ha coinvolto attivamente le famiglie rom e gagè, e si è inserito pienamente nel territorio valorizzando intercultura e tradizioni locali: *Partecipazione delle famiglie al percorso e al corteo finale del 32° carnevale organizzata dall'associazione il Gridas che si conclude ai campi rom di Via Cupa Perillo vista la partecipazione della comunità rom al carnevale.*

Nella maggior parte dei casi i bambini rom hanno frequentato in maniera assidua i laboratori, salvo alcune assenze dovute spesso alla mancanza di un supporto logistico adeguato (*I bambini rom sono spesso assenti il venerdì anche a causa del trasporto del pulmino che pare non essere costantemente attivo in tale giorno*).

I **risultati raggiunti** dalle attività laboratoriali sono in linea con quelli esplicitati nella progettazione, e identificabili in:

1. la valorizzazione di dimensioni attinenti la relazione all'interno del contesto scolastico;
2. la valorizzazione di competenze e conoscenze dei bambini di origine rom;
3. lo sviluppo di elementi motivazionali per la didattica per il gruppo classe;
4. lo sviluppo di competenze specifiche, didattiche e trasversali che vanno a rafforzare autostima e immagine di sé dei ragazzi e bambini.

Un risultato che non era emerso dalla progettazione in maniera esplicita è stato la valorizzazione delle competenze e della cultura dei bambini rom, come veicoli di socializzazione e di riconoscimento tra pari e tra bambini e insegnanti, oltreché strumento di rafforzamento dell'autostima dei bambini e ragazzi rom all'interno del contesto scolastico della primaria (*valorizzazione abilità rom. realizzazione di uno spazio da vivere e condividere nel campo rom con i bambini delle classi coinvolte e i bambini del campo; i bambini hanno imparato a suonare alcuni strumenti e a cantare e ballare alcuni pezzi di entrambe le culture italiana-napoletana e romanes; Grande affidamento da parte degli alunni/e partecipanti che grazie al lavoro di osservazione hanno potuto riconoscere nei propri compagni competenze e abilità a cui poter far riferimento anche oltre il laboratorio; In particolare i bambini rom hanno dimostrato competenza nella realizzazione dei prodotti e hanno raggiunto abilità sociali espresse anche attraverso la collaborazione con i compagni; Scoperta da parte di ciascun bambino di una propria attitudine specifica (abilità alla manipolazione di materiali, capacità di interpretazione attoriale), ricezione della complementarietà dei ruoli individuali in un percorso di creazione collettiva*); questo ha assunto un significato importante anche nei laboratori realizzati nella scuola secondaria di primo grado (*I ragazzi hanno iniziato a interessarsi ai loro compagni e ad apprezzarsi maggiormente, passando attraverso la curiosità e l'interesse comune rispetto alle differenti radici linguistiche. Miglioramento del clima di classe; Le ragazze rom si sono prese la responsabilità di questo momento, preoccupandosi di scegliere ogni volta il gruppetto di compagni e successivamente copiando sul computer tutte le storie*). Un risultato di grande valore per il gruppo classe e in particolare per i bambini di origine rom presenti è lo sviluppo di elementi motivazionali per la frequenza scolastica e per la didattica sia nella scuola primaria (*sviluppo dell'interesse per la musica, sufficiente sincronizzazione dei gesti individuali e nell'insieme gruppo-classe, attitudine all'ascolto; interesse all'apprendimento delle materie scientifiche; Migliorato il gradimento dei bambini nello stare a scuola e favorita la scoperta fantastica di ambienti sconosciuti; Possibilità di riconoscere lo spazio classe come luogo dell'apprendimento basato sul fare e sul movimento. I partecipanti hanno potuto sperimentare come il divertimento e lavoro di squadra possano essere elementi di un percorso scolastico piacevole e di successo; Tutti i bambini hanno apprezzato questa modalità di "imparare facendo": I bambini hanno manifestato piacere, curiosità, partecipazione e condivisione nel lavoro proposto; i ragazzi RSC hanno partecipato con impegno e volentieri alle attività proposte; aumento del livello di interesse e attenzione di ogni singolo bambino; I bambini rom della classe hanno inoltre vissuto una motivazione all'apprendimento e alla frequenza scolastica importante, infatti la loro frequenza è abbastanza regolare, al pari degli*

altri compagni di classe; il laboratorio ha visto tutti i bambini partecipare con molto interesse ed entusiasmo; soprattutto è riuscito ad avvicinare molti bambini in difficoltà di apprendimento e di attenzione), che nella scuola secondaria (sviluppo dell'interesse e competenze tecnico-creative di una buona parte dei partecipanti; il coinvolgimento di tutti gli allievi secondo le proprie capacità, una maggiore partecipazione e collaborazione, un clima disteso).

In un caso è stato indicato quale risultato diretto delle attività laboratoriali la promozione di alunne rom alla classe successiva, anche se si evidenzia come la relazione con le famiglie e il coinvolgimento degli insegnanti sia importante per il raggiungimento dell'obiettivo specifico *(promozione dalla classe prima elementare alla classe seconda elementare, delle minori target, che erano state indicate per la bocciatura da parte di alcune insegnanti. Non si è registrato un aumento di frequenza del minore target M.V. La mediazione con la famiglia in questo caso non ha avuto esiti sperati; il minore alla fine dell'anno scolastico è stato respinto).*

Un elemento nodale per il successo o insuccesso dei laboratori indicato più diffusamente infatti è stato proprio il coinvolgimento o meno degli insegnanti, si nota infatti come laddove gli insegnanti si sono dimostrati interessati, partecipi, dove hanno dato continuità in classe agli obiettivi delle attività laboratoriali, i laboratori hanno avuto maggiore efficacia per il coinvolgimento dei bambini della primaria e i ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Laddove la diffidenza ha prevalso è stato difficile costruire relazioni positive con tutti gli attori scolastici (insegnanti, allievi, famiglie) sia alla primaria *(C'è stata scarsa comunicazione tra la scuola e gli operatori, motivo per cui è stato necessario ricalibrare l'attività programmata con dispersione di energia e di concentrazione da parte dei bambini; Una criticità è stata sicuramente la poca confidenza con i suddetti strumenti da parte delle insegnanti e la poca autonomia nel somministrarli; collaborazione disomogenea da parte del gruppo docenti nella gestione del gruppo durante il laboratori, nella prosecuzione del lavoro di memorizzazione dei canti in classe e nel rispetto delle richieste didattiche proposte; scarsa collaborazione delle insegnanti),* che alla secondaria *(Gli insegnanti hanno richiesto la sospensione degli ultimi incontri laboratoriali dopo l'abbandono scolastico delle ragazze rom).*

In molti casi gli operatori hanno segnalato anche una criticità interna al sistema scolastico e relativa alle difficoltà relazionali dei bambini del gruppo classe a causa della metodologia di lavoro utilizzata in classe, che non prevede lavori di gruppo o modalità interattive di insegnamento/apprendimento, una situazione da cui deriva una scarsa abitudine alla collaborazione tra pari e alla gestione dei ruoli e dei compiti all'interno di un ambiente educativo cooperativo e di learning by doing, con un conseguente "spaesamento" dei bambini davanti alle nuove proposte metodologiche, sia alla primaria *(notevole attaccamento al personale prodotto di un lavoro; classe con una scarsa abitudine al lavoro di gruppo, all'ascolto e al rispetto dei tempi, delle regole e degli altri. Questo ha richiesto un adattamento delle attività proposte per seguire di volta in volta le dinamiche che accompagnavano il gruppo-classe. La classe era numerosa e ospitava al suo interno diversi soggetti problematici che contemporaneamente avrebbero richiesto input e proposte di lavoro non sempre compatibili tra sé e vicini agli obiettivi specifici del progetto. La differente metodologia tendeva a disinibire i bambini inducendoli anche a non rispettare le regole della classe; difficoltà di essere rispettosi verso gli altri in classe; difficoltà*

nella gestione dello spazio comune e privato in modo equilibrato; spesso è stato difficoltoso lavorare con la classe per alcune dinamiche di bambini non RSC; la maggiore difficoltà riscontrata con i bambini di prima è stata la mancata propensione all'ascolto e all'attenzione; inoltre, essendo stato il primo laboratorio, realizzato all'inizio dell'anno scolastico, i bambini dovevano sviluppare ancora molte abilità sia sociali che cognitive, sia all'interno del gruppo classe che di relazione con gli insegnanti e gli operatori; poca gestione del gruppo e troppa confusione; Difficoltà di attenzione prolungata da parte dei bambini; necessità della presenza di molti adulti per poter lavorare con gruppi piccoli centrati sul compito) che alla secondaria (Difficile contenimento dell'irrequietezza dei ragazzi presenti). Difficoltà che in alcuni casi sono state superate proprio all'interno dei laboratori.

In alcuni casi l'interazione con le famiglie del campo è stata sottolineata, sia in senso costruttivo che come elemento di criticità (difficoltà coinvolgimento adulti rom nel campo, carenze igieniche; i bambini mostravano grande soddisfazione e divertimento nella capacità di esprimersi e interagire con i bambini rom in lingua romani. Anche le famiglie rom si mostravano divertite e stupite di questa possibilità di partecipazione e coinvolgimento attraverso la lingua. In considerazione della ricchezza del materiale raccolto si è pensato di raccogliere e sistematizzare il lavoro di ricerca svolto all'interno di un abbecedario in doppia lingua italiano/ romanes).

Un altro elemento che ha pesato negativamente sull'andamento e gli esiti dei laboratori sono state le difficoltà logistiche relative all'uso di spazi, le tempistiche di realizzazione, le classi numerose alla scuola primaria (Inoltre l'ambiente ristretto non aiutava a scaricare le loro energie, inducendoli spesso a chiedere di uscire all'aperto. Richiesta sempre disattesa in assenza di spazi adeguati; In caso di classi numerose e con soggetti e problematiche diverse può essere utile suddividere il gruppo in 2 e ridurre il tempo di lavoro con ciascun gruppo in modo da avvicinarsi anche alla curva di attenzione di bambini di prima elementare; Hanno più volte manifestato il desiderio di giocare all'aperto, ma ciò non è stato sempre possibile anche a causa degli ambienti poco adeguati; criticità rispetto all'orario scelto per i laboratori e le riprese video (13.30 - 15.30), un momento molto difficile per mantenere la concentrazione; supporti tecnici (come stereo e amplificazione) non del tutto adeguati alla realizzazione delle attività; Presenza di spazi non del tutto adeguati alla realizzazione del laboratorio e scarsità dei supporti tecnici indispensabili per l'attività (come stereo, amplificazione, ecc.)) e difficoltà organizzative nella scuola secondaria (sovrapposizione con la programmazione di altre attività programmate già).

Conclusioni e sviluppi per il futuro

Le attività realizzate dai contesti territoriali hanno dato esiti molto differenti tra loro in ragione della composizione dei contesti territoriali e scolastici, degli attori coinvolti, della costruzione del progetto complessivo territoriale, dell'intreccio costruito tra le diverse attività nella scuola e i legami con le attività realizzate nei contesti abitativi.

La formazione degli insegnanti ha innescato – specialmente laddove è stata ben strutturata e accompagnata da una fase di supervisione delle esperienze applicative da parte delle

insegnanti – processi di meta-riflessione sulle tematiche proposte, sulle metodologie didattiche, sulle dinamiche relazionali tra adulti e tra bambini all'interno del contesto scolastico, ed è stata determinante nello sviluppo di percorsi di educazione cooperativa nelle classi, di processi di costruzione del gruppo classe e delle dinamiche relazionali, che in maniera diretta e indiretta hanno avuto influenza sul successo scolastico dei bambini/ragazzi in generale e di origine rom e sinta in particolare. Gli esiti della formazione sono stati influenzati da alcune dimensioni: la partecipazione o meno agli incontri di formazione di altri insegnanti del plesso scolastico (oltre quelli le cui classi erano interessate dal progetto), del dirigente, del personale non docente; la possibilità o meno di proseguire la formazione attraverso un percorso di supervisione e di sostegno nella sperimentazione in classe delle attività cooperative proposte; i tempi di avvio della formazione; infine la componente di sovraccarico per gli insegnanti, per i quali la formazione si è tenuta fuori del normale orario scolastico. In particolare, laddove la formazione è rimasta circoscritta ai soli insegnanti delle classi target è stato più difficile il confronto interno tra attori; il ritardo con cui ha avuto avvio la formazione non ha permesso in alcuni casi di sperimentare le attività cooperative in classe per un tempo sufficiente a raggiungere gli obiettivi prefissati; le modalità e i tempi di formazione hanno inciso in qualche misura sulla elaborazione di attività in classe di cooperative learning e sul coinvolgimento delle insegnanti nel progetto e nelle sue attività. In particolare è emerso dalla documentazione a disposizione che a un'attività di formazione prolungata, realizzata da esperti di cooperative learning, con funzione di accompagnamento critico alle attività realizzate in classe, ha corrisposto un maggiore livello di autonomia e consapevolezza da parte degli insegnanti nel condurre gruppi classe con la metodologia cooperativa.

Dai contesti territoriali emergono dunque due ordini di risultati della formazione: da un lato la maggiore consapevolezza rispetto a contesti e metodologie del progetto (la comprensione delle ragioni storiche, sociali, pedagogiche e politiche alla base della “questione rom” e l’acquisizione di elementi teorico-metodologici del cooperative learning), dall’altro l’acquisizione di elementi “meta-cognitivi” e “meta-relazionali”, cioè la capacità di “riflettere su”, “mettere in connessione” contesti e attori diversi, costruire contesti di relazione e apprendimento tra pari nello stesso contesto di insegnanti. Di fatto il valore aggiunto della formazione è stato proprio l’elemento di “costruzione del gruppo”, in alcuni casi oltre il proprio contesto scolastico, e di “aumentata capacità di riflettere sul proprio operato in classe”, inteso metodologicamente ma anche sul piano relazionale.

Le attività realizzate in classe dagli/le insegnanti sono state influenzate dalla formazione, dal contesto classe, dal coinvolgimento degli/le insegnanti e dalla relazione tra loro e gli operatori del progetto. La formazione ha chiarito in alcuni casi le differenze metodologiche tra lavori di gruppo comunemente intesi e cooperative learning, ed è servita a introdurre in classe modalità cooperative e di lavoro di gruppo e per piccoli gruppi, a lavorare alla costruzione di un clima di classe positivo e di valorizzazione degli allievi, mentre in alcune classi il lavoro cooperativo e la metodologia del cooperative learning non sono state utilizzate, soprattutto dove la formazione sulla metodologia è stata breve o debole. In alcuni casi la “resistenza” degli/le insegnanti all’introduzione di una metodologia nuova non ha consentito il raggiungimento di buoni

risultati, mentre nei casi in cui le insegnanti hanno lavorato alla costruzione del gruppo e al rafforzamento delle competenze relazionali in direzione cooperativa, gli esiti sono stati positivi sia per il gruppo classe che per i bambini target. In molti casi l'attività realizzata in classe ha mirato alla valorizzazione degli elementi emersi durante i laboratori didattici, contribuendo a rendere maggiormente integrata l'attività realizzata attraverso gli esperti di laboratorio. I risultati raggiunti dalle attività cooperative in classe sono quasi completamente concentrati nell'area delle competenze sociali e relazionali, ma anche inerenti l'area delle competenze individuali, dello sviluppo di autonomia, e della motivazione all'apprendimento e alla frequenza, sviluppati da tutti gli allievi ma soprattutto dai minori rom e sinti.

Le difficoltà individuate sono legate al ritardo con cui sono state avviate le attività di formazione e di cooperative learning in classe, difficoltà legate al monte ore dedicate alle attività di operatori e insegnanti e difficoltà dovute all'incertezza della prosecuzione del progetto, difficoltà relative all'impatto della metodologia proposta sugli insegnanti e sul contesto classe, in contesti scolastici in cui il cooperative learning non è conosciuto o adottato sistematicamente prima della realizzazione delle attività di progetto.

I laboratori si sono svolti prevalentemente in orario scolastico e realizzati nelle classi e, come progettato, in alcuni casi sono stati allargati a più classi. Una menzione particolare va ai laboratori ludici che si sono svolti per una parte in classe e per una parte nel campo. Questo ha permesso in parte un coinvolgimento più forte delle famiglie del campo e un riconoscimento degli spazi dei bambini residenti nel campo, anche se ha evidenziato alcune difficoltà strutturali delle attività nel campo.

I risultati raggiunti dalle attività laboratoriali sono da rintracciare nell'area delle competenze relazionali, nella valorizzazione delle competenze e della cultura dei bambini rom, quali veicoli di socializzazione e di riconoscimento tra pari e tra bambini e insegnanti, oltreché strumento di rafforzamento dell'autostima dei bambini e ragazzi rom all'interno del contesto scolastico. Un risultato di grande valore per il gruppo classe e in particolare per i bambini di origine rom presenti è lo sviluppo di elementi motivazionali per la frequenza scolastica e per la didattica nella scuola primaria e per la scuola secondaria. Altri risultati sono inerenti le competenze specifiche, creative, didattiche e non, che vanno comunque a rafforzare autostima e immagine di sé dei ragazzi e bambini. Un elemento nodale per il successo o insuccesso dei laboratori indicato più diffusamente è il coinvolgimento o meno degli insegnanti: laddove gli insegnanti si sono dimostrati interessati, partecipi, dove hanno dato continuità in classe agli obiettivi delle attività laboratoriali, i laboratori hanno avuto maggiore efficacia nella presa con i bambini della primaria e della secondaria mentre dove la diffidenza ha prevalso è stato difficile costruire relazioni positive con tutti gli attori scolastici (insegnanti, allievi, famiglie). Da menzionare quale valore aggiunto la realizzazione di alcuni laboratori in parte in classe in parte al campo, dislocamento che ha permesso l'avvicinamento delle famiglie, e l'abbattimento di alcune barriere di diffidenza reciproca tra scuola e abitanti del campo.

Una criticità riscontrata è la scarsa abitudine alla collaborazione tra pari e alla gestione dei ruoli e dei compiti all'interno di un ambiente educativo cooperativo e di learning by doing e un conseguente "spaesamento" dei bambini davanti alle nuove proposte metodologiche.

Difficoltà che in alcuni casi sono state superate proprio all'interno dei laboratori. Un elemento di forte criticità è stato rilevato nelle difficoltà logistiche relative all'uso di spazi, tempistiche di realizzazione, classi numerose alla primaria e difficoltà organizzative nella scuola secondaria.

I bambini rom e sinti target del Progetto hanno avuto una presenza piuttosto costante, sia nelle attività cooperative in classe che nei laboratori, salvo alcune assenze dovute ad allontanamenti non riferibili a problematiche inerenti il progetto, e alla mancanza di un supporto logistico adeguato per la frequenza scolastica.

Concludendo, per le prospettive future del Progetto all'interno della scuola, si consiglia di costruire per ciascun territorio un progetto complessivo, che integri le diverse tipologie di attività, che tenga conto delle dimensioni di criticità e positività segnalate dai diversi attori territoriali, che sia inclusivo anche degli attori che compongono il contesto: altri insegnanti, personale non docente, famiglie, territorio.

In particolare si auspica un investimento nella formazione degli insegnanti sulla metodologia cooperativa, in termini qualitativi, economici e logistici, in modo che possa essere determinante per gli esiti delle attività in classe, anche andando a influire positivamente sul coinvolgimento delle insegnanti. Si auspica inoltre la prosecuzione delle attività di cooperative learning in classe, in modo da poter rafforzare le competenze sviluppate durante questo anno scolastico sia per le insegnanti che per i bambini, che le attività siano sostenute durante l'anno dall'accompagnamento e la verifica della formazione per insegnanti; che siano affiancate da un sistema di valutazione che tenga conto della metodologia adottata. È necessaria una maggiore collaborazione tra operatori scuola e campo, insegnanti, esperti della formazione e dei laboratori; e un coinvolgimento sempre maggiore delle famiglie: si auspica perciò che le attività laboratoriali realizzate siano in costante collegamento con le attività didattiche realizzate in classe dalle insegnanti, che gli esperti e le/gli insegnanti possano collaborare nella definizione delle criticità e delle soluzioni percorribili, che le attività laboratoriali siano pensate e realizzate in modo da coinvolgere maggiormente le famiglie e gli abitanti degli insediamenti abitativi rom e sinti.

La formazione locale... l'esperienza nelle città

Il percorso formativo coordinato dal gruppo Studio-Ricerca-Formazione Cooperative Learning dell'Università degli Studi di Verona ha interessato le città di Bologna, Torino, Firenze, Roma e Palermo, ha avuto come *fil rouge* alcune aree tematiche e obiettivi condivisi in linea con le finalità generali del progetto nazionale e in particolare:

- 1) Principi fondanti del Cooperative Learning, un metodo-metodologia finalizzato a sperimentare come insegnanti di Istituti diversi possano divenire gruppo capace di stimolare riflessione, auto-riflessione e cambiamento positivo personale-professionale. Particolare attenzione è stata posta alla creazione di reti collaborative tra insegnanti al fine di implementare azioni didattiche di successo e progettazioni capaci di creare convergenze, patti e alleanze;
- 2) Sperimentazione e comprensione di come l'ambiente scolastico promuova o ostacoli benessere e apprendimenti significativi;
- 3) Lavoro sull'apprendimento diretto delle abilità sociali (premessa indispensabile per poter agire in

maniera cooperativa) attraverso l'ausilio di strumenti utili al loro insegnamento;

4) Progettazione di interventi didattici cooperativi nonché azioni di monitoraggio e supervisione dei lavori individuali e/o di gruppo;

5) Lavoro sul Sé: attività esperienziali per favorire l'auto-riflessione e la presa di coscienza delle proprie emozioni e sentimenti ma anche di stereotipi e pregiudizi;

6) Principi fondanti della pedagogia interculturale, una pedagogia volta a promuovere l'interazione, il dialogo, l'ascolto attivo, lo scambio, nonché la valorizzazione di tutte le differenze.

Il fine ultimo è stato quello di avviare le insegnanti all'uso autonomo e consapevole della metodologia cooperativa, obiettivo parzialmente raggiunto in alcune realtà. In particolare:

Firenze

Il calendario e la scansione oraria degli incontri non è stata funzionale alle attività proposte e, in alcune occasioni, ha precluso il corretto svolgimento dei lavori. Anche la mancanza di un luogo fisso e deputato ai seminari formativi, poi, ha costituito un elemento sfavorevole (alcune aule erano infatti inadeguate alle attività pratiche). Per quanto concerne l'interesse e la partecipazione attiva degli/le insegnanti coinvolti/e, superata la reticenza iniziale, sono andati crescendo e, alla fine del percorso, si sono raggiunti traguardi di rilievo in termini di creazione di *networking* e produzioni di interventi didattici (condivisi anche *online* con il grande gruppo).

Torino

Il limite principale in questa città è stato l'esiguo numero di incontri che non ha permesso un approfondimento adeguato della metodologia. Il gruppo era fortemente motivato e ha potuto godere dell'apporto positivo e arricchente di un operatore Rom.

Roma

Il nostro intervento di un'intera giornata è stato volto a far vivere i principi fondanti del Cooperative Learning per favorire contesti di benessere in cui ognuno si senta soggetto attivo.

È stato un momento intenso che ha lasciato ai partecipanti la voglia di provare e lo stimolo di integrare le diverse proposte formative presentate all'interno del Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC.

Palermo

La formazione per le insegnanti e le operatrici della città di Palermo è stata intensiva, organizzata su una giornata intera e una mattina. Il clima che si è creato è stato di vera condivisione, autentica partecipazione e gran interesse. Oltre alla formazione in presenza, le insegnanti hanno condiviso interventi cooperativi realizzati in classe cercando di far emergere gli elementi positivi che hanno visto tutti gli alunni partecipi rispetto ad apprendimenti co-costruiti e a una socializzazione sempre più positiva.

Bologna

Un coordinamento efficace, presente e collaborativo unito a un gruppo di docenti e operatori motivati, curiosi e aperti a nuove proposte ha costituito un indubbio elemento di successo. Molteplici, poi, gli strumenti creati, le pianificazioni didattiche e gli approfondimenti/dibattiti sui nodi critici e/o le eventuali difficoltà incontrate nell'applicazione della metodologia in classe. Anche lo spazio e l'attrezzatura messe a disposizione dal Comune sono stati funzionali al raggiungimento degli obiettivi. È stato assai interessante anche l'incontro realizzato a maggio a Mestre con il fine di condividere esperienze di percorsi formativi differenti realizzati da gruppi in ricerca di due città riservatarie (Mestre e Bologna). L'uso dell'approccio cooperativo e di strutture peculiari di Cooperative Learning ha permesso ai partecipanti di vivere la differenza come ricchezza sperimentando su di sé il valore del dialogo, dello scambio e dell'integrazione.

Ci sembra che i percorsi da noi portati avanti in più città riservatarie del Progetto Nazionale abbiano contribuito allo sviluppo di un pensiero consapevole da parte di insegnanti e operatori rispetto alla difficoltà di organizzare contesti educativo-scolastici veramente inclusi, ma allo stesso tempo, mediante un *training esperienziale* è stato possibile vivere in prima persona il valore dell'incontro, del confronto, del dialogo e talvolta la difficoltà di mettersi nei panni degli altri fino a giungere a non facili risultati quali la mediazione e l'integrazione.

Abbiamo sperimentato come la formazione guidata nel tempo possa contribuire a sostenere il cambiamento da parte di insegnanti e operatori, sia come convinzioni educative che come pratiche didattiche. Essendo convinte che il Cooperative Learning possa diventare "filosofia di vita" riteniamo importante investire nella formazione-azione perché vivendo in prima persona i principi fondanti del metodo si sperimentano le difficoltà, ma allo stesso tempo le ricchezze che la cooperazione può determinare. (A cura delle formatrici *Stefania Lamberti, Marta Milani e Alessandra Tacconi*)

4.2 Le attività nei contesti di vita: attività realizzate, contenuti, attori. Elementi di forza e di criticità

La sintesi che segue è frutto dell'analisi dei dati riportati nelle *schede di documentazione* delle attività realizzate nei campi e nei contesti abitativi. Le schede sono state compilate dagli operatori coinvolti in due momenti del percorso progettuale: in avvio (o meglio, nella fase di consolidamento), dicembre 2013/gennaio 2014, e a fine attività, maggio/giugno 2014. Attraverso l'analisi delle schede si intende individuare quali sono state le tipologie di attività e le strategie operative maggiormente intraprese dai contesti locali, il grado di soddisfazione degli operatori in relazione agli esiti delle attività e quali criticità e punti di forza questi hanno riscontrato.

Sintetizzare i lavori svolti nei contesti abitativi nelle varie territorialità rileva una difficoltà dipendente dalla grande differenza e varietà di questi tra città e città e talvolta all'interno della stessa città. Questi comprendono infatti: alloggi di edilizia popolare/appartamenti, villaggi o campi autorizzati, campi non autorizzati, centri di accoglienza, baracche/roulotte/camper fuori da insediamenti, occupazione di capannoni ecc. Solamente all'interno della tipologia "campo" possono essere compresi contesti molto diversi tra loro per dimensione, densità abitativa, lontananza/separazione/esclusione dai servizi, tipologia delle strutture abitative, problematiche igienico-sanitarie (vedi approfondimento cap. 5). Oltre a ciò, sulle attività svolte nei contesti abitativi incidono aspetti quali: differenti politiche sociali pregresse tra città e città, diversa composizione e traiettoria migratoria tra le comunità ecc.

Le schede, e di conseguenza l'analisi di queste, sono strutturate secondo le 3 dimensioni individuate nelle linee guida del progetto per le attività del cluster "attività nel campo/nei contesti abitativi": 1. *accompagnamento e dialogo scuola-famiglie*; 2. *sostegno socioeducativo individuale e di gruppo*; 3. *empowerment accesso ai servizi*. A queste ne va aggiunta una quarta, *manutenzione e interventi straordinari al campo*, che – pur non essendo stata individuata come attività strettamente di pertinenza degli operatori (piuttosto come mera azione di monitoraggio e segnalazione agli organi competenti) – è stata aggiunta per comprendere

maggiormente, assieme ad altri strumenti di indagine e valutazione del progetto, le condizioni di precarietà dei contesti abitativi ed eventualmente le situazioni in cui si operato con interventi migliorativi strutturali o emergenziali.

Tutte le città hanno compilato e inviato le schede nella fase di avvio e in quella finale, pertanto l'analisi è da intendersi relativa al 100% dei territori.

Obiettivi generali

Come indicato nelle linee di indirizzo del Progetto nazionale, le azioni da realizzare erano da ricondurre a un approccio integrato che agisca nelle seguenti aree: scuola, salute, formazione, cultura. Le **finalità generali** che hanno orientato le attività proposte sono state:

- favorire processi di inclusione dei bambini RSC
- costruire una rete di collaborazione tra le città riservatarie
- promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi, valorizzando le esperienze locali già attivate sui territori aderenti.

Il lavoro nel campo o negli altri contesti abitativi dei minori è stato finalizzato a integrare gli obiettivi di successo scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Le attività hanno cercato quindi di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, ma anche di favorire le famiglie coinvolte nell'accesso ai servizi locali e in una loro partecipazione più attiva, oltre che di promuovere la tutela della salute.

Il presupposto è stato considerare la famiglia RSC quale interlocutrice privilegiata e risorsa per il bambino, per la comunità di appartenenza e anche per la stessa istituzione scolastica.

Dati generali – Target, attori, organizzazione delle attività

I bambini target coinvolti nel progetto sono stati 150 e di questi il 34% ha la cittadinanza italiana, il 63% la cittadinanza straniera e il 3% risulta apolide o in attesa di riconoscimento di apolidia in via amministrativa o giudiziaria.

Dai dati rilevati sulla tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto emerge come più di due terzi di essi risiedano in campi/villaggi autorizzati o non autorizzati (il 67%), meno di un quarto in alloggi di edilizia popolare o appartamenti (23%) e infine circa il 10% in altri contesti particolari.

Gli attori impegnati *in primis* nella realizzazione e nel coordinamento delle attività sono stati l'operatore campo e l'operatore scuola che, supportati dalle EM, hanno lavorato in maniera sinergica e in stretta collaborazione.

Come detto, le azioni implementate in relazione al contesto abitativo sono state distinte in 1. *accompagnamento e dialogo scuola-famiglie*; 2. *sostegno socioeducativo individuale e di gruppo*; 3. *empowerment accesso ai servizi*; 4. *manutenzione e interventi straordinari al campo*.

In particolare per le ultime due dimensioni è risultato fondamentale il sostegno fattivo e concreto dei tavoli di coordinamento che, attraverso il coinvolgimento di rappresentanti di settori strategici dell'amministrazione comunale e dei servizi sociosanitari, possono favorire la

creazione percorsi di contrasto all'esclusione sociale delle famiglie RSC e di miglioramento dei contesti abitativi dove molte di queste famiglie risiedono.

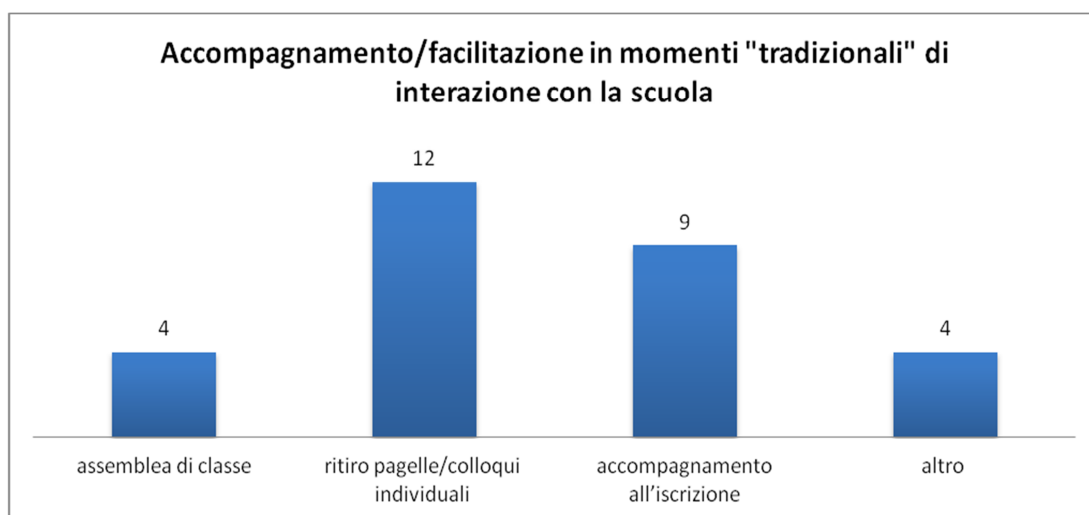
4.2.1 Realizzazione delle attività nei contesti abitativi. Strategie e tipologie di attività, esiti, criticità e punti di forza

Accompagnamento e dialogo scuola-famiglie

Un aspetto centrale e fondamentale – come sostenuto da numerosi operatori – del progetto è stata la creazione di una relazione positiva e di reciproca fiducia tra il “mondo della scuola” e le famiglie degli alunni RSC coinvolti, che favorisse “un percorso di autonomia e di responsabilizzazione delle famiglie” in relazione alle attività scolastiche dei propri figli. L'instaurarsi di un'interazione tra scuola e comunità ha avuto l'intento di avvicinare i genitori RSC alla scuola frequentata dai figli, facendo in modo che anch'essi si recassero a scuola per esporre le loro richieste, parlare con gli insegnanti, partecipare ai momenti collettivi della vita scolastica e comprenderne, così, le “regole” che fanno parte del “mondo culturale” della scuola. Questo paziente lavoro sinergico tra scuola, operatori e famiglie si auspica che si traduca col tempo nella maturazione di una pratica dell'accoglienza e dell'interazione costruttiva tra differenti culture.

L'analisi delle schede ha permesso di indagare quali sono state le azioni e le strategie più ricorrenti che gli operatori¹³ e gli attori locali hanno posto in essere, sia in relazione alle attività “tradizionali” della relazione scuola-famiglia (ritiro pagelle, colloqui individuali, assemblee di classe ecc.) sia nei momenti di condivisione creati *ad hoc* per il progetto RSC.

Figura 1 - Numero di città che hanno realizzato specifiche attività di accompagnamento e/o facilitazione nei momenti “tradizionali” di interazione con la scuola

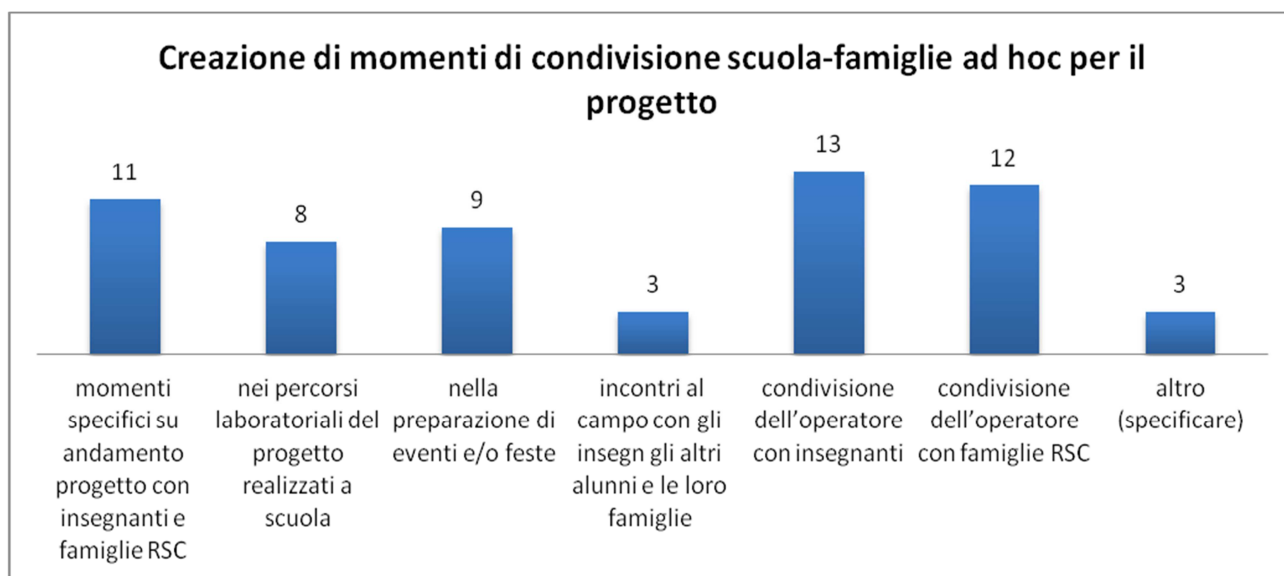


¹³ Le attività miranti a sostenere un miglioramento della relazione tra l'istituzione scuola e le famiglie RSC hanno coinvolto sia l'operatore campo che l'operatore scuola, i quali – nella maggior parte dei casi – si sono trovati per tutto l'arco dell'anno a lavorare in stretta sinergia.

Dai dati emerge come in quasi tutte le città vi sia stata un'attività di facilitazione¹⁴ in alcuni dei momenti chiave “tradizionali” di relazione tra l'istituzione scolastica e le famiglie (12 città su 13 nella consegna delle pagelle, 9 su 13 nell'iscrizione, Figura 1). In molte città si è quindi ritenuto necessario intervenire per sostenere alcune famiglie non in grado di partecipare autonomamente in maniera soddisfacente. Nella gran parte dei casi, come segnalato nelle schede, l'intervento si è reso necessario principalmente in fase iniziale in quanto nel corso dell'anno le famiglie coinvolte hanno generalmente raggiunto un maggior grado di autonomia.

Nella mediazione scolastica tra scuola e famiglie, le operatrici hanno incoraggiato e accompagnato i genitori dei minori target a intervenire nella vita scolastica dei bambini e a prendere parte attivamente alle scelte dei propri figli. I genitori target sono stati accompagnati a scuola e successivamente hanno proseguito autonomamente. I genitori rom sono stati quindi stimolati a uscire fuori dalla loro dimensione (troppo spesso ricorrente) di “genitori invisibili”.

Figura 2 - Numero di città che hanno realizzato specifiche attività relative alla creazione di momenti e spazi di condivisione *ad hoc* per il progetto RSC



Dalla Figura 2 risulta che, come previsto dalle linee di indirizzo del progetto, nella maggior parte delle città il coinvolgimento delle famiglie RSC è avvenuto anche attraverso le attività laboratoriali del progetto (8 su 13) e in preparazione di feste (9 su 13), oltre che in altri momenti specifici-congiunti – riunioni, appuntamenti, incontri – con insegnanti e famiglie RSC (11 su 13). Incontri al campo con insegnanti e altri alunni della classe sono stati promossi solo da 3 città, in quanto ritenuti dagli attori del territorio talvolta problematici per motivi logistici o di opportunità. Le condizioni di degrado estremo di alcuni campi hanno ovviamente influito in merito a tale scelta in molti contesti.

Altre attività di facilitazione e mediazione hanno riguardato situazioni di evasione totale (8 su 13) o bassissima frequenza scolastica (7 su 13), situazioni queste troppo spesso considerate da

¹⁴ Rivolta alle famiglie che ne hanno fatto richiesta o hanno dimostrato di averne necessità.

alcuni istituti scolastici come naturali o fisiologiche, ma verso le quali, al contrario, andrebbero diretti molti più impegni e risorse per contrastarle o recuperarle.

Criticità e punti di forza

Le difficoltà e le criticità rilevate dagli operatori attengono prevalentemente a difficoltà di interazione soprattutto nella fase iniziale dovute a diffidenza, a un approccio delegante da parte delle famiglie RSC e alla mancata collaborazione da parte di alcuni docenti.

Rischio delega. Per molti operatori il rischio è che la famiglia veda nell'operatore un soggetto cui delegare completamente le attività di accompagnamento del figlio nel percorso scolastico, adagiandosi sulla "disponibilità" che le viene offerta: "Rischio di essere delegata, come operatrice, nelle responsabilità scolastiche da parte delle famiglie (pratiche burocratiche, colloqui, ritiro della pagella, ecc.)".

Diffidenza iniziale. In alcuni casi, specialmente laddove non erano presenti attività o relazioni pregresse tra gli operatori e le famiglie, quest'ultime hanno accolto con diffidenza l'intervento ritenendolo superfluo o invadente. "Difficoltà iniziale in relazione alla richiesta di una maggiore partecipazione", "Difficoltà a rispettare inizialmente gli orari e gli appuntamenti".

Docenti non collaborativi. Seppur pochi, vi sono stati casi in cui i docenti non si sono dimostrati collaborativi o adeguatamente coinvolti dagli obiettivi e dalle finalità del progetto, oppure ancora hanno sostanzialmente delegato ad altri la responsabilità e l'azione ad altri docenti più "disponibili".

Nel complesso le relazioni instaurate con le famiglie RSC sono considerate dagli operatori positive e, a eccezione di pochi casi, sensibilmente migliorate rispetto al passato, raggiungendo risultati apprezzabili ed evidenziando **elementi di forza** significativi in particolare per l'aumentata partecipazione di queste alla vita scolastica.

Creazione relazione di fiducia tra operatori e famiglie. Spesso viene sottolineato come il rapporto di fiducia che si crea in momenti di condivisione al campo risulta essere fondamentale per avvicinare la famiglia alla scuola. "Rispetto agli anni scolastici precedenti le famiglie dei bambini RSC coinvolti hanno partecipato in numero elevato a tutti gli incontri scuola-famiglia, sia quelli ufficiali organizzati dalla scuola sia quelli ad hoc promossi dal progetto, diventati – nel corso dell'anno – una pratica abituale"; "È aumentata la fiducia negli insegnanti e nella scuola e le famiglie hanno permesso ai figli di partecipare alle gite e ai laboratori. Le famiglie vivono con piacere i momenti di condivisione al campo organizzati dagli operatori".

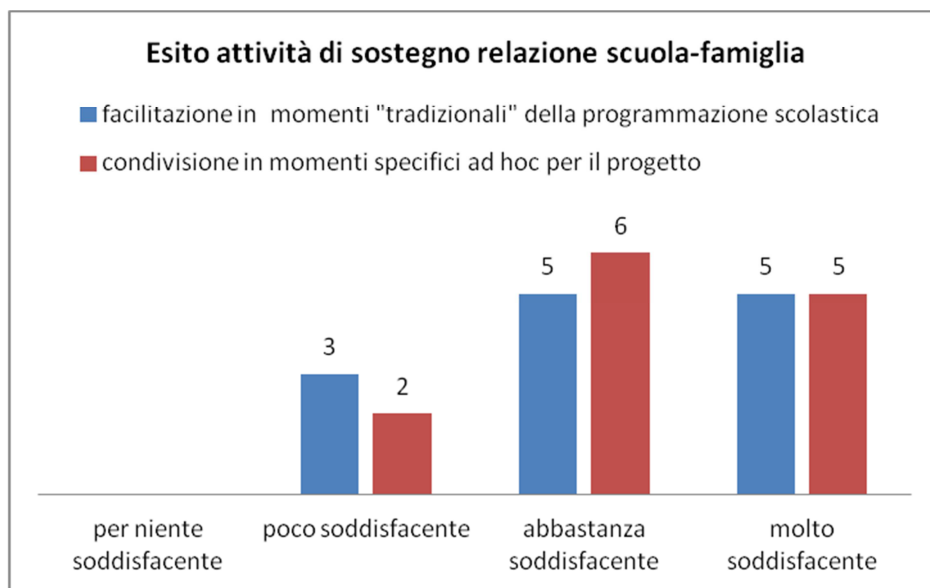
Esperienze/ricadute positive anche per altre famiglie rom e non rom. Gli operatori riconoscono spesso che l'impatto positivo di alcune attività in alcuni casi non ha riguardato esclusivamente le famiglie RSC target ma anche famiglie di altra provenienza e/o altre famiglie RSC residenti al campo: "Specificità delle popolazioni rom come valorizzazione di esperienze utili anche a nuclei famigliari di altra provenienza"; "Instaurarsi di un rapporto di fiducia scuola-famiglia utile di riflesso ad altre famiglie del campo".

Aumentata partecipazione alle attività scolastiche: A eccezione di alcuni contesti dove era presente un “rapporto già strutturato e positivo della scuola con le famiglie” e un importante “lavoro svolto negli anni precedenti”, le relazioni tra l’istituzione scolastica e le famiglie RSC negli anni precedenti al progetto erano assai deficitarie, assenti e/o conflittuali. Tuttavia, non senza difficoltà, nella maggior parte dei casi è stato riscontrato un maggiore coinvolgimento delle famiglie alle iniziative della scuola, in relazione sia alle consuete attività di programmazione scolastica sia a quelle specificatamente legate al progetto. L’impegno degli operatori è stato rivolto, in particolare, a motivare le famiglie RSC in direzione di un maggior coinvolgimento con l’intento di promuoverne l’autonomia. “Rispetto agli anni scolastici precedenti le famiglie dei bambini RSC coinvolti hanno partecipato in numero elevato a tutti gli incontri scuola-famiglia, sia quelli ufficiali organizzati dalla scuola sia quelli ad hoc promossi dal progetto, diventati nel corso dell’anno una pratica abituale”, “Fattori positivi sono dati dalla consapevolezza acquisita delle famiglie coinvolte nella propria capacità di contribuire all’inclusione dei bambini; dall’abbandono graduale delle resistenze e perplessità relative al mondo scolastico e sanitario; dalla scoperta di importanti motivazioni per contribuire al concetto di appartenenza nella società territoriale; dalla partecipazione ai colloqui con le maestre anche per la consegna delle pagelle (...) alle feste di classe con contributi gastronomici propri (torte, bevande e biscotti fatti in casa), alle feste scolastiche di primavera e di fine anno e alla consegna della pagella finale”; “alla partecipazione alle gite e a numerose attività”.

Apertura da parte di professori e riconoscimento della capacità genitoriale delle famiglie RSC.

Professori in piena sintonia con il progetto hanno avviato processi di “umanizzazione” dei rapporti con le famiglie RSC favorendo un cambiamento significativo nel grado di apertura e accoglienza da parte della scuola: “I professori, guidati e accompagnati, hanno riconosciuto capacità genitoriale ai genitori dei ragazzi rom e si sono interfacciati direttamente con le famiglie per le difficoltà dei ragazzi, allo stesso tempo le famiglie hanno trovato nella scuola un’istituzione aperta e accogliente”, “La disponibilità di alcuni professori e l’interesse di alcuni genitori ha permesso una “umanizzazione” reciproca delle parti scuola-famiglia”.

Figura 3. Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l’operatore in relazione alle attività di sostegno relazione scuola-famiglia



Osservando i dati proposti nella Figura 3 emerge un quadro di generale apprezzamento degli esiti da parte degli operatori in merito alle attività di sostegno alle relazioni scuola-famiglia. Ciononostante alcune città esprimono un giudizio più critico su quanto le attività del progetto siano riuscite a promuovere nella facilitazione scuola-famiglie, giudicando poco soddisfacenti i risultati nei momenti “tradizionali” della programmazione scolastica (3 città su 13) o in momenti/spazi specifici, creati *ad hoc*, del progetto (2 su 13).

Sostegno socioeducativo individualizzato e/o di gruppo

Molti bambini RSC, fin dal primo inserimento nella scuola, si trovano in una condizione di svantaggio rispetto ai loro compagni. I motivi sono molteplici: condizioni di vita estremamente precarie, modelli culturali differenti (di conoscenza e comportamentali), difficoltà nella lingua italiana ecc. Durante il percorso scolastico tali difficoltà, invece che essere colmate, spesso si ampliano. Se da un lato quindi il progetto ha inteso sostenere la scuola in un percorso di apertura e accoglienza all’intercultura e alla diversità – attraverso per esempio la formazione e i laboratori – non si è voluto prescindere da un sostegno specifico per gli alunni RSC finalizzato in particolare al consolidamento delle competenze linguistiche e/o didattiche.

Come da indicazione progettuale, tale azione non è stata implementata come iniziativa slegata dalle altre attività promosse, bensì in modo coordinato e integrato con queste.

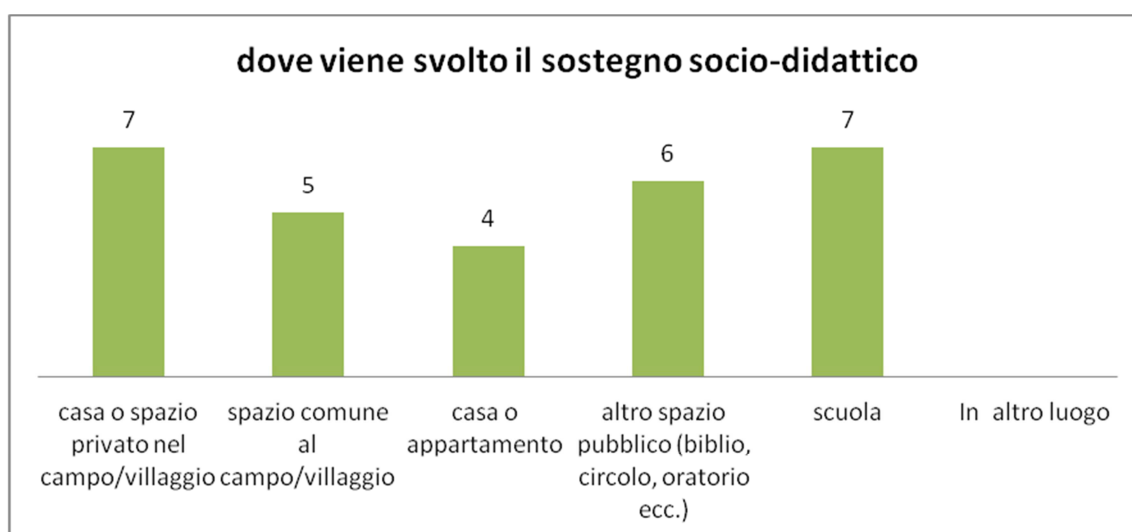
Il sostegno individualizzato è stato realizzato solamente ove ritenuto necessario, in maniera condivisa da operatori, insegnanti e famiglie RSC. Inoltre, come indicato nel *Progetto nazionale* i percorsi di supporto didattico sono stati svolti o all’interno di gruppi “misti” di RSC e non RSC o in orario di doposcuola prevalentemente al campo (ma non solo) allo scopo di evitare un rafforzamento della condizione/percezione di separazione di questi dal resto della classe e/o una stigmatizzazione in senso negativo dovuta all’appartenenza a un determinato gruppo.

Il sostegno didattico è stato rivolto **in totale a 125 alunni RSC**, un numero quindi molto alto che si avvicina al 90% dei bambini target. Come detto, oltre agli alunni target le attività di sostegno hanno riguardato, in quasi tutte le città (12), altri alunni non RSC della classe o altri bambini RSC (generalmente bambini che risiedono nello stesso campo dei bambini target).

Dalle schede – ma il numero è da considerarsi approssimato per difetto causa la mancanza di dati relativi ad alcune città – risultano coinvolti nel sostegno “misto” oltre **70 bambini non RSC di origine italiana e/o straniera**.

Nelle figure a seguire vengono riportati i dati relativi alle domande: “Dove viene svolto?”¹⁵ e “Quali sono le finalità principali del sostegno?”.

Figura 4. Numero di città che hanno svolto il sostegno in “casa o spazio privato nel campo/villaggio; in spazio comune al campo/villaggio; in casa o appartamento; in spazio pubblico; a scuola; o in altro luogo)



Come emerge dalla Figura 4 le opzioni sul luogo di svolgimento del progetto sono state molte e, gran parte delle città ha svolto tale attività in più di un contesto.

Il sostegno nelle **abitazioni al campo** è stato svolto in più di metà delle città (7 su 13). Gli operatori sottolineano come tale sostegno abbia la duplice funzione di sostenere l’attività didattica dell’alunno e di avviare un dialogo costruttivo e collaborativo con la famiglia. In alcuni casi gli alunni (o i loro fratelli) avevano già avviato in precedenza un percorso di accompagnamento nello studio.

Meno diffuso (4 città su 13) e più complesso il sostegno individuale in **casa o in appartamento**. Il target riguarda in questo caso contesti familiari che vivono difficoltà di emarginazione meno estreme di quelle dei campi spontanei e/o in alloggi improvvisati; detto ciò – specie se lo spostamento in appartamento è recente – queste presentano ancora molte difficoltà nei livelli

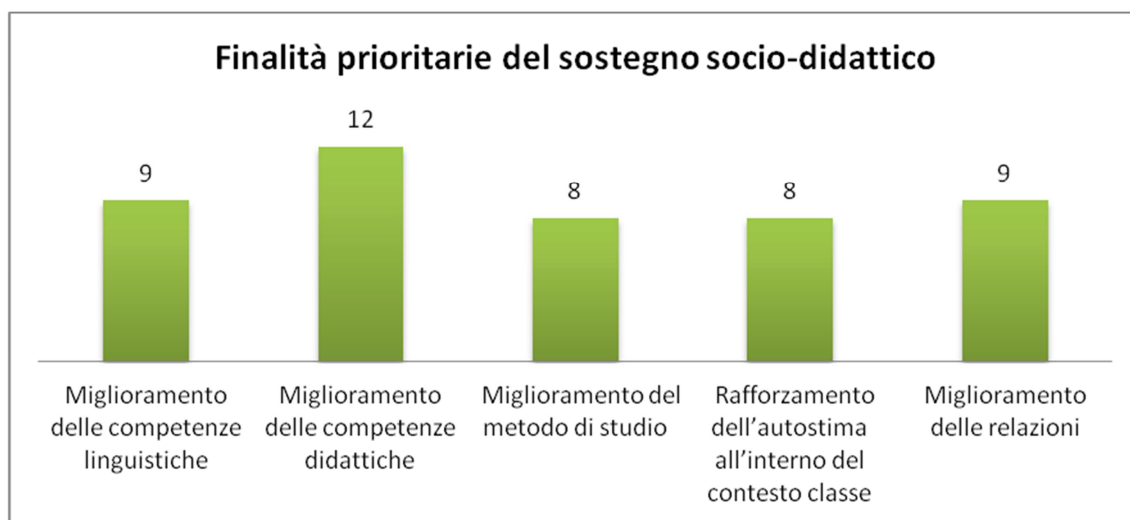
¹⁵ Nella scheda gli operatori hanno indicato generalmente più di un luogo per la propria città dove è stata svolta l’attività di sostegno.

di autonomia e integrazione con il territorio necessitando ancora di una qualche forma di supporto/sostegno. Molti contesti familiari ricevono una minore attenzione da parte dei servizi rispetto a quella che ricevevano nel campo e subiscono contemporaneamente un allentamento del mutuo-sostegno derivante da legami inter e intra familiari. Diventa pertanto più complesso – anche per difficoltà logistiche - prevedere un sostegno individualizzato e non sempre viene previsto un supporto alternativo (in altro luogo).

7 città su 13 hanno avviato percorsi di sostegno scolastico all'**interno della scuola**. Come da indicazione progettuale l'attività di supporto non è mai stata rivolta esclusivamente agli alunni target ma ha sempre coinvolto un gruppo "misto" di bambini RSC e non, sia durante l'orario di scuola che nel dopo scuola,.

Numerosi sono stati anche i percorsi di sostegno svolti in **spazi pubblici** (6) quali biblioteche, circoli, spazi del quartiere e dell'associazionismo e – soprattutto nelle città del sud – in oratori e parrocchie.

Figura 5 Numero di città che hanno individuato come finalità prioritarie del sostegno "il miglioramento delle competenze linguistiche; miglioramento delle competenze didattiche, miglioramento del metodo di studio; rafforzamento dell'autostima all'interno del contesto classe o miglioramento delle relazioni"



L'obiettivo principale del sostegno è stato individuato dagli operatori nel **miglioramento delle competenze didattiche** (12 su 13). I risultati in relazione a tale obiettivo sono stati, come vedremo di seguito, molto vari. Riteniamo importante sottolineare come nel complesso tale attività sia stata direzionata anche a creare momenti di condivisione tra alunni che portassero al **miglioramento delle relazioni** (9) e al **rafforzamento dell'autostima all'interno del gruppo classe** (8).

A una ulteriore domanda sul fatto se vi fossero **"bambini coinvolti nel progetto che non ricevono il sostegno didattico individuale e/o di gruppo"**, 8 città su 13 hanno risposto affermativamente. In 4 città il sostegno indirizzato ad alcuni degli alunni target non è stato predisposto perché è stato valutato di concerto da operatori, insegnanti e famiglie che non

sussistesse la necessità di avviarlo. In altrettante città (4) invece, nonostante fosse stato ritenuto come importante farlo, non è stato possibile realizzarlo per la mancata collaborazione delle famiglie. Si è trattato di pochi casi, come riportato nelle schede, relativi ad alunni con una frequenza molto bassa o praticamente nulla, con i quali gli operatori non sono riusciti ad avviare praticamente nessun tipo di percorso di dialogo e/o di collaborazione con i loro familiari. In un caso l'ostacolo è stato prevalentemente per motivi logistici e organizzativi (1).

Criticità e punti di forza

Tra le **criticità** affrontate dagli operatori nello svolgimento del sostegno le più ricorrenti riguardano la difficoltà nell'individuazione di un luogo idoneo per le attività, il grande numero di alunni da seguire a fronte di un numero insufficiente di ore e, come per altre azioni, la diffidenza iniziale riscontrata in alcune famiglie.

Situazione ambientale: in diversi territori è risultato critico individuare un contesto idoneo dove svolgere le attività di supporto. Tale difficoltà non ha permesso un adeguato accompagnamento pregiudicando, assieme ad altri fattori, l'andamento scolastico del minore.

“Situazione “ambientale”: I locali dove si sono svolte le attività erano all'interno di una baracca attrezzata che presentava aspetti negativi sotto il profilo della funzionalità sicurezza”; “Percorso rallentato per mancanza di spazio dove studiare il pomeriggio”.

Numero limitato/insufficiente di operatori e di ore a disposizione: In alcuni contesti il numero degli operatori o le ore a disposizione di questi non hanno permesso di offrire un sostegno adeguato a tutti i bambini. “Risorse limitate per sostenere al meglio i bambini con un congruo numero di ore”; “Poco il tempo per realizzare un percorso più approfondito.”

D'altronde il numero degli alunni RSC varia molto a seconda delle città, da alcune unità fino a più di venti in altre (ai quali, in certe situazioni, sono stati aggregati anche altri bambini). Secondo alcuni operatori, in certe situazioni, un accompagnamento individuale – da affiancare a una attività in gruppo– avrebbe potuto fornire maggiori strumenti per un miglioramento delle competenze sia linguistiche che didattiche. Talvolta l'attivazione di una rete di volontari che affiancasse gli operatori ha determinato difficoltà di gestione o, dove questa non è avvenuta, “Difficoltà per l'operatrice di gestire da sola le attività in gruppi piuttosto numerosi con bambini di diverse età”; “difficoltà da parte dei volontari impegnati nel servizio extrascolastico pomeridiano, nel coinvolgere , dopo la condivisione del pasto, i vivacissimi bambini nelle attività di doposcuola”.

Diffidenza iniziale: alcune famiglie si sono mostrate inizialmente restie o poco collaborative a sostenere il percorso di accompagnamento scolastico individuale o di gruppo del figlio. Generalmente tali resistenze, secondo gli operatori, sono diminuite nel corso dell'anno. “Spesso (soprattutto inizialmente) la presenza dell'operatrice in casa è stata interpretata sotto forma di “controllo” nei confronti della famiglia e questo condizionava la realizzazione delle attività. Col passare del tempo si è fatto in modo di aumentare la fiducia e di rimarcare continuamente gli obiettivi del progetto”.

Difficoltà di interazione con gli alunni residenti in appartamento. Come già espresso in precedenza, seppur limitato a pochi casi, alcuni operatori hanno segnalato la difficoltà di

lavorare con alunni e famiglie residenti in appartamento. Se in alcuni casi la difficoltà di un accompagnamento “domiciliare” previsto per altri alunni è stata superata attraverso un supporto in gruppi all’interno di spazi e locali pubblici, in altri casi tale problematicità è rimasta per tutta la durata del progetto: “Difficoltà a interagire con alunni e famiglie (6 su 8) che vivevano in alloggi di edilizia popolare, sconosciute agli operatori”.

Tra i **punti di forza** di queste attività si annoverano quindi: la capacità promuovere una interazione maggiore tra la comunità e il suo intorno, il rafforzamento – attraverso soprattutto il sostegno individuale – di una relazione di fiducia tra gli operatori, l’alunno e anche le loro famiglie e infine – nel lavoro di gruppo durante o dopo l’orario scolastico – la creazione di momenti collaborativi e di reciproco scambio tra alunni RSC e non.

Valorizzazione interazione con realtà del territorio. Il coinvolgimento nell’attività di sostegno, in particolare rivolta a un gruppo e non individuale, ha interessato spesso numerose realtà già impegnate in azioni di supporto scolastico talvolta potenziando collaborazioni già attive e talvolta avviandone di nuove. Il risultato è stato in diversi casi interessante “diventando un’opportunità di interazione col territorio e con realtà diverse rispetto a quelle abituali di comunità”.

Creazione clima collaborativo tra alunni RSC e non. Se da un lato diversi operatori sottolineano la necessità di non prescindere da un percorso individualizzato per alcuni alunni con ritardi importanti nella didattica e/o linguistici, dall’analisi delle schede emerge un positivo riscontro dei percorsi di sostegno con gruppi misti di ragazzi RSC e non RSC. In particolare viene evidenziata la capacità di promuovere collaborazione e avvicinamento tra tutti o una parte significativa degli alunni della classe. Nel lavoro di gruppo infatti le “metodologie cooperative hanno permesso ai bambini di valorizzare ed esaltare le proprie abilità impiegandole all’interno del gruppo per il raggiungimento di un fine comune [...] il risultato positivo che tale meccanismo ha creato è stato il reciproco riconoscimento e rispetto tra i componenti dei gruppi di lavoro e della classe”; “Difficoltà relative alla diffidenza superate soprattutto attraverso l’inserimento di bambini non rom”; “Il sostegno pomeridiano socioeducativo è stato svolto anche e soprattutto attraverso l’inserimento di bambini non rom e la cosa è stata intercettata come fattore di opportunità sia da parte delle famiglie rom (ospitanti) che da alcune famiglie non rom (che hanno autorizzato i loro bambini a essere ospitati a casa di famiglie rom o a creare un gruppo socio-didattico presso spazi comuni)”; “I bambini hanno potuto avviare un processo di apertura e di scoperta dell’altro aiutandosi a vicenda al di là di difficoltà e pregiudizi”. “Miglioramento della relazione con i compagni di classe e maggiore consapevolezza delle stesse relazioni nel gruppo-classe.”

Facilitato dialogo e autonomia famiglie. Il sostegno didattico individuale ha permesso inoltre, in molte situazioni, di approfondire il dialogo con i bambini e con le loro famiglie avviando processi virtuosi di partecipazione e coinvolgimento nelle attività scolastiche: “Il sostegno individuale ha messo in moto, per i bambini, processi virtuosi di responsabilità che li hanno portati a far fronte a piccoli impegni (appuntamenti, collaborazione, crescita per quanto riguarda la capacità d’ascolto e relazionale, miglioramento della soglia d’attenzione)”; “Attività

vissuta positivamente dalle famiglie”; “La presenza continuativa in casa ha aumentato l'intimità e la fiducia nella relazione con la famiglia fino a identificarsi come un riferimento a più livelli della vita sociale” .

Figura 6 - Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l’operatore in relazione alle attività di sostegno educativo individuale e/o a gruppi (focus su didattica)

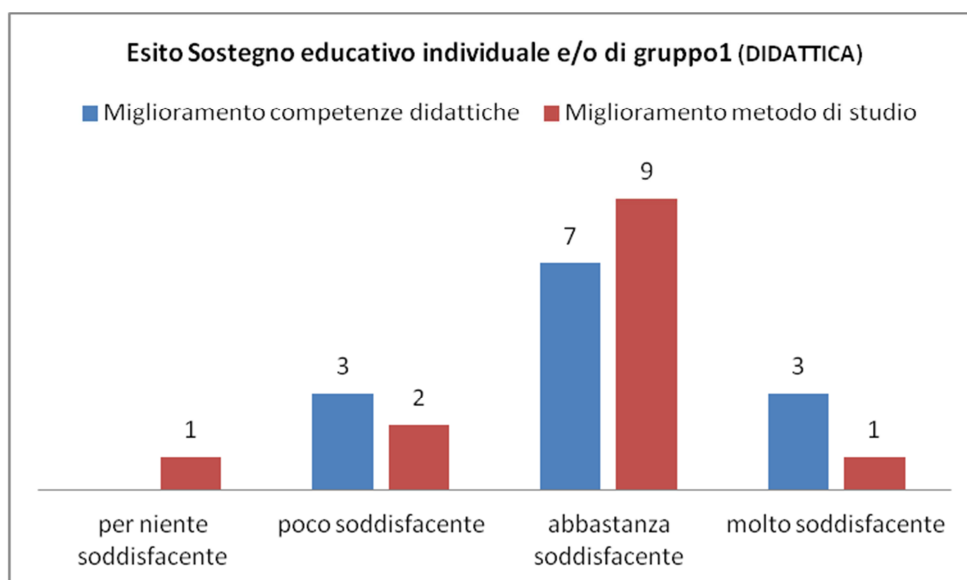
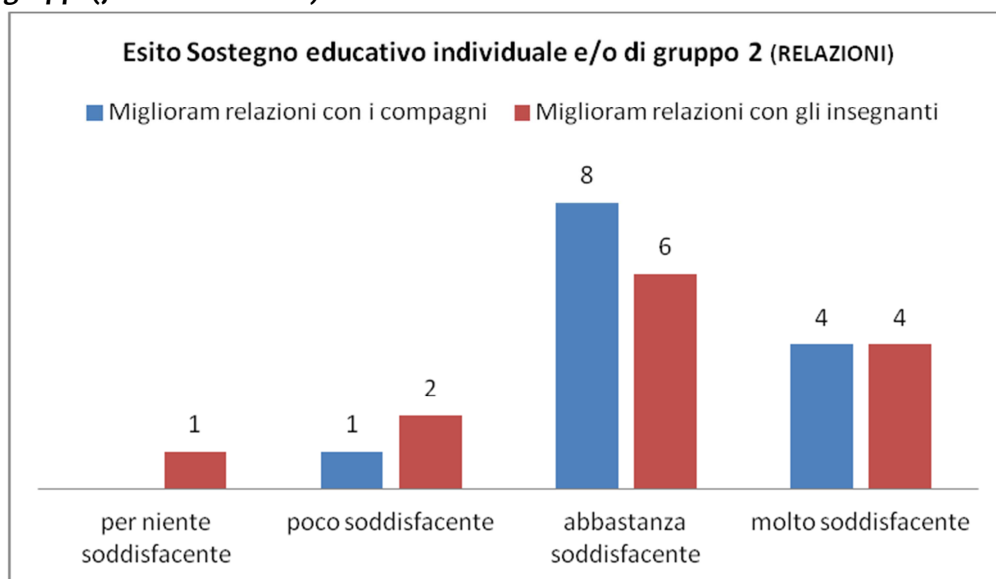


Figura 7 - Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l’operatore in relazione alle attività di sostegno educativo individuale e/o a gruppi (focus su relazioni)



Nella maggior parte delle città gli operatori ritengono gli esiti delle attività di sostegno educativo *abbastanza* soddisfacenti (7 e 9 città su 13 in relazione alla didattica [Figura 6] e 8 e 5

in relazione al miglioramento delle relazioni con i compagni e gli insegnanti [Figura 7]). In particolare nelle relazioni con i compagni e gli insegnanti l'attività di supporto scolastico ha dato, secondo la prospettiva dell'operatore, risultati molto positivi in 4 città. Allo stesso tempo emergono alcune situazioni, seppur limitate in comparazione agli esiti considerati positivi, dove i risultati sono apparsi per niente o poco soddisfacenti. Questi sono stati segnalati in relazione, soprattutto, alla mancata acquisizione delle competenze didattiche e del metodo di studio, evidenziando quanto sia complesso e difficile intervenire concretamente su alcune situazioni di forte deficit didattico.

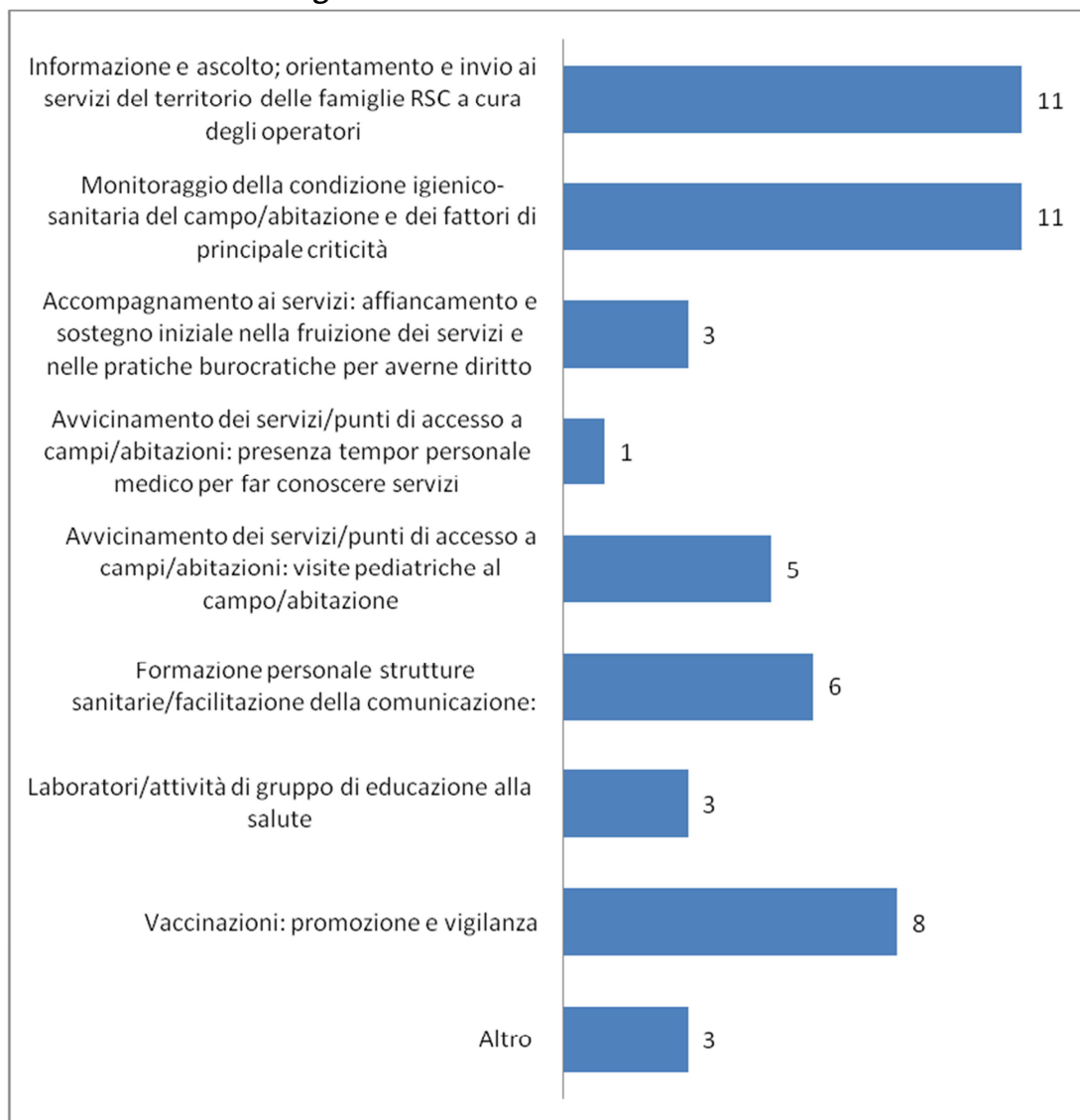
4.2.2 Empowerment e accesso ai servizi

Nella dicitura *Empowerment e accesso ai servizi* è racchiuso senza dubbio un insieme di attività tra le più complesse e articolate del progetto, sia per la varietà dei contesti di vita dei bambini e delle famiglie target che per l'organizzazione dei servizi e interventi sociosanitari storicamente implementati da ciascun territorio.

Tra i nodi principali individuati dalle linee guida del *Progetto nazionale* sui quali porre particolare attenzione vi erano le attività relative alla tutela della salute. La fruizione di tali servizi infatti, per vari motivi, non avviene solitamente in maniera autonoma e con una adeguata conoscenza delle procedure e delle modalità per accedervi.

Nella rilevazione di gennaio è emerso che – a differenza delle azioni 1 e 2 – molte attività erano ancora in fase di progettazione e/o ideazione ma non ancora avviate. Per tale motivo è stato richiesto di ri-compilare la griglia con le attività anche nella scheda di fine attività, fornendo le indicazioni che andremo ad analizzare.

Figura 8. Numero di città dove sono state promosse specifiche attività di “empowerment e di accesso ai servizi rivolte alle famiglie RSC”



Come per le altre azioni, anche per l'azione *Empowerment e accesso ai servizi* gli operatori erano tenuti a selezionare, tra le 8 attività proposte, quali attività specifiche sono state intraprese nelle progettualità locali.

La prima indicazione che emerge è il ritardo nell'avvio della programmazione di molte attività relative all'azione 3, dovuto evidentemente alla complessità e la difficoltà di predisporre iniziative che coinvolgano altre realtà rispetto a quella – centrale nel progetto – della scuola. Il lavoro infatti prevedeva in questo caso un coinvolgimento e una partecipazione attiva non solo di operatori e attori del mondo scolastico (insegnanti, dirigenti, educatori) ma anche di servizi che sono stati aggregati – in alcuni territori - ai tavoli locali in ritardo o hanno partecipato in maniera discontinua. Sebbene ci sia stata una presenza dei servizi sociosanitari in molti Tavoli e nelle équipe, per rafforzare le azioni dirette al campo e nei contesti abitativi si rivela necessaria

una definizione più specifica del loro ruolo nella riprogrammazione delle progettualità per il proseguimento del progetto.

Analizzando i dati presentati nella Figura 8 emerge come le attività più ricorrenti, realizzate da quasi tutte le città, siano quelle relative a “l’orientamento e invio ai servizi del territorio delle famiglie RSC” (11) e di “monitoraggio della condizione igienico sanitaria del contesto abitativo e dei fattori di principale criticità” (11). Sono azioni svolte direttamente dagli operatori del progetto come parte di un dialogo con le famiglie spesso costruito a partire dalle attività di facilitazione scuola-famiglia e dal supporto scolastico. L’operatore si presenta quindi come una figura che, in relazione a situazioni più o meno critiche, orienta e fornisce informazioni alle famiglie RSC sfruttando il canale di fiducia costruito nel tempo. Ad esempio molti operatori si sono impegnati accompagnando le famiglie nelle richieste di iscrizione al SSN e nell’ottenimento del codice STP e codice ENI.

Come da indicazioni progettuali, è stata dedicata inoltre una particolare attenzione alla sensibilizzazione e vigilanza sul tema delle vaccinazioni (8), nei casi in cui questo è stato ritenuto una questione rilevante da parte degli operatori e dalle EM. In alcuni casi, tuttavia le famiglie erano già ampiamente informate sulle modalità e sui percorsi per accedere alle profilassi, e quindi in grado di orientarsi autonomamente.

Un numero limitato ma rilevante di città ha inoltre avviato percorsi che hanno visto il coinvolgimento attivo dei servizi sociosanitari quali “avvicinamento dei servizi con la previsione di punti di accesso a campi/abitazioni (visite pediatriche al campo/abitazione)” “azioni di formazione/facilitazione centrata sulla comunicazione con personale strutture sanitarie” (6), “laboratori/attività di gruppo di educazione alla salute” (3).

Tra queste citiamo: a Genova, la predisposizione di un percorso di accompagnamento con il Ser.T, in merito a problematiche legate alla diffusione dell’alcol all’interno della comunità sinta; a Napoli Barra la diffusione di una guida ai servizi territoriali in lingua italiana e romanes e la sensibilizzazione di un gruppo di medici per facilitare l’accesso a prestazioni sanitarie per i bambini e genitori RSC (medico di base, centro odontoiatrico); a Bari la creazione di laboratori/incontri al campo con associazione di medici per effettuare interventi di primo livello e l’orientamento ai servizi sanitari territoriali; a Firenze l’elaborazione – in partenariato con l’associazione medici per i diritti umani (MEDU) – di un opuscolo informativo rivolto in particolare agli operatori ed educatori impegnati nei campi in merito alla gestione dei rifiuti e a danni ambientali in contesti degradati; a Torino sono stati svolti – con l’accompagnamento degli operatori – dei laboratori di educazione sessuale rivolti ai ragazzi della secondaria direttamente nel consultorio di zona.

Solamente in un caso è stata prevista la predisposizione di una “presenza temporanea di personale medico” all’interno dei campi, evidentemente ritenuto di difficile realizzazione (per costi e motivi logistici), mentre si è ritenuto probabilmente più opportuno approfondire il lavoro di orientamento verso i servizi sanitari del territorio nell’ottica di promuovere una maggiore integrazione e autonomia delle famiglie RSC rispetto al territorio.

Criticità e punti di forza

Tra le **criticità** più significative si segnala il mancato coordinamento tra i vari servizi o lo scarso coinvolgimento di alcuni attori fondamentali, la scarsa propensione di famiglie RSC a usufruire dei servizi e le precarie condizioni di alcuni contesti abitativi.

Mancato o limitato coinvolgimento di alcuni servizi sociosanitari ai tavoli di coordinamento: l'assenza – o la partecipazione discontinua – ad alcuni tavoli territoriali dei servizi sanitari non ha permesso l'implementazione di strategie articolate di intervento sul piano dell'accesso ai servizi, limitando l'azione a una mera attività di segnalazione e/o orientamento, in carico (quasi esclusivamente) agli operatori del progetto. Tale situazione, determinata spesso da fattori esterni al progetto (quali commissariamento, sostituzioni o vacanza di ruoli dirigenziali, cambiamenti nelle competenze territoriali di servizi specifici), ha ovviamente rallentato o limitato l'iniziativa rispetto agli obiettivi iniziali. Altre criticità sono legate al contesto abitativo degradato e alla diffidenza da parte delle famiglie RSC a usufruire di alcuni servizi: “Difficoltà a integrare e coordinare l'operato delle varie realtà partecipanti al progetto (amministrazione comunale, istituzioni scolastiche, enti privati, aziende sanitarie)”; “Il contesto romano è molto variegato e grande, i campi dei minori non rientravano tutti sotto la giurisdizione dello stesso territorio ma facevano riferimento a realtà municipali differenti”; “Difficile l'interazione a causa di un vuoto istituzionale del Comune (Comune commissariato)”; “[Per mancanza di supporto] a volte si è dipeso eccessivamente dall'operatore campo”.

Scarsa abitudine delle famiglie RSC a usufruire dei servizi. Nonostante alcune città – soprattutto al Centro-Nord – presentino livelli di autonomia significativi delle famiglie RSC in relazione all'accesso ai servizi, nella maggior parte delle realtà coinvolte il progetto interviene in contesti di isolamento fisico dei contesti abitativi dai servizi e di scarsa propensione delle famiglie ad accedervi in maniera indipendente. Molti operatori utilizzano ancora una volta la parola *diffidenza* per sottolineare l'approccio iniziale delle famiglie nei confronti dei servizi territoriali. In molti casi la conoscenza dei percorsi per accedere ai servizi sanitari è limitata al ricorso al pronto soccorso: “Atteggiamento di delega da parte delle famiglie”; “Diffidenza da parte delle famiglie nei confronti di un progetto inizialmente percepito come calato dall'esterno”; “Scarsa conoscenza degli utenti dei servizi pubblici e privati presenti a Napoli”; “Frequente ricorso al pronto soccorso e all'automedicazione con uso eccessivo di farmaci senza prescrizione medica”; “Pretese di tipo meramente assistenzialistico da parte dei rom”.

Precarie condizioni dei campi Prevedere strategie con un impatto significativo sull'accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC risulta ovviamente assai difficoltoso laddove queste vivono in contesti insalubri e degradate: “[Difficile operare in uno] spazio ai limiti della dignità umana con rifiuti cumulati nel tempo e baracche più o meno fatiscenti che non dispongono di acqua corrente, elettricità e riscaldamento”; “Molte strategie implementate potrebbero avere un impatto realmente positivo sull'emancipazione dei rom, se la loro effettività non fosse pesantemente condizionata dalle precarie condizioni di vita degli stessi, che richiederebbero un incisivo intervento di sostegno”; “Le condizioni dei campi abusivi vergognose costituiscono un grosso ostacolo all'integrazione delle famiglie RSC”.

Tra i **punti di forza** emergono, oltre a contesti con politiche di sostegno già consolidate, interessanti percorsi rivolti alle donne e ai minori e – nel complesso – un sensibile miglioramento nella capacità di accedere autonomamente ad alcuni servizi.

Rafforzamento percorsi con le famiglie RSC già consolidati nel tempo. In alcune realtà, come detto, il progetto nazionale si innesta su di un territorio che vanta già pregresse politiche e attività rivolte alle famiglie RSC target o al contesto abitativo di riferimento: “Accesso diretto, storicizzato, al medico di base, al pediatra di libera scelta, al consultorio vaccinale e agli altri servizi territoriali. Per cui l'intervento si è contraddistinto intanto nel non interrompere questi ordinari circuiti virtuosi”; “In alcuni casi erano stati già attivati in passato percorsi per l'accesso diretto ai servizi, e a oggi le famiglie si rivolgono spontaneamente e autonomamente ai servizi”; “Famiglie autonome, anche grazie al lavoro svolto in anni precedenti”; “Disponibilità ed elasticità da parte di molti operatori dei servizi e conoscenza pregressa delle famiglie”.

Sensibilizzazione verso la cura della salute rivolta in particolare alle donne e ai minori. “Responsabilizzate, in specie, alcune signore (già destinatarie di interventi di accompagnamento e affiancamento), nell'informare e orientare attivamente le altre donne del campo al corretto uso dei servizi sociosanitari, ciò ha sortito un risultato positivo, sebbene limitatamente alla cerchia familiare delle donne investite del ruolo di facilitatrici”; “Sostegno ai giovani più in grado di muoversi autonomamente”; “Si è operato sul versante dell'informazione e della sensibilizzazione del personale dei servizi territoriali, dell'accoglienza – in special modo – di donne e minori rom”.

Promozione di percorsi di autonomia nella fruizione dei servizi con il coinvolgimento di reti territoriali: “Individuate delle figure di riferimento per facilitarne l'accesso”; “Sostenuto un accompagnamento iniziale, per poi arrivare a un accesso autonomo”; “Ottenuta la fiducia di persone individuate, è stata avviata una buona collaborazione con il Ser.T e il Consultorio di zona”; “Le operatrici del progetto hanno sperimentato una metodologia volta all'acquisizione dell'autonomia e dell'integrazione delle famiglie dei minori target. In questa fase di lavoro è stato costruito dalle operatrici scuola-campo un inteso lavoro di rete con le assistenti sociali, con gli operatori sociali della zona e con le scuole”; “Nel corso dell'anno sono diminuiti i casi di accompagnamento diretto da parte degli operatori presso strutture e uffici e sono incrementati percorsi autonomi di auto attivazione delle famiglie RSC, soprattutto per quanto riguarda le vaccinazioni”; “Buona autonomia raggiunta dalle famiglie per i percorsi da compiere nella fruizione dei servizi”.

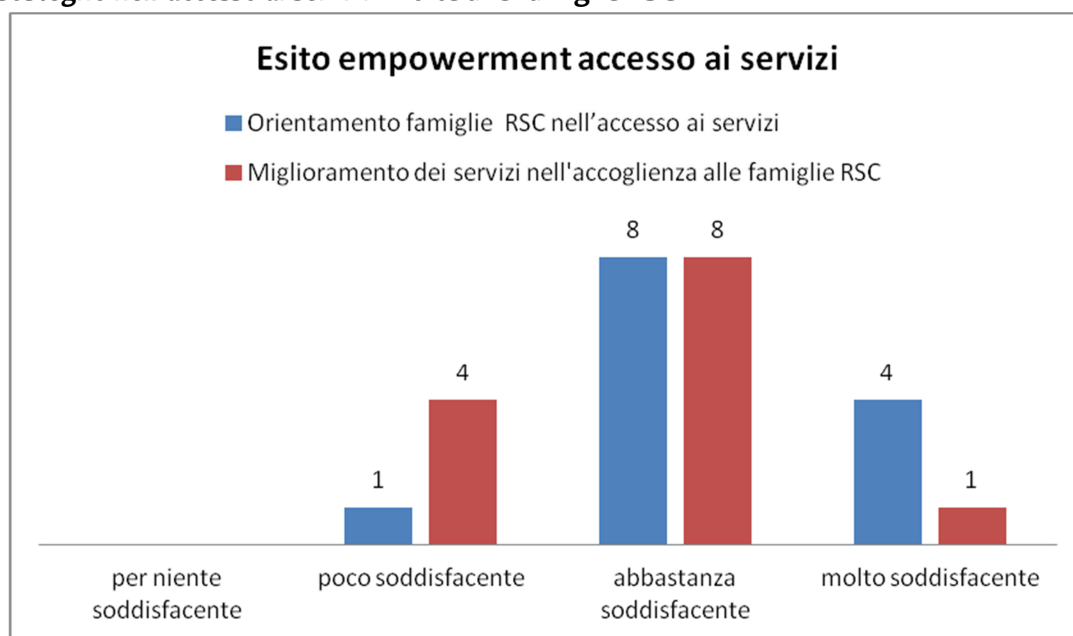
In alcune esperienze, vi è stato un consolidamento della pratica di rivolgersi al medico di base e al pediatra: “Si è iniziato a considerare il pediatra di base al momento del bisogno”; “Si è incentivata la partecipazione attiva e valorizzata l'autonomia delle famiglie, motivandole ed esigendone un coinvolgimento consapevole”.

Attività di mediazioni giuridiche svolte o favorite dagli operatori: gli operatori sono stati impegnati in diversi contesti per operare nell'adempimento di alcune pratiche burocratiche

(quali l'ottenimento del codice STP e codice ENI), supportando le famiglie soprattutto nella fase iniziale. “Pratiche risolte autonomamente (o con il solo sostegno iniziale dell'operatrice)”.

Elaborazione di materiale informativo specifico: In diversi territori è stato elaborato materiale informativo rivolto alle famiglie RSC e non solo: “Realizzazione di un censimento socio-demografico del campo che ha consentito di mappare alcuni bisogni specifici di tutte le famiglie residenti”; “Elaborazione, con l'Associazione Medici per i diritti umani (MEDU), di materiali di informazione sui rischi da combustione rifiuti o materiali di risulta da lavorazione/raccolta metalli”; “Predisposizione di una mappa dei servizi, un libretto informativo cartaceo a disposizione delle famiglie in cui sono elencati uffici e numeri utili nei vari settori d'interesse (sanità, scuola, amministrazione ecc.)”.

Figura 9 - Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l'operatore in relazione al complesso delle attività di empowerment e sostegno nell'accesso ai servizi rivolte alle famiglie RSC



Come per l'azione 1 e 2, secondo gli operatori gli esiti nelle attività relative all'empowerment e all'accesso ai servizi per le famiglie RSC sono stati complessivamente *abbastanza* soddisfacenti (8 città su 13). Ne emerge però un minor successo nella sotto-azione “miglioramento dei servizi nell'accoglienza” rispetto a quella de “l'orientamento delle famiglie RSC”. La lettura che ne possiamo dare è di una difficoltà, come già sottolineato in precedenza, di molti territori nel coinvolgimento attivo dei servizi territoriali nella fase di progettazione e di partecipazione ai tavoli di coordinamento. Se in certi casi infatti sono stati implementati percorsi sperimentali, per quanto piccoli, interessanti per la riuscita e per la capacità di avviare buone pratiche nella relazione servizi-famiglie RSC, in molti altri contesti è mancato un supporto da parti del sistema territoriale dal quale il progetto nel suo complesso non può prescindere se intende imprimere concretamente un processo virtuoso nell'accesso ai servizi delle famiglie rom, sinte e caminanti.

4.2.3 Manutenzione e interventi specifici al campo

La manutenzione e la realizzazione di interventi straordinari o strutturali ai campi non rientrava nelle prerogative di competenza degli operatori. D'altronde, nelle linee guida del progetto (Guida e successive integrazioni¹⁶), è stato richiesto agli operatori sul tema una attività di monitoraggio e segnalazione al Tavolo locale e agli organi competenti. Sono quindi state richieste nelle schede alcune informazioni relative alla condizione del contesto abitativo e alle attività di ordinaria o straordinaria manutenzione, con particolare riguardo ai campi, autorizzati e non.

Tale attenzione è determinata anche dal fatto, scontato, che la capacità di intervenire sul complessivo benessere del bambino, non possa prescindere da una adeguata condizione abitativa, per quanto questa richieda un impegno di risorse e di tempo solitamente superiore ad altre azioni legate alla scuola o ai servizi.

Attraverso anche altri strumenti di valutazione del presente progetto (vedi QQBF e scheda di contesto campo) si è cercato di intraprendere una prima mappatura delle condizioni di vita degli alunni RSC, consapevoli che sia necessaria una azione articolata e di sistema per migliorare il contesto di vita dei bambini e delle famiglie target quanto quello degli altri minori e delle loro famiglie con il quale viene condiviso il contesto abitativo.

Dall'analisi delle schede, seppur basate sulle poche informazioni richieste e relative in particolare ai campi, emerge chiaramente il quadro di un contesto – in quasi tutte le città – molto degradato e di chiara emergenza socio-ambientale. Gli interventi ordinari, tranne qualche eccezione, sono insufficienti o addirittura inesistenti. In particolare nelle città di grandi dimensioni e nei territori del Centro-Sud le difficoltà ambientali si manifestano con tutta l'evidenza drammatica nella fatiscenza delle abitazioni/baracche e nella “normalità” dell'emergenza rifiuti permanente.

Nell'ottica di una riprogrammazione delle attività sarà pertanto centrale cercare di coinvolgere e attivare in maniera più articolata e sistematica settori della pubblica amministrazione e attori cui competono tali interventi.

Criticità e punti di forza

Le condizioni dei campi dove risiedono gli alunni target del progetto, come detto, sono particolarmente difficili in quasi tutti i territori, anche se variano molto da città a città e anche all'interno della stessa città (vedi Torino e Roma) tra campi attrezzati e non.

Allo stesso modo varia molto l'intensità e le modalità delle politiche di intervento nei campi tra città e città, ancora, all'interno delle stesse. In generale emerge però un quadro di generale degrado ambientale e scarsa attenzione da parte delle amministrazioni rivolta ai contesti presi in considerazione.

Forte degrado ambientale: Il forte degrado ambientale viene riscontrato nella maggior parte dei campi e incide significativamente in molte delle attività promosse: “sovraffollamento e

¹⁶ Vedi in particolare “Integrazione al cap. 4” di Tiziana Sgubin.

sovraccarico impianti elettrici”; “era a inizio progetto ed è tuttora uno spazio ai limiti della dignità umana. Rifiuti cumulati nel tempo. baracche più o meno fatiscenti che non dispongono di acqua corrente, elettricità e riscaldamento”; “diversi giorni senza acqua; mancanza di servizi igienici” “abitazioni comunali più o meno fatiscenti e uno composto da baracche in cemento o legno o alluminio con fogne a cielo aperto e discariche” “condizioni abitative dei ragazzi che vivono nei campi abusivi (non la totalità dei ragazzi inseriti nel progetto) sono vergognose e costituiscono un grosso ostacolo alla loro integrazione”.

Complicato percorso burocratico per avviare/autorizzare interventi: “mancanza di fondi, farraginoso percorso burocratico per autorizzazioni interventi e non chiara divisione competenze”; “nonostante le segnalazioni, non è stato posto in essere nessun intervento di manutenzione nei due campi” “problema della non-amministrazione (Comune commissariato per mafia, quindi senza punti di riferimento amministrativo”; “problema del muro di immondizia che avvolgeva il campo in quanto non veniva più svolto il solito intervento di raccolta.”

Talvolta gli interventi di manutenzione del campo vengono svolti ma, secondo gli operatori, in maniera non sufficiente: “Solo alcuni lavori di manutenzione ordinaria”; “Pulizia del campo saltuaria”; “a volte lavori svolti in maniera approssimativa”.

Situazioni poco chiare in relazione a prossimi spostamenti/sgomberi dei campi: “prevista bonifica del campo, previo sgombero da effettuarsi senza che il Comune possa, tuttavia, offrire soluzioni alloggiative alternative per la comunità rom in esso stanziata”; “Probabile che campo debba esser spostato per cantiere per bretella autostradale ma ancora il Comune non si è espresso a riguardo”.

Vanno però evidenziati anche alcuni **elementi positivi** quali *interventi (più o meno rapidi) realizzati in particolare dopo il sollecito degli operatori del progetto:* “L’operatrice RSC di Salviati uno e Salviati due [Roma] ha segnalato al Dipartimento, insieme agli operatori della scolarizzazione rom, il problema del muro di immondizia che avvolgeva il campo di Salviati due, (alto più di due metri) in quanto l’AMA¹⁷ non andava a fare il solito intervento di raccolta. Successivamente a tale segnalazione congiunta L’AMA è tornata a raccogliere l’immondizia”; “disponibilità da parte di soggetti privati nel portare un contributo personale per interventi di sistemazione del campo”; “Dopo vari tentativi abortiti l’azienda di smaltimento dei rifiuti ha incominciato a maggio 2014 il ritiro dei cumuli presenti e attualmente si sta monitorando l’effettivo completamento dei lavori di bonifica”; “Pulizia del campo a maggio, creazione di aiuole e piantumazione di alberi”; “Un buon risultato è stato ottenuto rispetto alla raccolta dei rifiuti nella zona di Arghillà dove la situazione era diventata insostenibile”; “La raccolta è stata richiesta più volte di concerto con un’associazione locale e ottenuta due volte dalla ditta che si occupa della rimozione. La collaborazione, da parte di alcune famiglie rom, a dialogare con

¹⁷ AMA Roma S.p.A, società che opera nel settore dei servizi ambientali e si occupa della raccolta rifiuti della città di Roma.

un'associazione locale per la rimozione autonoma di elementi pericolosi per la salute (ad esempio la rimozione di carcasse animali)". Infine, a Firenze, va segnalato l'interessante percorso condiviso con l'associazione MEDU che ha portato all'elaborazione di materiali informativi dedicati alle problematiche relative ai problemi di salute e gestione dei rifiuti in contesti di forte degrado ambientale, quale in particolare quello dei campi.

Figura 10. Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l'operatore¹⁸ in relazione alle attività di manutenzione e interventi specifici al campo di tipo emergenziale.

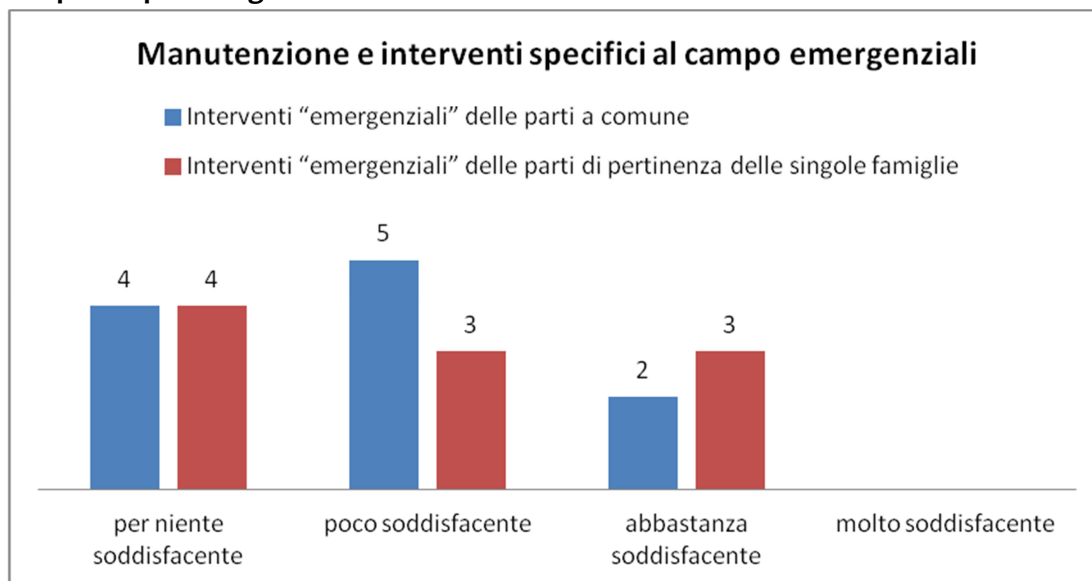
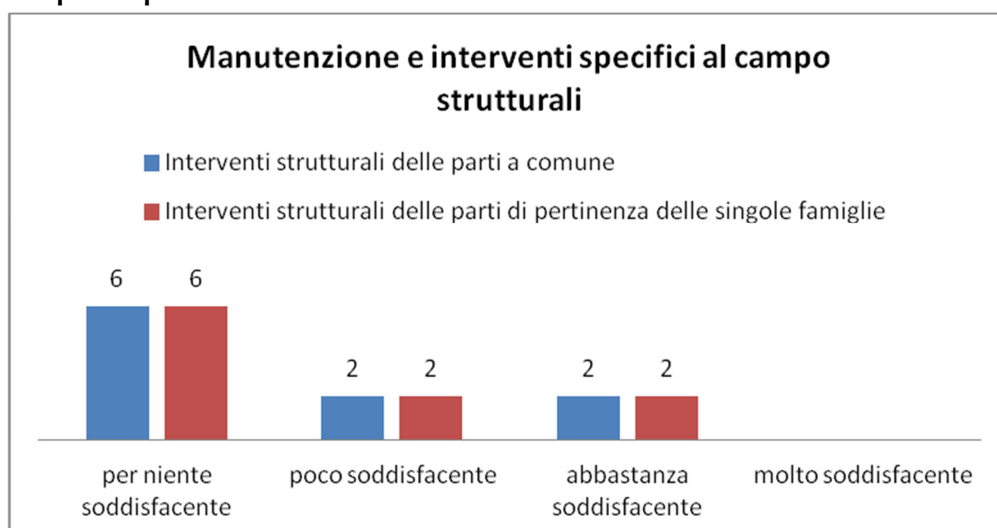


Figura 11. Numero di città che hanno avuto un esito “per niente, poco, abbastanza o molto soddisfacente” secondo l'operatore in relazione alle attività di manutenzione e interventi specifici al campo di tipo strutturale.



¹⁸ Il livello di soddisfazione è definito dall'operatore sulle attività svolte nella propria città nel complesso dei campi coinvolti dal Progetto nazionale.

Non tutti gli operatori hanno risposto in merito alle domande sugli esiti delle “attività di manutenzione e interventi specifici al campo” o perché nella propria città non sono presenti alunni target residenti nei campi o perché hanno ritenuto di non poter esprimere una valutazione adeguata in proposito.

Esaminando i dati evidenziati nelle tabelle 1 e 2 emerge chiaramente come l’aspetto della gestione e manutenzione dei campi risulti assai problematico e largamente insoddisfacente, sia per gli interventi definiti di “emergenza” sia per quelli “strutturali”. Se però nella prima sottocategoria possiamo rintracciare esiti non sempre “drammatici” (evidentemente riferiti ad alcuni interventi svolti anche - ma non solo - in seguito a sollecitazioni degli operatori già descritte nel presente paragrafo) nella seconda vengono addirittura considerati *per niente* soddisfacenti gli esiti in quasi tutte le città di cui abbiamo avuto riscontro (6 città sia per le parti a comune che per quelle relative alle singole famiglie).

Conclusioni

Le attività svolte al campo e in altri contesti abitativi hanno visto la realizzazione di percorsi e azioni relativamente differenti tra loro anche se facenti riferimento a una cornice metodologica comune capace di assicurare uniformità e coerenza pragmatica, oltre che teorica, alle singole progettualità locali.

La flessibilità e la necessità di “calare” e “modulare” la progettualità nazionale all’interno dei singoli territori deriva innanzitutto dalla grande varietà dei contesti abitativi coinvolti. In particolare, in relazione alle attività svolte al campo, vanno necessariamente considerati aspetti peculiari di questo contesto, quali: la dimensione, la densità abitativa, l’omogeneità culturale dei gruppi residenti, l’idoneità dei servizi e le condizioni igienico-sanitarie, la sua collocazione di isolamento/prossimità/collegamento con il tessuto urbano ecc.

Nel complesso le attività con la scuola, sia di facilitazione con le famiglie che di supporto didattico con gli alunni, risultano più strutturate, innestandosi evidentemente sulla centralità dell’istituzione scolastica come punto di riferimento delle progettazioni e su una tradizione di intervento da parte delle amministrazioni comunali, associazioni di volontariato e cooperative. Un positivo riscontro emerge dalla prospettiva di lavorare, a differenza di molti progetti del passato, con tutta la classe e non solamente con i bambini RSC. Questo capovolgimento di approccio, che molte città hanno cercato di trasferire anche nel supporto didattico di gruppo, ha evidenziato significativi risultati in termini di relazioni e atteggiamenti collaborativi tra bambini RSC e non. Per quanto infatti molti operatori abbiano segnalato l’esigenza di prevedere dei momenti di supporto individuali da dedicare – nello specifico – ad alunni con importanti ritardi/difficoltà didattiche e linguistiche, risultano molto positive le esperienze rivolte a gruppi “misti”, con bambini e ragazzi di origine e provenienze diverse, svolte a scuola o in altri luoghi.

Attraverso le attività di supporto socio-didattico si è inteso creare dei percorsi che favorissero “l’uscita dal campo” da parte dei bambini e dei ragazzi RSC, trasformando tale attività in un’opportunità di interazione col territorio e con realtà diverse rispetto a quelle abituali della comunità. Un piccolo passo verso l’integrazione dei minori RSC che (forse) necessiterà di tempi

non troppo brevi per poter influire sui risultati scolastici/didattici, ma che potrà, allo stesso tempo, innescare – sul lungo periodo – un cambiamento significativo e duraturo su tutta la comunità di appartenenza.

In alcune città, il lavoro svolto dagli operatori, ha permesso di superare la diffidenza iniziale delle famiglie RSC diffusa in quasi tutti i contesti, e relativa sia alle attività di supporto didattico sia a quelle di promozione di coinvolgimento e maggior dialogo con le istituzioni scolastiche. Tranne alcuni casi, le relazioni con le famiglie RSC sono sensibilmente migliorate nel corso dell'anno scolastico. Spesso, la relazione costruita intorno alla scuola ha dato l'avvio ad attività di mediazione e facilitazione relative a pratiche giuridiche e burocratiche¹⁹ e all'orientamento ai servizi sociosanitari.

In un numero limitato – ma comunque importante – di casi, le famiglie sono state coinvolte (come da indicazione progettuale) in maniera attiva nella realizzazione dei laboratori in classe e nell'organizzazione di eventi o feste di fine anno.

Significativa è stata la collaborazione da parte degli insegnanti nel rafforzamento di percorsi di apertura e dialogo rivolti alle famiglie RSC interessate dal progetto, anche se non sono mancati singoli casi nei quali i docenti si sono dimostrati refrattari a sostenere le attività, finendo per far ricadere gran parte dell'impegno sugli insegnanti della classe più disponibili (oppure su referenti e dirigenti).

Per la ri-programmazione delle attività potrebbe essere importante aumentare gli sforzi e l'impegno per coinvolgere fin da subito le famiglie RSC (più di quanto sia già stato fatto) nella definizione delle progettualità specifiche, traslando la figura delle famiglie target da soggetti beneficiari a soggetti protagonisti, capaci di fornire indicazioni, suggerire strategie e orientare le attività. Considerate le “resistenze” e le “diffidenze” (soprattutto iniziali) rilevate in molte città tra le famiglie RSC – in certi casi anche tra il corpo docente – tale capovolgimento di approccio può essere promosso soprattutto in quelle classi che proseguono questo percorso per una successiva annualità, rafforzando/valorizzando quanto è stato già costruito.

Per quanto riguarda le attività rivolte all'empowerment nell'accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC, dall'analisi delle schede emerge un quadro poco omogeneo, con azioni specifiche molto differenti tra loro dovute sia alla già citata molteplicità dei contesti abitativi, sia alla capacità dei tavoli di coordinamento (tavoli locali ed équipe multidisciplinari) di coinvolgere in maniera continuativa e propositiva i vari servizi sociosanitari oltre a quello scolastico.

Talvolta è stato posto in evidenza infatti come l'assenza di punti di riferimento dell'amministrazione relativi ad alcune questioni specifiche (vedi mancata presenza di personale ASL agli incontri) non abbia permesso la costruzione di percorsi articolati di sostegno nell'accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC.

Ciononostante, in diversi territori, sono stati realizzati interessanti percorsi sperimentali da consolidare nel tempo e valorizzare anche nell'ottica di uno scambio di buone pratiche tra le città aderenti al progetto. Tra queste citiamo, a Genova, la predisposizione di un percorso di accompagnamento con il SER.T, in merito a problematiche legate alla diffusione dell'alcol

¹⁹ Ad esempio, l'accompagnamento nelle richieste di iscrizione al SSN e all'ottenimento del codice STP e codice ENI.

all'interno della comunità sinta; la diffusione a Napoli Barra di una guida ai servizi territoriali in lingua italiana e romanes e la sensibilizzazione di un gruppo di medici per facilitare l'accesso a prestazioni sanitarie per i bambini e genitori RSC (medico di base, centro odontoiatrico); la creazione a Bari di laboratori/incontri al campo con associazione di medici per effettuare interventi di primo livello e l'orientamento ai servizi sanitari territoriali; l'elaborazione a Firenze – in partenariato con l'associazione medici per i diritti umani (MEDU) – di un librercolo informativo rivolto in particolare agli operatori ed educatori impegnati nei campi in merito alla gestione dei rifiuti e a danni ambientali in contesti degradati; a Torino sono stati svolti – con l'accompagnamento degli operatori – dei laboratori di educazione sessuale rivolti ai ragazzi della secondaria direttamente nel consultorio di zona.

Infine, occorre considerare l'aspetto relativo alle condizioni abitative degli alunni e delle famiglie RSC coinvolte dal progetto, in particolare di quelle residenti nei campi – autorizzati e non. La drammaticità del contesto ambientale dei campi è nota, e quanto riportato dagli operatori nelle schede non lo smentisce. Emerge infatti un quadro di chiara emergenza ambientale che ha inciso, secondo gli operatori, in maniera significativa tanto nel supporto alla didattica quanto nella promozione per l'accesso ai servizi da parte delle famiglie. Il livello di degrado ed emergenza ambientale però varia molto da città e città, e anche all'interno delle stesse. Le condizioni più critiche si presentano principalmente in alcuni dei campi delle città di grandi dimensioni, e in quasi tutti i campi delle città del Centro-Sud. In merito alle attività di *manutenzione e interventi al campo* gli operatori ne hanno evidenziato le gravi carenze, risultando inadeguate per quanto riguarda gli interventi straordinari (con qualche eccezione) e ancor più quelli strutturali. Premettendo che, ovviamente, un'azione di ripensamento dei campi (o di un loro superamento) prevederebbe un percorso più ampio di coinvolgimento delle città – e non solo – e la messa a disposizione di ingenti risorse differenti da quelle del presente progetto, possiamo ugualmente auspicare che una più puntuale analisi dei bisogni di ciascun territorio e una maggiore partecipazione di enti/servizi competenti ai tavoli possa sostenere quanto meno la realizzazione di specifici interventi di manutenzione e contrasto alle situazioni di degrado ambientale più evidenti. Già durante l'anno passato, in seguito a solleciti degli operatori del progetto, si è visto l'importante intervento effettivo di alcuni enti locali, anche se – secondo quanto riportato dagli operatori – solo in casi sporadici e con tempi molto lunghi.

5. I risultati della valutazione

5.1 Il disegno di valutazione

La valutazione del progetto si sviluppa su due aree principali di intervento, correlate tra loro, che coinvolgono due diversi ambiti di vita dei bambini: la scuola e il campo/contesto abitativo. Per entrambi gli ambiti di vita, a partire da situazioni problematiche specifiche e obiettivi propri, sono stati individuati strumenti specifici, e coerenti con l'oggetto da misurare, da somministrare finalizzati a misurare gli esiti dell'intervento.

Per il **contesto scolastico**, le domande di ricerca identificate sono le seguenti: il programma ha modificato il clima di classe e facilitato l'inserimento dell'alunno RSC? Il programma ha modificato la frequenza scolastica e la partecipazione dell'alunno e della famiglia alla vita della scuola? Ci sono stati dei miglioramenti nel rendimento scolastico?

La valutazione in questo contesto persegue dunque i seguenti obiettivi:

- verificare i cambiamenti nel clima della classe;
- verificare i cambiamenti nell'integrazione nella classe del bambino RSC;
- verificare i cambiamenti nella frequenza scolastica del bambino RSC;
- verificare i cambiamenti nella partecipazione del bambino e dei genitori alla vita della scuola;

Mentre per il **contesto abitativo/campo**, le domande di ricerca sono le seguenti: il progetto ha modificato l'accesso ai servizi medici di base e in generale ai servizi sociali? Come si è modificata la relazione tra famiglia e operatore campo? Nel bambino è visibile un cambiamento nella partecipazione alle attività del progetto?

La valutazione in questo contesto persegue dunque i seguenti obiettivi:

- verificare i cambiamenti dei genitori relativamente all'esercizio delle proprie funzioni e responsabilità;
- verificare i cambiamenti nel benessere globale del bambino e della famiglia e specificatamente sulla salute del bambino;
- verificare i cambiamenti nella partecipazione del bambino e dei genitori al progetto attivato dai servizi sociali (miglioramento relazione famiglia-operatore campo);
- verificare i cambiamenti nell'accesso ai servizi medici di base e in generale ai servizi sociali;
- verificare i cambiamenti nella partecipazione dell'alunno e dei genitori alla vita della scuola.

Per quanto riguarda il contesto scolastico **il piano di valutazione prevede la raccolta di informazioni attraverso i seguenti questionari:**

Questionario Quantitativo Bambino-Famiglia (QQBF)

Questionario Sociometrico
Disegno della classe
Questionario del clima di classe

Mentre per il contesto campo/famiglia sono stati introdotti:

Questionario Quantitativo Contesto Abitativo (QQCA)
MdB - Mondo del Bambino
Pre/ Post assessment
SDQ – *Strengths and Difficulties Questionnaire* Questionari sui punti di forza e le difficoltà

Il progetto prevede un disegno di ricerca che consente anche un confronto tra il gruppo target (T) e il gruppo confronto (C). Il primo gruppo è composto da bambini RSC coinvolti nella sperimentazione, mentre il secondo include bambini RSC iscritti a scuole non coinvolte nella sperimentazione. I questionari Questionario Quantitativo Bambino-Famiglia (QQBF), Questionario Sociometrico e il Questionario del clima di classe sono stati utilizzati anche per il gruppo Confronto.

Inoltre, per aumentare la validità interna della ricerca nel suo complesso, viene realizzato un confronto di carattere longitudinale, analizzando gli strumenti somministrati prima dell'inizio dell'intervento (T₀), previsto a novembre 2013, e dopo la conclusione dello stesso (T₁), ossia a maggio 2014.

5.2 Monitoraggio della presenza degli alunni alle attività e ai tempi di rilevazione

I dati disponibili all'interno del *Questionario quantitativo bambino-famiglia* consentono di fornire prime indicazioni sulla partecipazione degli alunni alle attività del progetto che è stato svolto all'interno della scuola.

La prima evidenza da sottolineare è che 9 bambini, pur essendo iscritti formalmente non hanno mai frequentato la scuola.

L'analisi che segue si concentra sui rimanenti 147 per i quali sono state rilevate le informazioni relative alla partecipazione alle attività del progetto. Si tratta di indicazioni generali e si rimanda i singoli strumenti di rilevazione per le considerazioni sui dati mancanti.

La tabella che segue fornisce i dati sulla partecipazione da cui risulta che il 90% degli alunni frequentanti hanno partecipato alle attività in particolare il 61% con continuità e il 29% in maniera discontinua. Il 4%, pur frequentando la scuola, a causa del numero di assenze elevato, non ha di fatto partecipato alle attività.

Tabella 1 - Alunni target per partecipazione al progetto

Città	Ha partecipato alle attività	Ha partecipato ma in modo discontinuo	Non partecipato	ha compilato	Non compilato	Totale
BARI	5	3	0	0	0	8
BOLOGNA	5	1	0	0	0	6
CAGLIARI	3	0	0	0	0	3
CATANIA	15	8	0	0	0	23
FIRENZE	5	3	0	0	0	8
GENOVA	1	0	1	0	0	2
MILANO	7	3	0	0	0	10
NAPOLI	19	3	0	0	0	22
PALERMO	4	2	0	0	0	6
REGGIO CALABRIA	10	5	3	0	0	18
ROMA	4	2	1	9	0	16
TORINO	4	11	1	0	0	16
VENEZIA	8	1	0	0	0	9
Totale	90	42	6	9	0	147
Valori percentuali	61%	29%	4%	6%	0%	100%

Nello stesso questionario viene monitorata la presenza degli alunni all'inizio dell'anno scolastico in concomitanza con la prima somministrazione dei questionari (To) e alla fine con la riproposizione degli stessi (T1). I dati sono riportati nella tabella che segue dove è necessario evidenziare che si tratta di indicazioni complessive fornite dagli operatori e per lo più relative alla presenza/partecipazione alla somministrazione degli strumenti in generale e non relativa al singolo questionario.

Tabella 2 - Alunni target per presenza al tempo di compilazione degli strumento To e T1

Città	To presente	To non presente	T1 presente	T1 non presente	To e T1 presente	Totale
BARI	8	0	5	3	5	8
BOLOGNA	6	0	6	0	6	6
CAGLIARI	3	0	3	0	3	3
CATANIA	22	1	17	4	17	23
FIRENZE	8	0	6	2	6	8
GENOVA	1	1	1	1	1	2
MILANO	6	4	8	2	6	10
NAPOLI	22	0	19	3	19	22

PALERMO	6	0	6	0	6	6
REGGIO C.	15	3	15	3	13	18
ROMA	7	1	6	2	6	16
TORINO	13	3	9	7	9	16
VENEZIA	9	0	9	0	9	9
Totale	126	13	111	25	106	147
Valori percentuali	86%	9%	76%	17%	72%	100%

5.3 Le evidenze sulla base degli strumenti

Questionario Quantitativo Bambino-Famiglia (QQBF)

Il questionario è stato pensato per raccogliere informazioni socio-demografiche sul bambino e la sua famiglia e dati relativi alla frequenza scolastica e partecipazione del bambino e della famiglia al mondo della scuola. Questionari di questo tipo vengono generalmente somministrati in interviste strutturate rivolgendo direttamente le domande all'intervistato o ai membri della famiglia. In questo caso invece la rilevazione delle informazioni si è realizzata in maniera indiretta a cura degli operatori e con l'auto degli insegnanti e a mano a mano che si è sviluppato il rapporto di conoscenza degli operatori con il bambino e la famiglia.

Caratteristiche socio-demografiche degli alunni RSC e delle loro famiglie

Come si è detto, gli alunni RSC che frequentano le classi delle scuole aderenti al progetto sono per il 32% di cittadinanza italiana, per il 65% di cittadinanza straniera e 3% risulta apolide o in attesa di riconoscimento di apolidia in via amministrativa o giudiziaria.

Gli alunni RSC di cittadinanza straniera sono rumeni per il 63%, serbi per il 17% e bosniaci per il 10%; le altre cittadinanze sono relative a paesi della ex Jugoslavia.

All'interno del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, dai dati raccolti emerge come la grandissima parte di questi venga compreso nel gruppo di origine dei Rom, il 93%, mentre solamente il 7% sono di origine Sinta, residenti nella città di Bologna, Genova e Venezia. Nessun alunno delle popolazioni dei Caminanti – presenti quasi esclusivamente nel territorio di Noto in Sicilia – rientra tra gli alunni coinvolti nel progetto.

La distribuzione di genere vede una percentuale minore di bambine, se valutata nel complesso (46 contro 54%) dovuta a una minore presenza nella scuola primaria, mentre della secondaria la distribuzione è paritaria. L'età dei bambini/ragazzi iscritti è mediamente più elevata di quella dei compagni di classe, soprattutto nelle iscrizioni alla prima classe della secondaria dove circa due terzi degli alunni sono di un anno o due più grandi.

Solo poco più di un alunno su dieci (il 12% dei casi) ha frequentato il nido (si tratta di bambini della scuola primaria che abitano nelle città di Reggio Calabria e Roma) e quasi 4 su dieci (il 38%)

sono stati inseriti nella scuola dell'infanzia. Per quel che riguarda la scuola dell'infanzia le percentuali di frequenza sono maggiori al dato medio per le città di Reggio Calabria (95%), Firenze (75%), Napoli (55%) e Roma (44%).

Gli alunni RSC vivono in famiglie con un numero di componenti elevato (5,2 in media e superiore a 6 nelle città di Cagliari, Firenze, Roma e Palermo) all'interno delle quali i minori sono circa la metà.

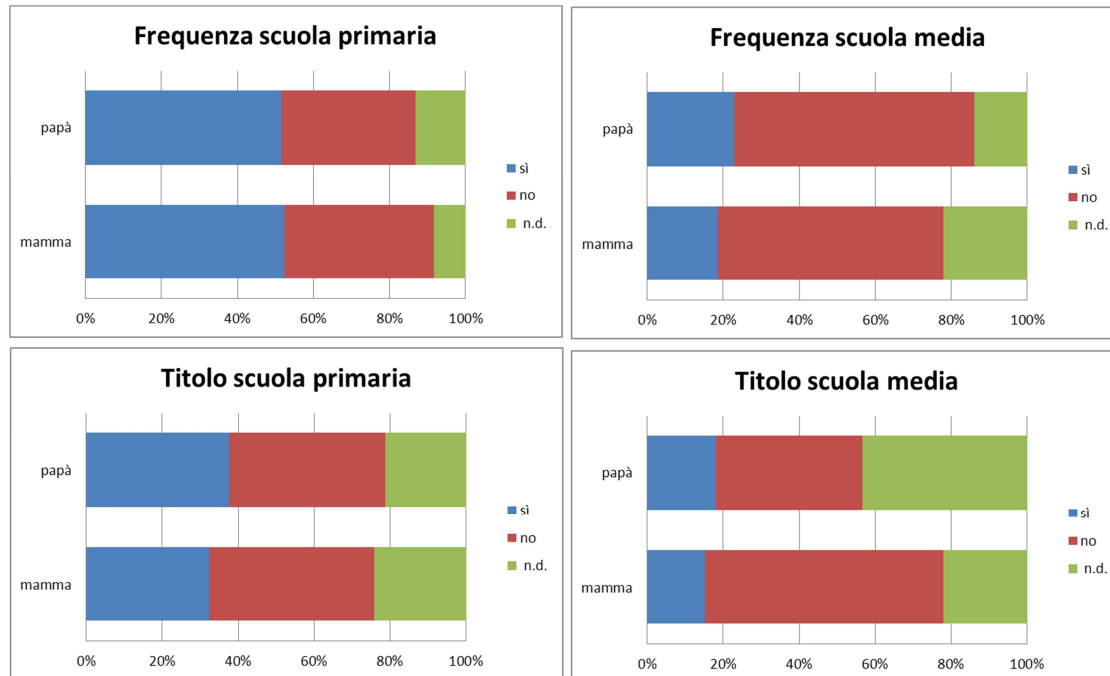
Si tratta di famiglie dove i bambini convivono con entrambi i genitori nel 77% dei casi, con la presenza di uno solo nel 17% (con una netta prevalenza della figura materna), affidati a nonni o zii nelle situazioni rimanenti per i quali è disponibile l'informazione.

I genitori degli alunni sono piuttosto giovani con una età media tra i 32 e 33 anni; i tre quarti non superano i 37 anni.

Entrambi i genitori, o l'unico genitore presente nel nucleo familiare, hanno un livello di scolarizzazione basso: hanno frequentato in pochissimi casi la scuola dell'infanzia, nella metà dei casi la scuola primaria conseguendo il titolo solo nel 62% dei casi per le madri che hanno frequentato e nel 73% per i padri.

I genitori che si sono iscritti alla scuola secondaria di primo grado sono appena il 20% e mostrano tassi di successo nel conseguimento dell'obbligo scolastico più elevati (80% contro il 62 e 73% che si osservano per mamme e papà che hanno frequentato la primaria).

Figura 1 - Titolo di studio dei genitori degli alunni RSC

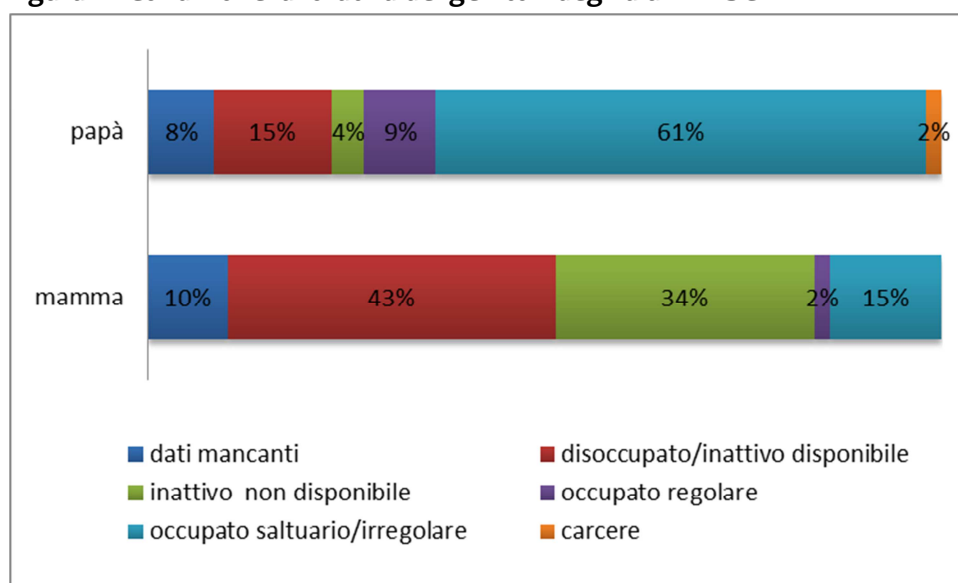


Gli operatori hanno raccolto anche informazioni sulla condizione lavorativa dei genitori che di seguito vengono evidenziate pur consapevoli che i confini tra occupazione, inattività e disoccupazione forniscono una rappresentazione difficile da applicare e anche molto limitata della situazione lavorativa della popolazione RSC.

A fronte di una percentuale di dati mancanti che si attesta intorno all'8% per i papà e al 10% per le mamme, si evidenzia che l'occupazione nel mercato del lavoro regolare è molto residuale: 2% per le mamme e 9% per i papà. Se consideriamo gli occupati in maniera irregolare e gli occupati con lavori occasionali o saltuari (sia regolari, sia irregolari) sono il 61% dei papà e il 15% delle mamme, segnalando un ulteriore svantaggio per le donne. Di contro è molto più elevato il numero di donne che cercano attivamente un lavoro e di quelle che, pur non cercandolo, si dichiarano disponibili a lavorare.

I padri che lavorano sono impegnati principalmente come raccoglitori di metalli (56%), operai generici (14%) e commercianti/ ambulanti (5%).

Figura 2 - Condizione lavorativa dei genitori degli alunni RSC



La frequenza scolastica degli alunni

I dati sulla frequenza scolastica sono stati inseriti dagli operatori nel questionario quantitativo sul bambino e la famiglia utilizzando le informazioni sui giorni di assenza che vengono normalmente raccolte nella scuola.

Sono rilevati per tutti gli alunni RSC delle scuole target e delle scuole confronto distinguendo per mese, da settembre a maggio, per l'anno scolastico di progetto, quindi il 2013/14, e per l'anno scolastico precedente, quindi 2012/13, nel caso di alunni iscritti alla seconda classe del ciclo della primaria.

Si è proceduto a calcolare il numero di assenze medie al mese (somma delle assenze giornaliere nei mesi diviso per il numero di mesi per i quali il dato è disponibile) senza verificare i calendari dell'anno scolastico delle singole città. Per evitare la variabilità legata alla data di inizio dell'anno scolastico è stata tolta l'informazione relativa al mese di settembre e si è effettuata una normalizzazione delle assenze sulla base del numero di giorni della settimana in cui si svolgono le lezioni. In particolare, poiché la maggior parte delle classi coinvolte nel progetto presentava un'organizzazione dell'orario delle lezioni su cinque giorni settimanali, la

normalizzazione è avvenuta riducendo in maniera proporzionale le assenze per gli alunni delle classi che presentano una frequenza settimanale su sei giornate utilizzando come moltiplicatore il valore per 0,83 (dato dal rapporto tra 5/6 giorni).

Il gruppo degli alunni target risulta avere fatto un numero di assenze inferiori pari a 0,9 giorni al mese rispetto agli alunni delle scuole di confronto. Se si considera che in alcune città gli inserimenti in aula sono avvenuti in ritardo per la non tempestiva organizzazione dei servizi di trasporto scolastico, è possibile calcolare il numero di assenze corretto per il numero di mesi di effettivo ingresso alla vita della scuola. Sulla base di questa ipotesi si osserva un numero di giorni medio di assenza inferiori. Il numero medio di assenze del gruppo degli alunni che hanno partecipato al progetto è in entrambi i casi più basso, ma le differenze non risultano statisticamente significative.

Tabella 3 - Giorni medi di assenza per gli alunni delle scuole target e confronto

Gruppo	Giorni di assenza	Giorni di assenza corretto	N. osservazioni
Target	6,2	5,8	40
Confronto	7,1	7,1	146

La complessità del progetto, le differenze nell'organizzazione delle attività e l'intensità con cui si sono realizzate sia all'interno della scuola, sia nel contesto abitativo possono fare la differenza. Per testare questa ultima ipotesi sulla diversa intensità delle attività che si sono incentrate sugli alunni, è possibile utilizzare come variabile strumentale l'informazione relativa alla partecipazione dell'alunno.

Quando restringiamo l'osservazione al gruppo di alunni target che hanno partecipato alle attività del progetto in maniera continuativa, le differenze risultano più marcate e significative: gli alunni RSC delle scuole target fanno 2,4 giorni in meno di assenze dei compagni che frequentano le scuole di confronto; se utilizziamo l'indicatore corretto si tratta di 2,7 giorni in meno.

Inoltre, concentrando l'attenzione sugli alunni della seconda classe della scuola primaria per i quali erano disponibili le assenze dell'anno precedente (si tratta di 24 alunni, metà degli alunni di seconda) si nota che il numero di assenze dell'anno scolastico in corso è inferiore di oltre 18 giorni se confrontato con quello dell'anno scolastico precedente. In particolare scomponendo l'effetto per città si nota che i migliori risultati si osservano per gli 8 studenti di Catania che hanno aumentato la presenza a scuola di ben 35 giorni e per i 13 di Napoli con 14 giornate in più.

Una ulteriore analisi di robustezza dei risultati per la città di Torino viene da una fonte amministrativa. Di ufficio viene infatti effettuato il monitoraggio delle frequenze degli alunni RSC: nelle classi prime delle scuole secondarie di primo grado inserite nel progetto i tassi di frequenza sono più elevati se confrontati con quelli di tutti gli alunni RSC di pari classe in cui non si è svolto il progetto.

La partecipazione dell'alunno e della famiglia alla vita della scuola

La partecipazione degli alunni alla vita scolastica è stata rilevata nel questionario attraverso le domande sulla partecipazione dell'alunno alla gita, alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche organizzate nell'ambito della scuola.

Per il gruppo degli alunni target risulta che è maggiore (e significativa) la partecipazione alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche.

La partecipazione dei genitori e in generale della famiglia è stata rilevata attraverso la partecipazione alle riunioni di classe, ai colloqui sia formali sia informali con gli insegnanti e al ritiro della pagella dell'alunno.

Per il gruppo degli alunni target risulta che i genitori hanno più frequentemente un rapporto con gli insegnanti per quel che riguarda i momenti di incontro sull'andamento scolastico dei figli. Anche il momento più formale e rituale del ritiro della pagella ha visto una partecipazione maggiore delle famiglie degli alunni partecipanti al progetto.

Questionario sociometrico

Il questionario è composto da una serie di domande (in questo caso le domande sono 2) a cui gli alunni hanno risposto in forma scritta e in cui si è chiesto, a ciascun bambino, con chi vorrebbe associarsi in una specifica attività. Le situazioni a cui fanno riferimento le domande costituiscono i *criteri di associazione* per le scelte espresse e rappresentano per gli alunni, delle occasioni reali, familiari e significative di interazione tra pari.

Il questionario sociometrico permette inoltre di calcolare l'*indice di coesione* della classe, che indica la forza dei legami positivi tra i componenti del gruppo e si ricava dal numero delle scelte reciproche.

I risultati della rilevazione sociometrica vanno considerati non solo in riferimento alla dimensione orizzontale del gruppo (rapporti tra i bambini), ma anche come indicatori del tipo di influenza che le modalità relazionali e didattiche adottate dalla scuola esercitano sui comportamenti socio-affettivi dei bambini e sul clima complessivo della classe.

Gruppo bambini RSC

Il confronto tra i dati del To e del T1 è stato effettuato sul gruppo di bambini effettivamente presenti nella classe in entrambi i tempi della sperimentazione.

Nella tabella seguente vengono riportati il numero e la percentuale dei bambini RSC sul totale del gruppo dei bambini RSC frequentanti nel corso dell'anno scolastico di cui sono state registrate scelte attive e passive sia nella fase iniziale che nella fase finale del progetto.

Tabella 4 - Totale bambini RSC e percentuale bambini RSC To-T1

	Numero bambini RSC	Numero bambini RSC presenti To-T1	Percentuale bambini RSC presenti To-T1
Scuola primaria	149	113	76%
Scuola secondaria	20	12	60%

Scuola primaria

Dalla comparazione dei dati rilevati a T0 e a T1 in riferimento al gruppo dei bambini RSC che hanno frequentato la scuola primaria emerge come vi siano delle variazioni nelle percentuali delle scelte espresse dai bambini attraverso lo strumento sociometrico.

In particolare:

- diminuisce di 0,54 punti percentuali la media delle scelte ricevute dai bambini (Figura 3)
- diminuisce di 0,74 punti percentuali la media delle scelte espresse reciprocamente dai bambini (Figura 5);
- come conseguenza del dato precedente, si riduce di 0,07 punti percentuali la media dell'indice di coesione (Figura 6);
- aumenta al contrario di 0,47 punti percentuali il numero delle scelte assegnate dai bambini ai compagni (Figura 4).

È interessante sottolineare come, mentre le preferenze ricevute dai bambini RSC si sono ridotte, si registra contemporaneamente un incremento delle preferenze da loro espresse, che vanno a costituire l'“indice di espansività affettiva” (Moreno, 1951; Northway, 1959). Questo indice, che fa riferimento alla disponibilità di stabilire e mantenere relazioni con i compagni, può essere quindi considerato come uno degli elementi che concorrono a determinare il grado di inclusione dei bambini all'interno del gruppo e lo sviluppo del senso di appartenenza sociale alla classe.

Figura 3 - % Scelte ricevute Bambini RSC Scuola Primaria

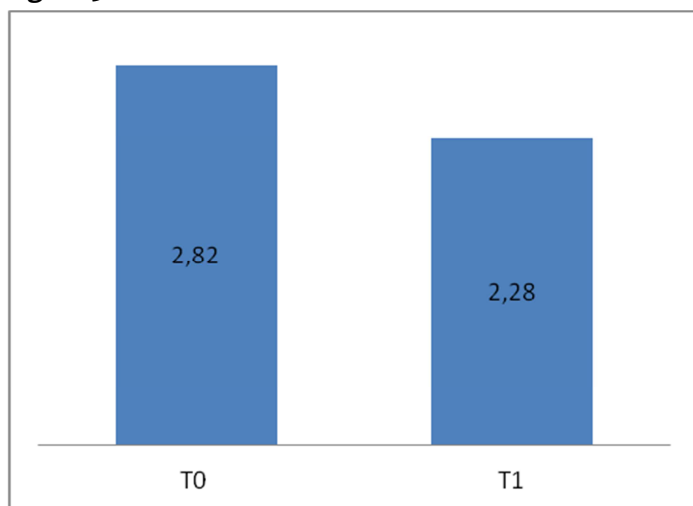


Figura 4 - % Scelte date Bambini RSC Scuola primaria

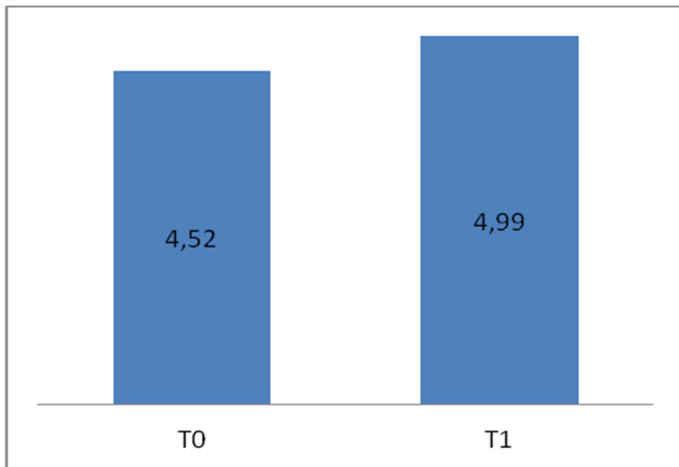


Figura 5 - % Scelte reciproche Bambini RSC Scuola primaria

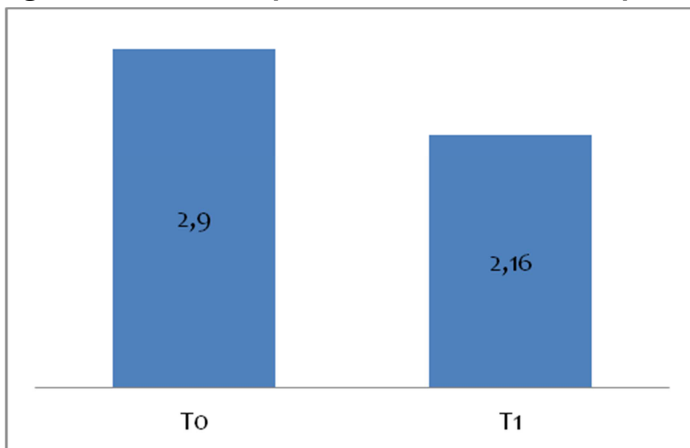
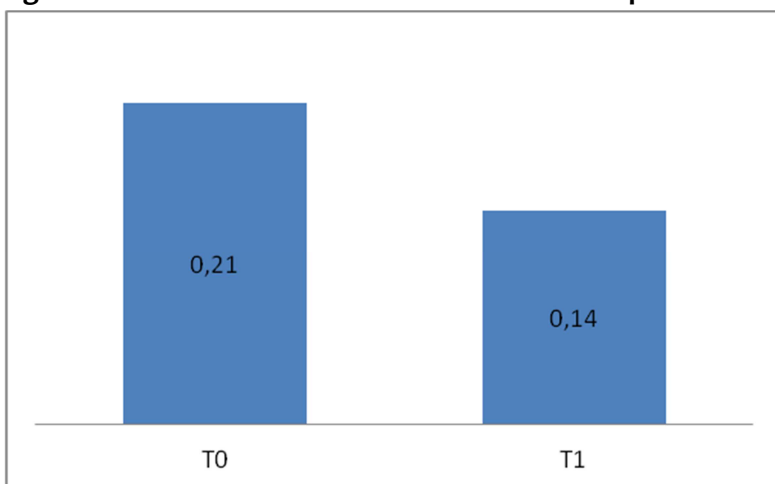


Figura 6 - % Indice di coesione Bambini RSC Scuola primaria



Scuola secondaria di primo grado

Dalla comparazione dei dati rilevati a T0 e a T1 in riferimento al gruppo dei bambini RSC che hanno frequentato la scuola secondaria di primo grado emerge come vi siano delle variazioni nelle percentuali delle scelte espresse da questo sottogruppo di bambini attraverso lo strumento sociometrico.

In particolare:

- diminuisce di 0,39 punti percentuali la media delle scelte ricevute dai bambini (Figura 7);
- diminuisce di 0,57 punti percentuali la media delle scelte attribuite dai bambini nei confronti dei compagni (Figura 8);
- diminuisce di 1,66 punti percentuali la media delle scelte espresse reciprocamente dai bambini (Figura 9);
- come conseguenza del dato precedente, si riduce di 0,08 punti percentuali la media dell'”indice di coesione” (Figura 10).

Figura 7 - % Scelte ricevute Bambini RSC Scuola secondaria

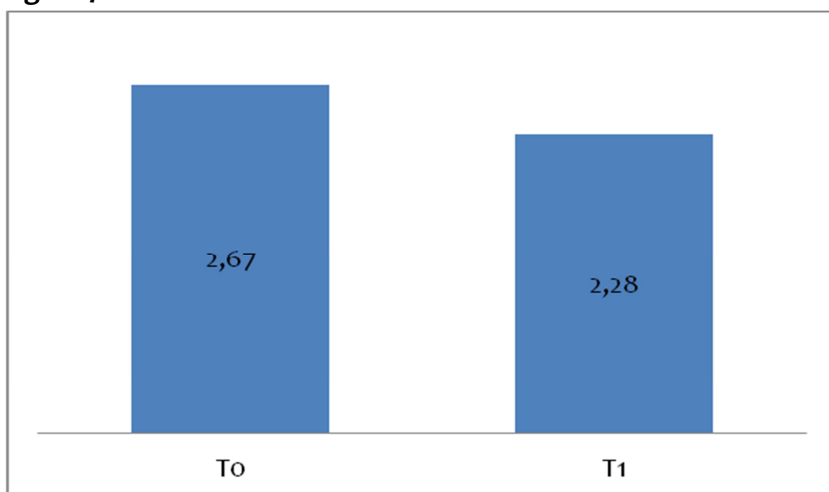


Figura 8 - % Scelte date Bambini RSC Scuola secondaria

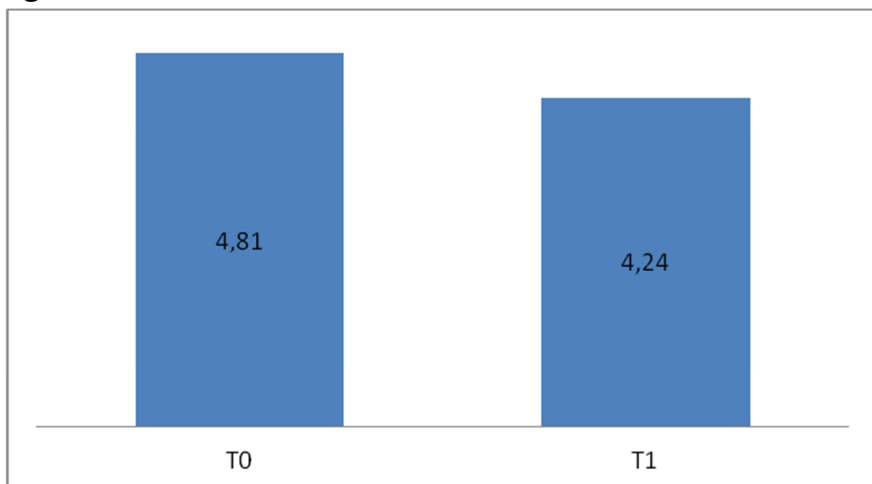


Figura 9 - % Scelte reciproche Bambini RSC Scuola secondaria

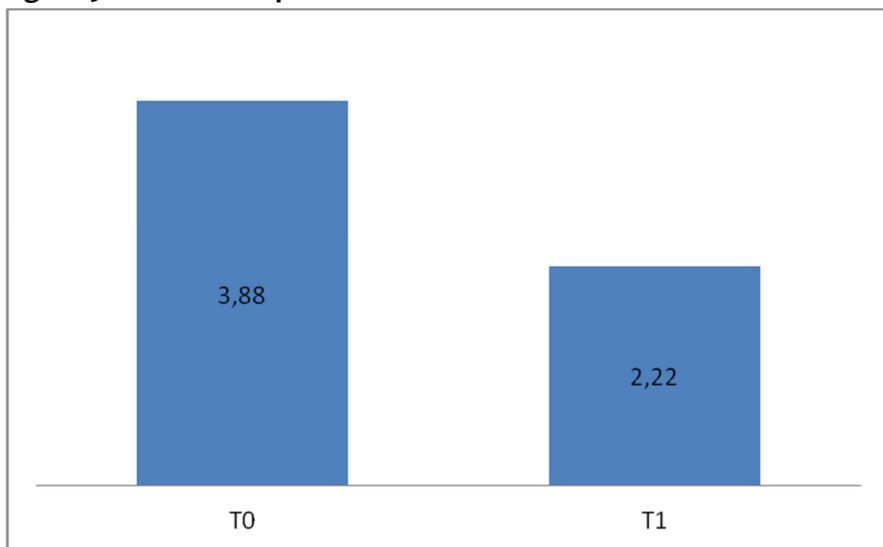
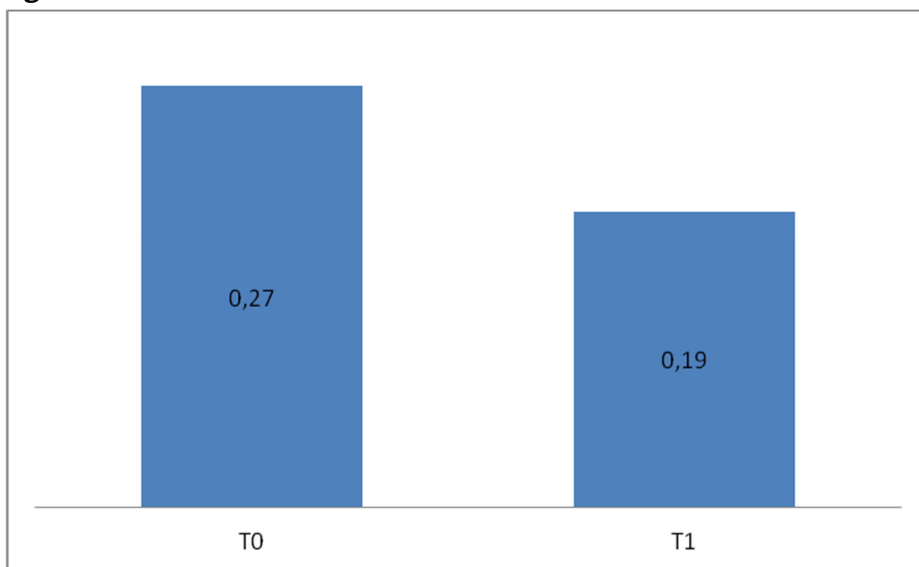
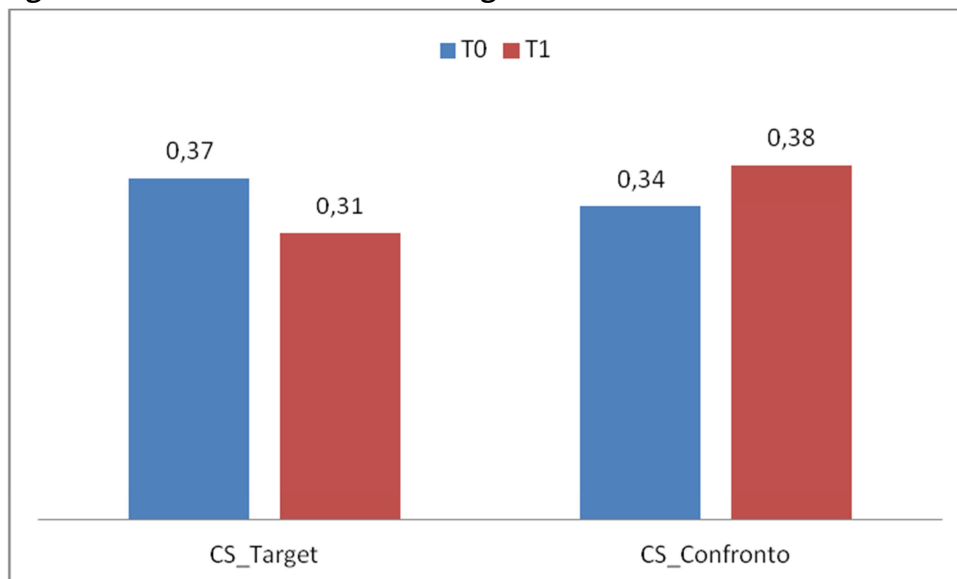


Figura 10 - % Indice coesione Bambini RSC Scuola secondaria



Il confronto tra i dati raccolti nei due tempo di rilevazione e riferiti ai gruppi complessivi delle classi (Target e Confronto) ci restituisce (figura 11) una diminuzione del valore dell’“indice di coesione” per le classi Target e un contestuale aumento nelle classi Confronto.

Figura 11 - Indice di Coesione Classi Target - Classi Confronto



Disegno della classe (Quaglia et al., 1996; Bombi, Pinto, 2000)

Questo strumento di tipo grafico permette di rilevare e analizzare le relazioni sociali attive all'interno della classe e il grado di ambientamento emotivo che ogni bambino/ragazzo ha sviluppato al suo interno. Il disegno della classe aiuta così a valutare in quale modo il bambino vive se stesso nei riguardi del gruppo dei compagni e degli insegnanti, fornendo utili informazioni sul livello di coesione del gruppo.

Delle 42 classi coinvolte nel progetto, 29 hanno utilizzato il disegno della classe come strumento di lavoro. In totale sono stati consegnati 1157 disegni di cui 593 al T0 e 564 al T1. Il lavoro di codifica ha visto l'analisi dei disegni secondo due variabili: presenza-assenza dei bambini nei disegni e rappresentazione di sé.

Dalla lettura della figura 12 emerge che tra le due somministrazioni aumenta la percentuale dei disegni in cui vengono raffigurati dei bambini, mentre diminuiscono in termini percentuale i disegni senza bambini o con i bambini RSC.

Nella Figura 13, invece, si può osservare un aumento percentuale dei bambini che si raffigurano nei propri disegni sia in termini generali che per il gruppo dei bambini RSC. In particolare i disegni dei bambini RSC che rappresentano se stessi passano dal 50% al T0 al 73% al T1.

Figura 12- Presenza-assenza bambini

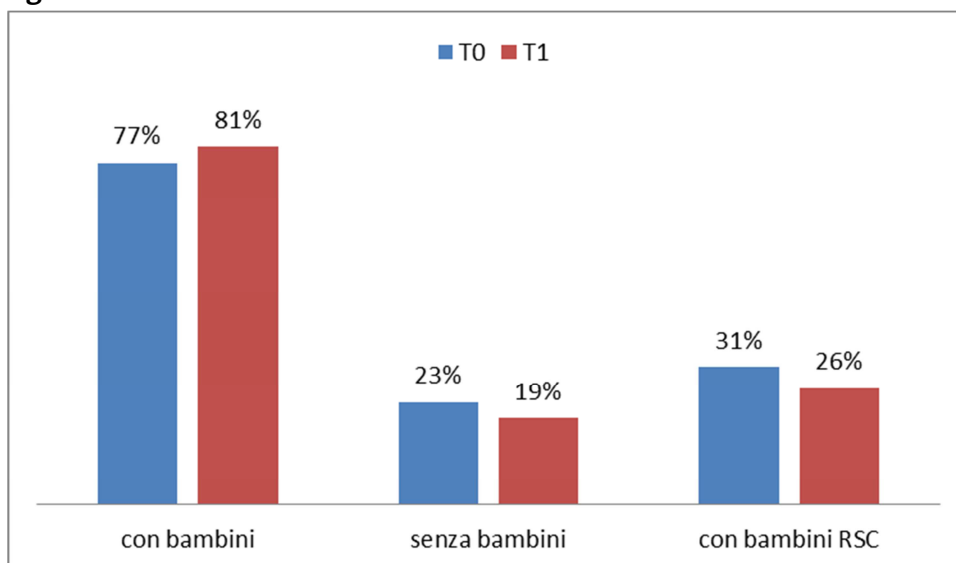
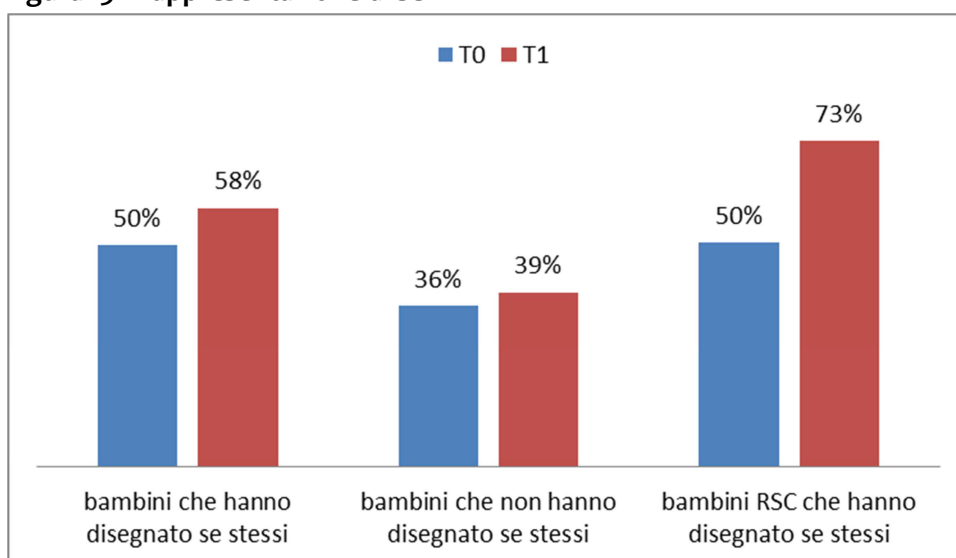


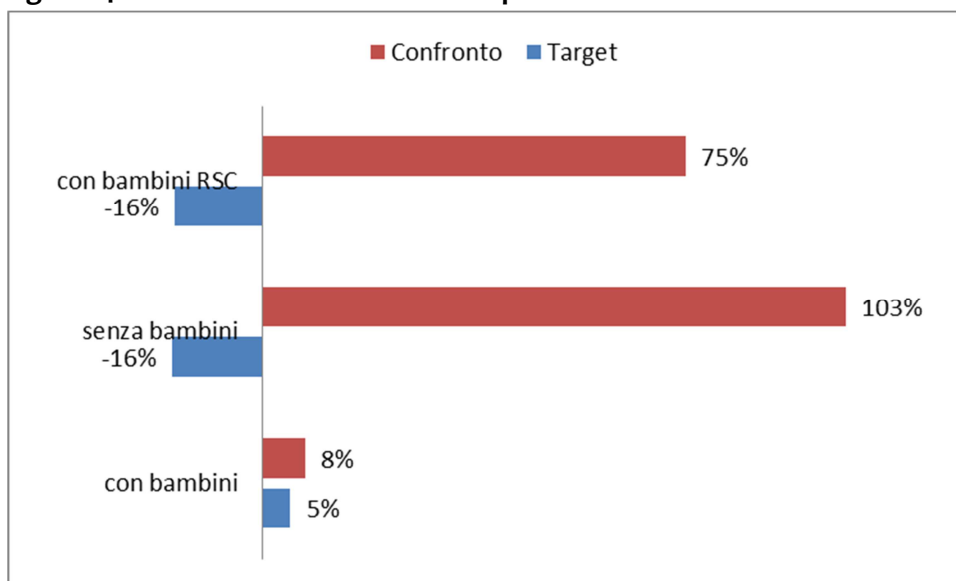
Figura 13 - Rappresentazione di sé



Se si confrontano i disegni del gruppo target con quelli del gruppo confronto ($n^{\circ}=270$ di cui 20 disegni realizzati da bambini RSC), in particolare il dato relativo alla variazione percentuale tra T0 e T1 della presenza-assenza dei bambini per entrambi i gruppi (Figura 14), si segnala:

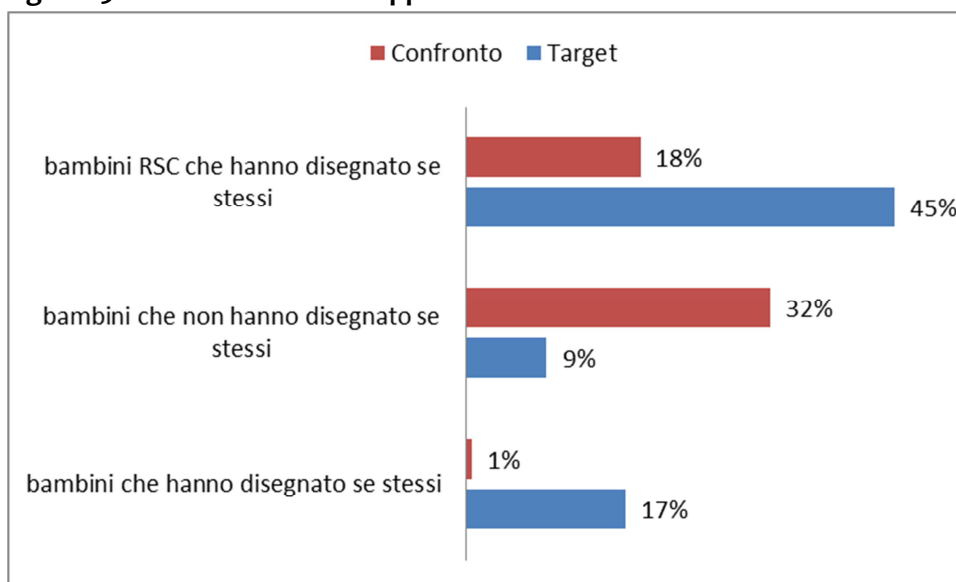
1. una diminuzione dei disegni senza bambini nel gruppo target (-16%) e un aumento della variazione percentuale pari al 103% dei disegni senza bambini nel gruppo confronto;
2. un aumento del 75% dei bambini RSC disegnati nel gruppo confronto, ma comunque molto inferiore alla percentuale dei bambini RSC disegnati nel gruppo target al T1 (16% contro 26%);

Figura 14 - Variazione Percentuale To-T1 presenza assenza bambini



Rispetto alla dimensione “Rappresentazione di sé” (Figura 15) nel gruppo target si registra un aumento percentuale tra le due rilevazioni dei bambini che hanno disegnato se stessi e dei bambini RSC che hanno disegnato se stessi, rispettivamente pari a 17% e 45%, aumento superiore a quello registrato nel gruppo confronto. Per quanto riguarda, invece, i bambini che non hanno disegnato se stessi, aumentano in entrambi i gruppi benché in misura maggiore nel gruppo confronto.

Figura 15 - Variazione % To-T1 rappresentazione di sé



Questionario sulle preferenze del clima di classe (Miato, 2004 – IPRASE, Trentino)

Il questionario ha l’obiettivo di indagare le convinzioni e le opinioni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado rispetto a tre climi relazionali che si possono stabilire all’interno del gruppo: competitivo, individualistico e cooperativo.

Tale strumento assume particolare rilevanza valutativa nel presente progetto, avendo come oggetto di analisi la percezione degli studenti circa l'esistenza e i vantaggi di una rete interattiva nella classe di tipo cooperativo, per cui costituisce una fonte di informazioni sugli effetti dell'introduzione nel corso dell'anno scolastico di tecniche didattiche di *cooperative learning*.

Dalla comparazione dei dati tra il T0 e il T1 dello stesso gruppo di classi si verificano:

- nelle scuole Target l'aumento di 3 punti della percentuale di preferenze attribuite al clima cooperativo e la contemporanea diminuzione rispettivamente di 1 e di 2 dei punteggi percentuali relativi al clima competitivo e al clima cooperativo (vd. Figura 16);
- nelle scuole Confronto la riduzione di 1% del punteggio corrispondente al clima cooperativo, l'incremento di 1% nelle preferenze accordate al clima individualistico e la permanenza del medesimo punteggio relativo al clima competitivo (vd. Figura 17);
- analoghi esiti emergono dalla comparazione tra il gruppo delle classi Target e delle classi Confronto (vd. Figura 18).

Figura 16 - % Clima di classe Scuole Target

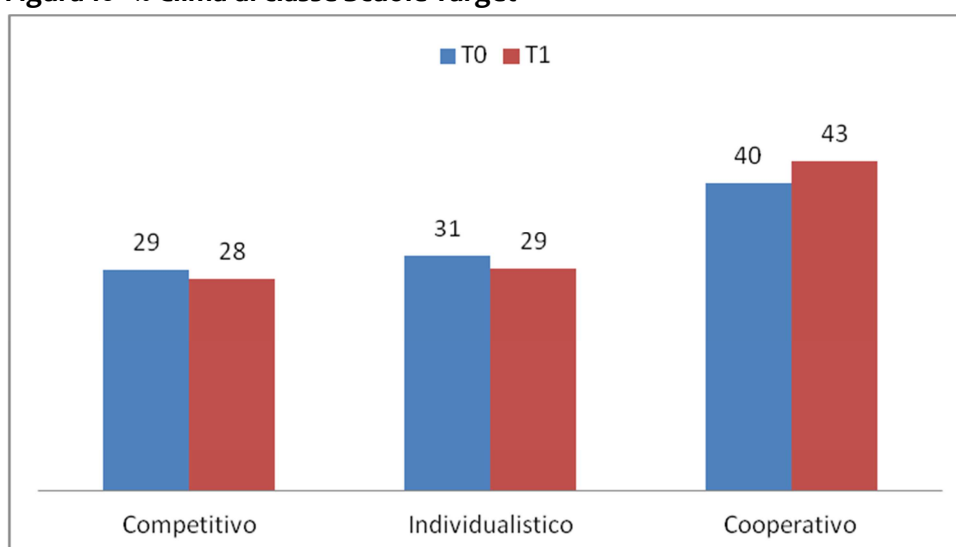


Figura 17 - % Clima di classe Scuole Confronto

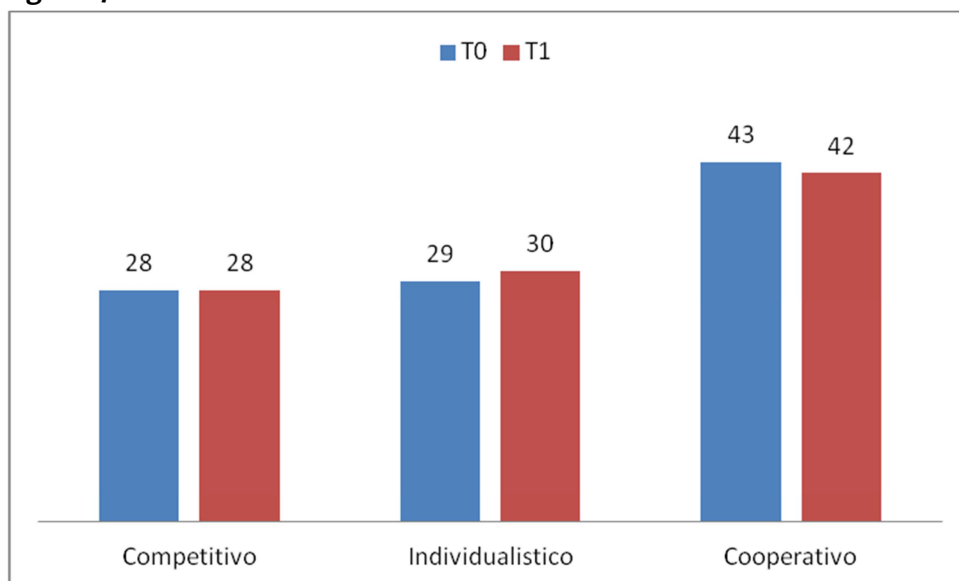
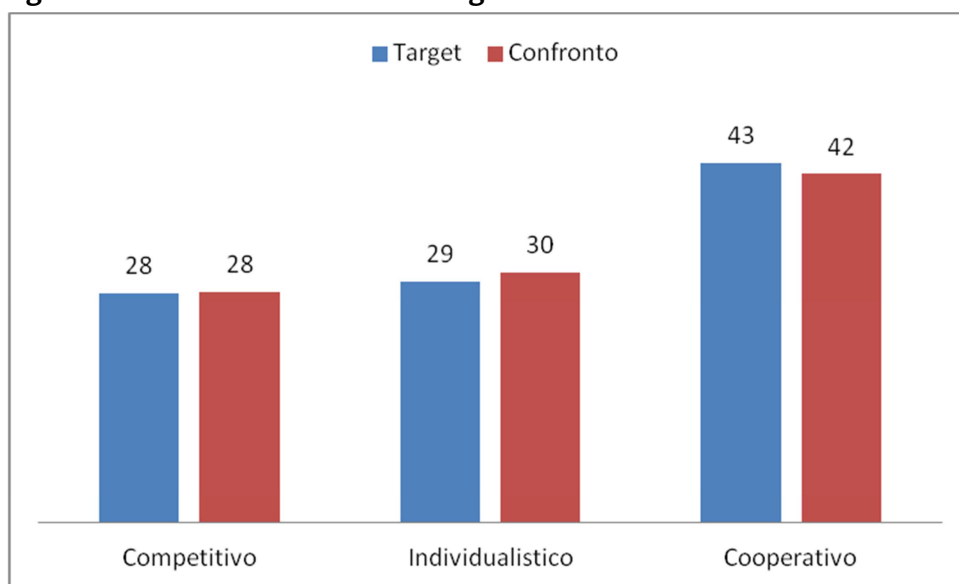


Figura 18- % Clima di classe Scuole Target-Scuole Confronto To-T1



Questionario Quantitativo Contesto Abitativo (QQCA)

Si tratta di un questionario costruito *ad hoc* per il progetto i cui dati hanno permesso di ricostruire la situazione abitativa degli alunni e delle loro famiglie.

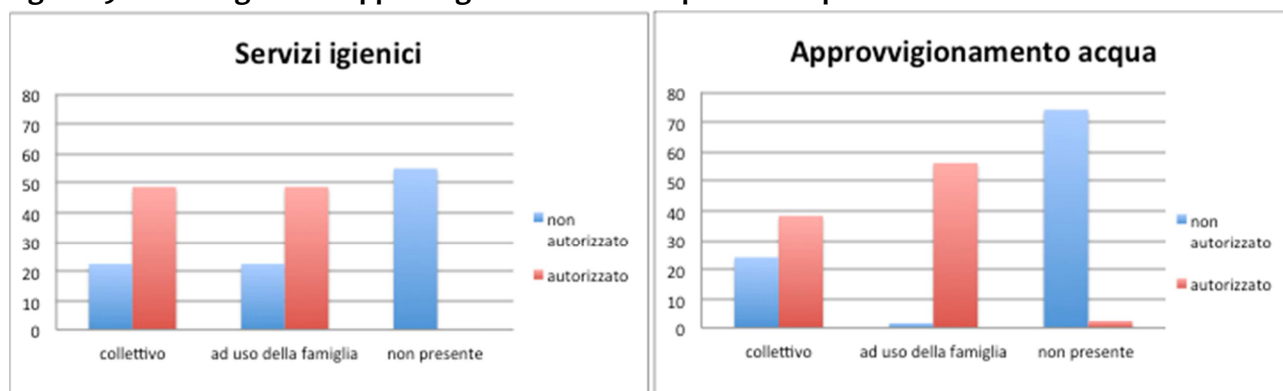
Come già descritto nella introduzione, dai dati rilevati sulla tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, emerge che il 41% dei bambini vive in campi non autorizzati, il 26% in campi/villaggi autorizzati e il 9% in contesti abitativi differenti, ma caratterizzati da situazione abitativa disagiata come il caso di occupazione di abitazioni o capannoni dismessi o in baracche e roulotte al di fuori degli insediamenti. Solo un quarto degli alunni vive con la famiglia in alloggi residenziali.

Tabella 5 - Tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC

Tipologia di residenza	Frequenza	Percentuale
Campo non autorizzato	62	41%
Campo o villaggio autorizzato	39	26%
Alloggio edilizia popolare/appartamento	37	25%
Occupazione abitazione/capannone	4	3%
Altro: baracca/roulotte/camper fuori da insediamenti	9	6%
Totale	151	100%

Le famiglie che vivono nei campi non autorizzati si trovano in una situazione abitativa molto grave: il riparo per la famiglia è costituito da baracche autocostruite con materiali di recupero generalmente in legno o legno e muratura oppure ma, meno frequentemente, da roulotte. Anche per quel che riguarda i servizi igienici di base e l'approvvigionamento di acqua, si evidenzia che il wc a uso esclusivo della famiglia è presente nella metà dei casi quando si tratta di campi autorizzati e in due casi su dieci quando i campi sono abusivi. In questo caso si tratta di wc realizzati con materiale di scarto, spesso solo scavando una buca in un ambiente riparato. Si fa notare che la percentuale di servizi igienici collettivi dichiarati dagli operatori nel caso dei campi non autorizzati è da intendersi come la realizzazione di fosse, sopra le quali sono state costruite piccole baracche in legno. Nei contesti residenziali, che riguardano solo un quarto delle famiglie, la situazione prevalente è quella di servizi igienici adeguati e a uso esclusivo della famiglia.

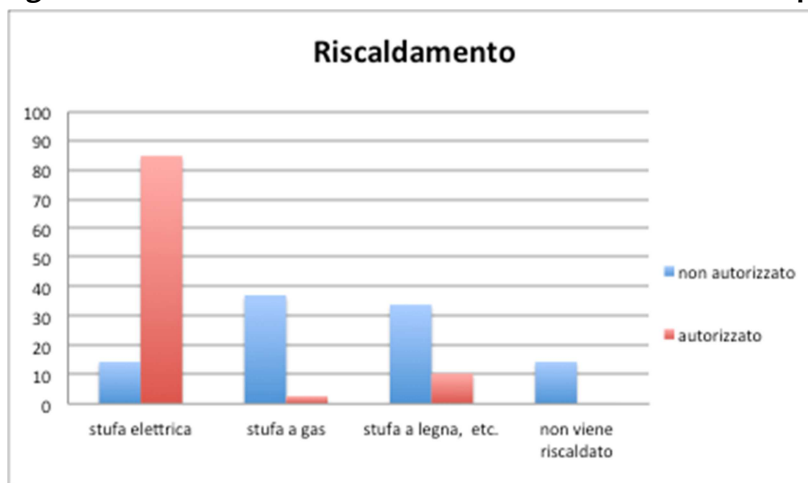
Figura 19 - Servizi igienici e approvvigionamento di acqua nei campi autorizzati e non autorizzati



Nei campi autorizzati l'acqua corrente è disponibile per oltre la metà dei casi con un utilizzo esclusivo nell'abitazione, mentre nei campi non autorizzati due famiglie su 10 possono contare su acqua corrente che viene portata al campo in maniera che ne possano usufruire collettivamente (come nel caso di Palermo dove, pur in presenza di un campo non autorizzato, il Comune ha collocato dei silos che periodicamente rifornisce di acqua). Nei casi rimanenti si tratta di approvvigionamenti di fortuna realizzati tramite tubature spesso danneggiate, rifornimenti da fontane o altro in luoghi più o meno lontani dall'insediamento.

Negli alloggi di edilizia popolare o negli appartamenti il riscaldamento nei mesi invernali è assicurato da impianti centralizzati per la maggior parte dei casi, anche se con diversi livelli di efficienza, ma che comunque assicurano un conforto contro il freddo. Nei campi autorizzati si nota una prevalenza nell'uso di stufe elettriche (85%), seguito dall'uso di stufe a legna/pellet (10%) mentre il riscaldamento nei contesti più svantaggiati dei campi non autorizzati risulta realizzato tramite stufe a gas (37%) e stufe a legna (34%), spesso realizzate in proprio o recuperate, a volte con camini e bracieri; gli operatori sottolineano come si tratti nella maggior parte dei casi di situazioni altamente pericolose per la salute (emanazione di gas) e per la sicurezza (incendi, fughe).

Figura 20 - Modalità di riscaldamento nei mesi invernali nei campi non autorizzati e non autorizzati



Questionario Il Mondo del Bambino

In linea con l'Assessment Framework inglese a cui si ispira, il questionario "Il Mondo del Bambino" (MdB) assume un approccio ecosistemico che tiene conto del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale, delle esigenze e della dimensione intrapsichica di ciascun membro della famiglia.

Il MdB è dunque uno strumento che intende offrire un supporto per gli operatori per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia (Milani et al. 2013).

Lo strumento si compone di tre dimensioni fondamentali che sono i bisogni di sviluppo del bambino, le competenze dei genitori per soddisfare tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni. Le tre dimensioni sono articolate a loro volta in sottodimensioni che indicano per ogni bambino *di cosa ha bisogno per crescere, da chi si prende cura di lui, nel contesto in cui vive*.

Si richiede agli operatori di attribuire un punteggio da 1 (grave problema) a 6 (evidente punto di forza) a ognuna delle 17 sottodimensioni che compongono il MdB.

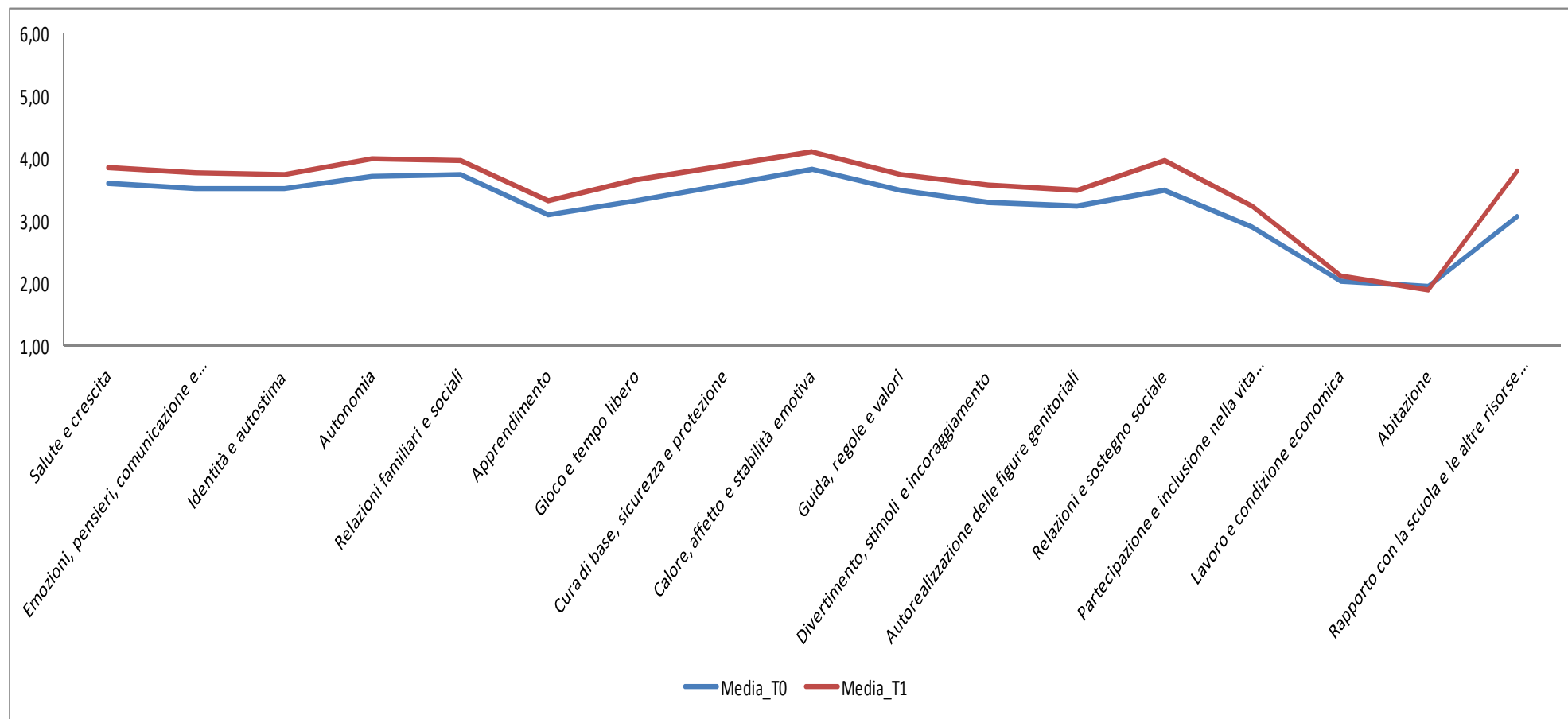
Gli operatori sono stati invitati a compilare il MdB per ogni bambino/a RSC coinvolto nel progetto in due momenti: all'inizio (To) e al termine dell'intervento (T1). Di seguito si riporta una prima analisi descrittiva delle compilazioni.

Nelle Tabella 6 si legge la percentuale delle compilazioni in To-T1 rispetto ai bambini RSC coinvolti. A Cagliari, Catania, Firenze e Palermo, il questionario MdB è stato compilato per tutti i bambini in entrambe le somministrazioni, mentre per Genova, Milano e Reggio Calabria non è stato possibile effettuare il confronto in quanto è assente una delle due rilevazioni. L'analisi dei dati si riferisce dunque al 70% dei bambini RSC coinvolti.

Tabella 6 - MdB compilati in To e T1

Città	RSC Coinvolti	MdB To-T1	%
Bari	8	6	75%
Bologna	6	6	100%
Cagliari	3	3	100%
Catania	23	23	100%
Firenze	8	8	100%
Genova	2	0	0%
Milano	10	0	0%
Napoli	22	19	86%
Palermo	6	6	100%
Reggio	18	0	0%
Roma	17	11	65%
Venezia	16	9	56%
Torino	12	12	100%
TOT	148	103	70%

Figura 21 - Confronto medie per dimensioni MdB



Nella Figura 21 si confrontano le medie in T0 e T1 per ogni dimensione del MdB. Gli operatori segnalano un miglioramento per tutte le dimensioni, fatta eccezione per la dimensione “Abitazione”, che risulta essere l’unica con una differenza negativa tra le due valutazioni (-3%). È interessante sottolineare, inoltre, che la dimensione che registra il miglioramento maggiore in termini di differenza tra le medie nei due tempi, è quella relativa al “Rapporto con la scuola e altre risorse educative” (+24%). Questo dato è particolarmente rilevante se si tiene conto che un’azione significativa del progetto aveva come obiettivo specifico il rafforzamento del partenariato scuola-famiglia.

Tabella 7 - Valutazioni quantitative dimensioni MdB

	T0	T1	%T0	%T1	Var %
Grave Problema	128	146	7%	8%	14%
Problema Moderato	280	171	16%	10%	-39%
Leggero Problema	518	379	30%	22%	-27%
Normale Adeguato	686	780	39%	45%	14%
Leggero Punto di Forza	116	206	7%	12%	78%
Evidente Punto di Forza	22	68	1%	4%	209%
TOT	1750	1750	100%	100%	

Un ulteriore dato relativo agli effetti sul benessere del bambino può essere riscontrato nella lettura della Tabella 7 dalla quale si evince un miglioramento nelle valutazioni delle dimensioni del MdB. Tra le due rilevazioni diminuiscono infatti le valutazioni “Problema Moderato” e “Leggero Problema” a fronte di un evidente aumento (+209%) delle dimensioni valutate come “Evidente Punto di Forza”.

Pre-assessment/Post-assessment

Pre-Post Assessment è uno strumento che trae spunto da alcuni lavori di Braconnier e Humbeeck (2006) (Milani et al., 2014), che propone una traccia di riflessione utile ad avviare la conoscenza della situazione familiare, attraverso la raccolta di una pluralità di punti di vista. Esso cerca di comprendere la singolarità di ogni situazione familiare andando a costruire un accordo intersoggettivo (in équipe multidisciplinare) circa il significato da attribuire alle osservazioni raccolte, per iniziare a dare forma e contenuto alle decisioni da prendere al fine di tendere a una comprensione condivisa, non oggettiva, ma almeno in parte oggettivata) di una situazione, (Holland, 2010).

Come guida per una riflessione condivisa e partecipata, il *Pre-assessment* si compone di 4 parti di analisi riferite a 4 diverse aree: A. storia e condizioni sociali della famiglia; B. Fattori di rischio e protezione; C. Capacità dei genitori di rispondere ai bisogni del bambino; D. Qualità della

relazione operatore sociale-famiglia e capacità di evoluzione della famiglia e da una parte finale di sintesi.

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

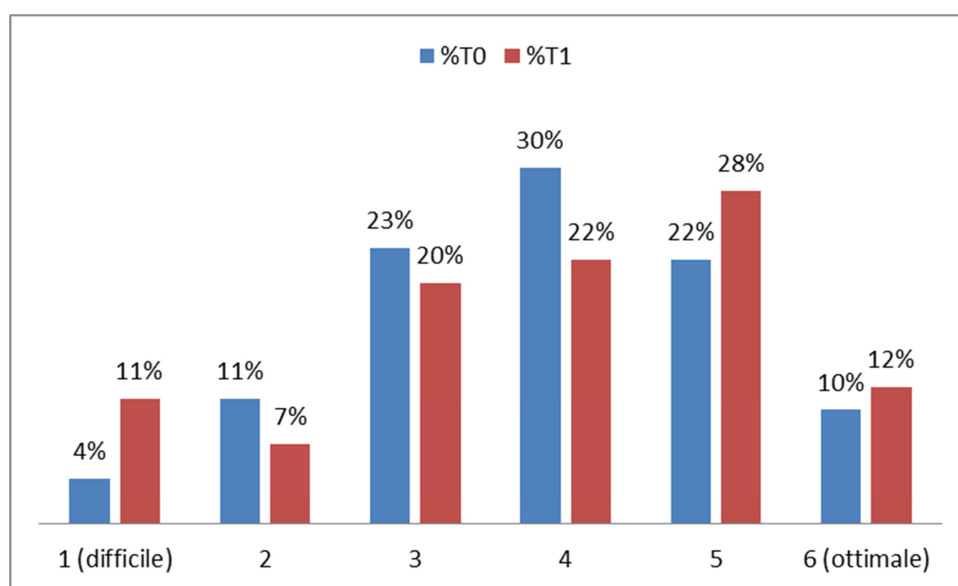
Nelle Tabelle che seguono, si presentano i dati emersi dalla somministrazione della sola area D dello strumento, in cui si chiedeva di valutare la qualità della relazione tra servizi e famiglia utilizzando una scala da 1 a 6 (dove 1 indica una relazione *difficile* e 6 una relazione *ottimale*) e specificarne la natura (*assente, conflittuale, delegante, richiedente, compiacente, collaborativa, coinvolgente*) con la mamma, il papà ed eventuali altre figure genitoriali. Le informazioni sono state raccolte all'inizio (To) e alla fine (T1) del progetto.

Come si evince dalla tabella che segue, sebbene la media della qualità della relazione risulti uguale in entrambe le rilevazioni, il dato sulla distribuzione dei valori (moda) ci restituisce un cambiamento positivo rispetto alla valutazione che gli operatori fanno relativamente al loro rapporto con le famiglie. Indicando con 1 una relazione difficile e con 6 una relazione ottimale (Figura 22), si registra un miglioramento delle relazioni valutate con valori pari al 5 e al 6.

Tabella 8 - Qualità della relazione

	To	T1
media	3,85	3,85
moda	4	5

Figura 22 - Qualità della relazione tra servizi e famiglia, confronto To-T1

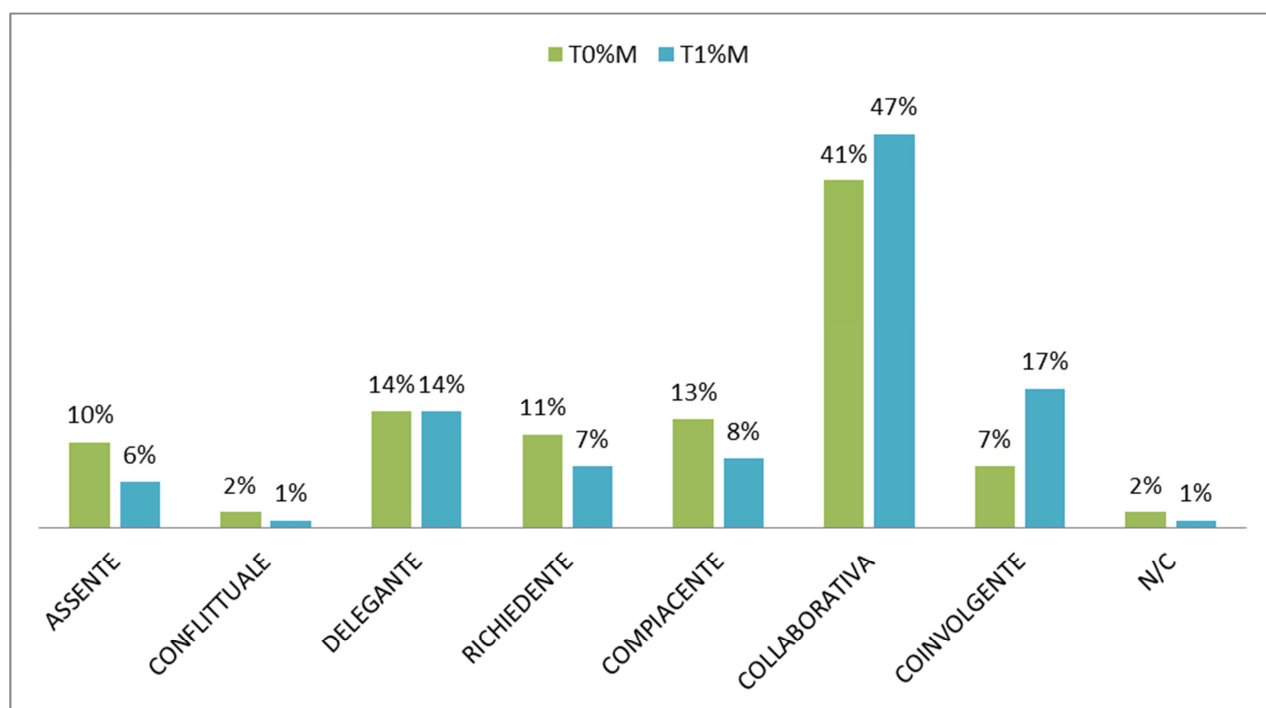


In particolare migliorano le relazioni con la mamma (39%) che vengono giudicate prevalentemente collaborative (Tabella 9).

Tabella 9 - Qualità della relazione per le diverse figure genitoriali

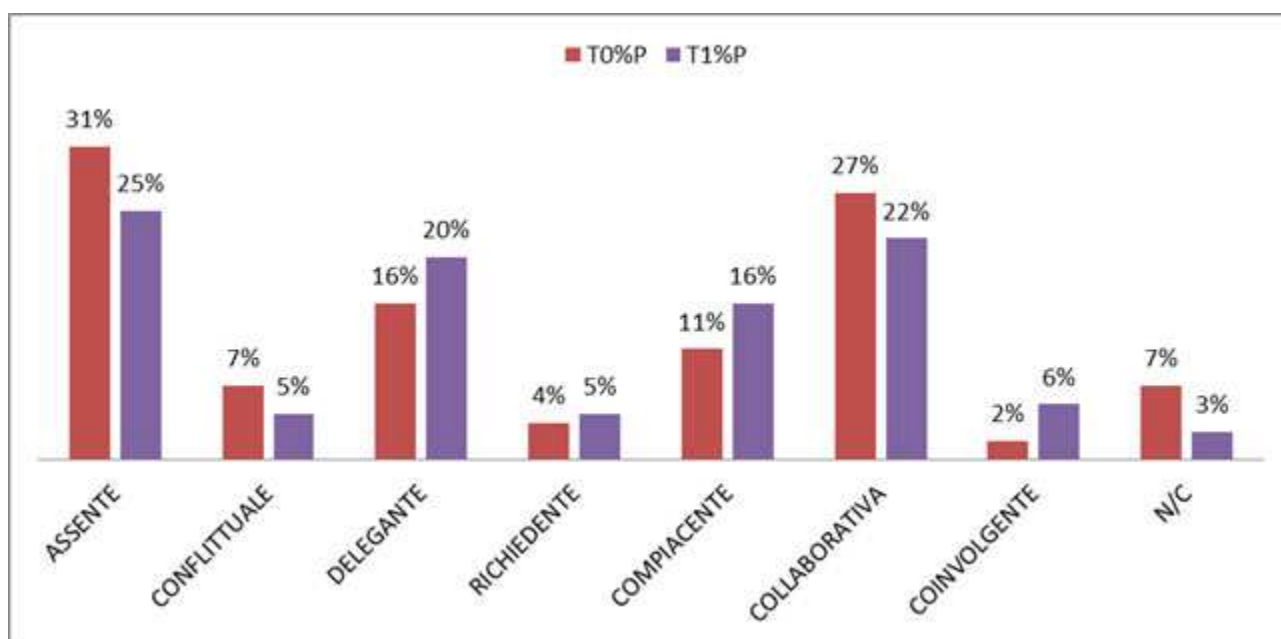
	(+)	(-)	(=)
MAMMA	39%	15%	46%
PAPÀ	36%	21%	43%
ALTRO	10%	16%	74%

Figura 23 - Relazione operatore-mamma in To e T1



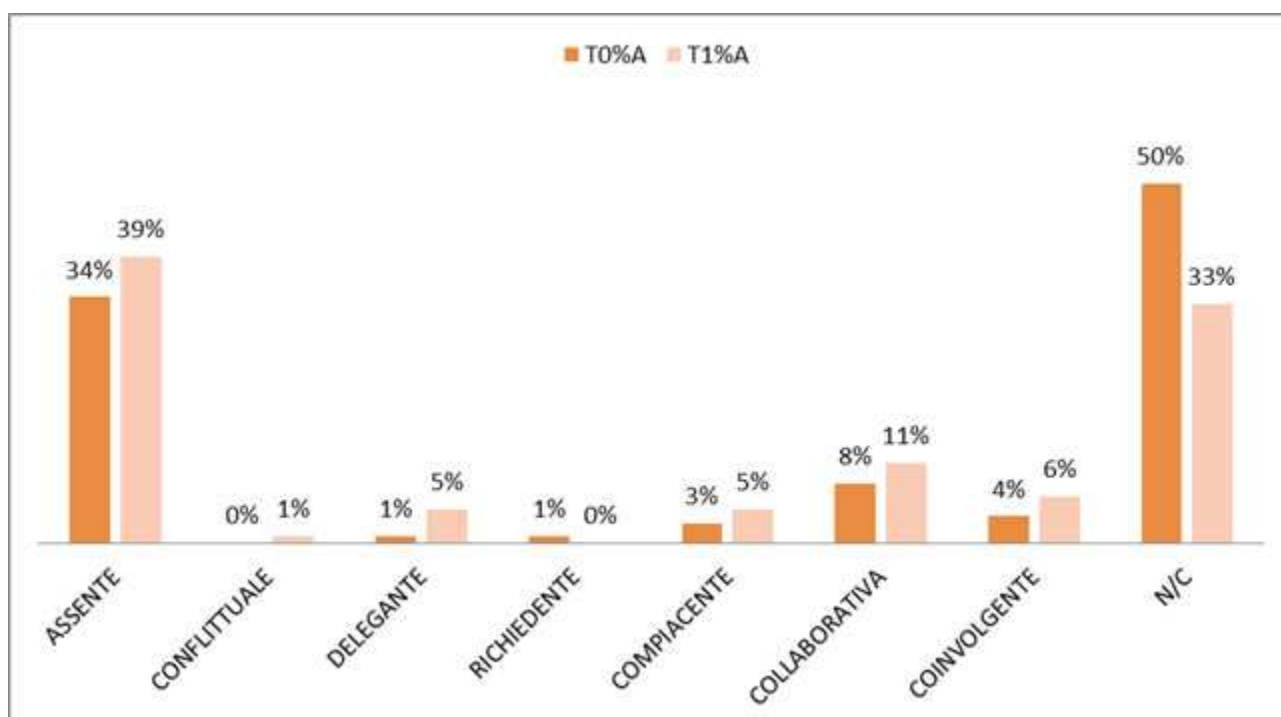
Rispetto alla relazione operatore-papà, le valutazioni dei servizi segnalano un miglioramento nella qualità delle relazioni (Tabella 7) a cui corrisponde una diminuzione delle percentuali, tra To e T1, dei papà per i quali è assente la valutazione (Figura 24).

Figura 24 - Relazione operatore-papà in To e T1



Per quanto riguarda le altre figure genitoriali (Tabella 7), la relazione rimane invariata nel 74% dei casi, ma si segnala (Figura 25) una diminuzione dal 50% al 33% delle valutazioni N/C (Non Classificate). Questo dato ci restituisce un possibile approfondimento della conoscenza del nucleo familiare del bambino RSC, avvenuto nel corso del progetto, tale da permettere all'operatore, nel T1, di valutare la sua relazione con le altre figure genitoriali, evidentemente più difficile all'inizio del progetto.

Figura 25 - Relazione operatore-altra figura genitoriale in To e T1



Questionario sulle difficoltà e i punti di forza del bambino (SDQ)

Il questionario è stato compilato per i bambini dai 6 agli 11 anni dagli operatori (campo-scuola) e dagli insegnanti, mentre nelle classi della scuola secondaria di primo grado è stato compilato da dai bambini RSC (Target n=153; Confronto n=60). Questo questionario rappresenta pertanto uno strumento efficace per il confronto e l'integrazione dei diversi punti di vista sui bisogni e le risorse dei bambini e allo stesso tempo un'opportunità per riflettere sulle proprie difficoltà e sui propri punti di forza per i bambini della scuola secondaria.

Per quanto riguarda il Questionario SDQ auto compilato dagli studenti delle scuole secondarie di primo grado (Figura 26), la variazione dei punteggi relativi alle dimensioni "difficoltà" (Sintomi Emozionali; Problemi Comportamentali; Iperattività; Rapporto con i Pari), non sembrano subire cambiamenti tra i due tempi né nel gruppo Target, né nel gruppo Confronto (Figura 27).

Figura 26 - SDQ Scuola Secondaria Target

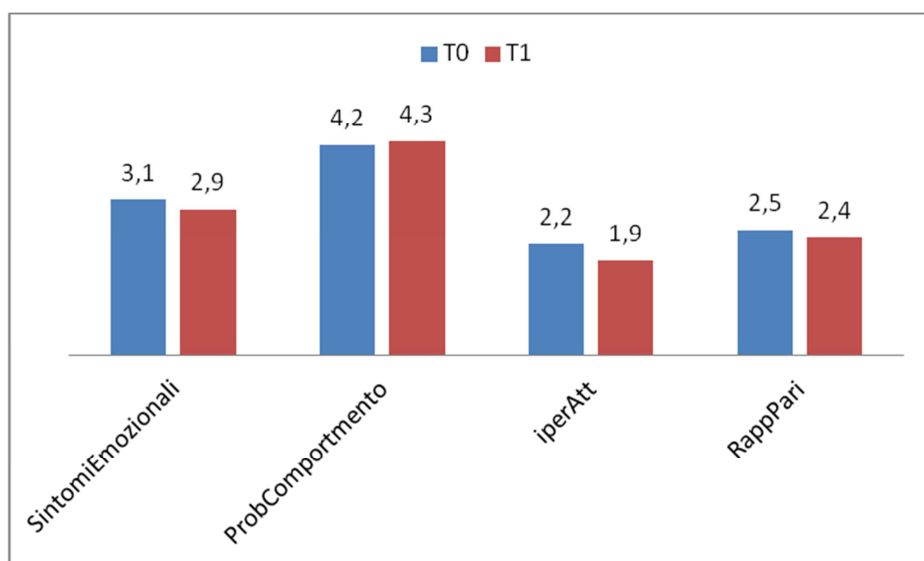
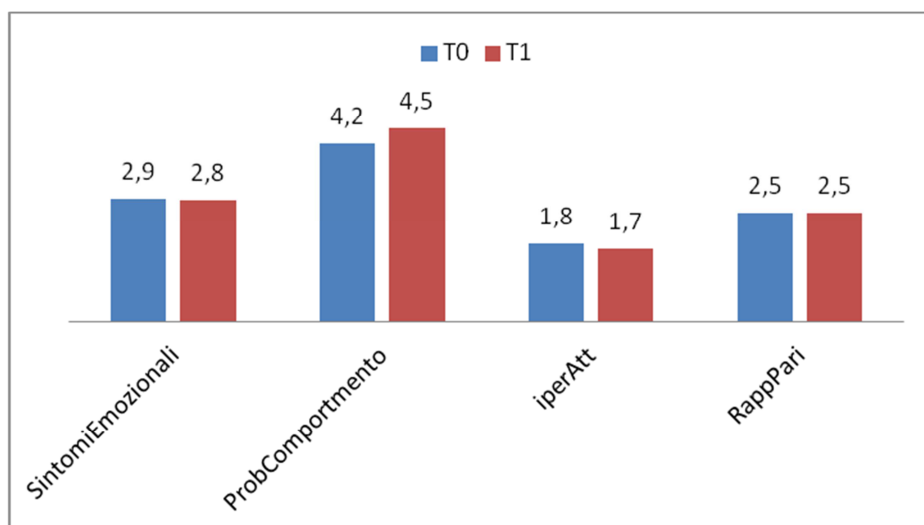
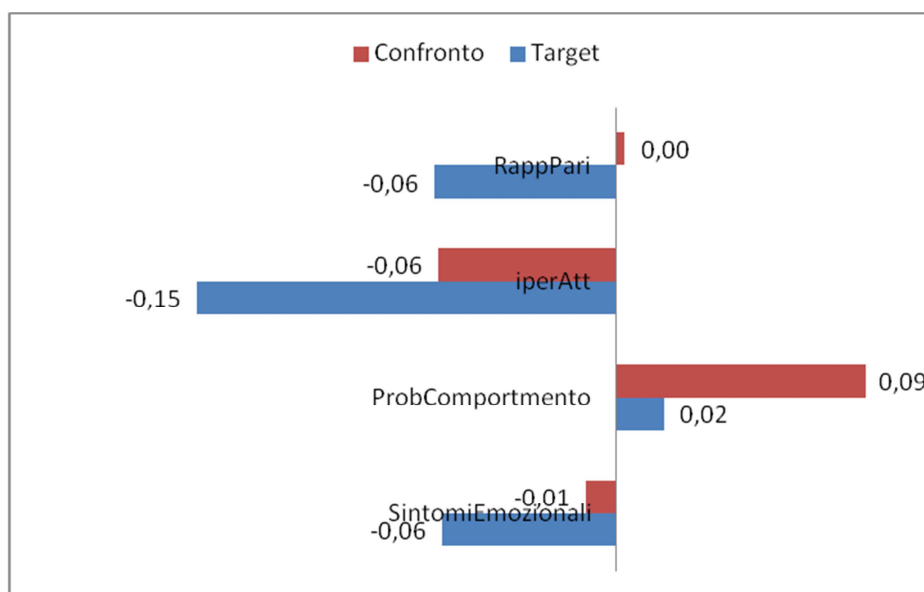


Figura 27 - SDQ Scuola Secondaria Confronto



Tuttavia se si osserva la variazione percentuale tra To e T1, il gruppo Target risulta avere, rispetto al gruppo Confronto, un miglioramento delle dimensioni: Sintomi Emozionali; Iperattività; Rapporto con i Pari, che registrano una variazione negativa dei rispettivi punteggi. Tale variazione indica una riduzione delle difficoltà dei bambini (Figura 28).

Figura 28 - Variazione % tra To e T1

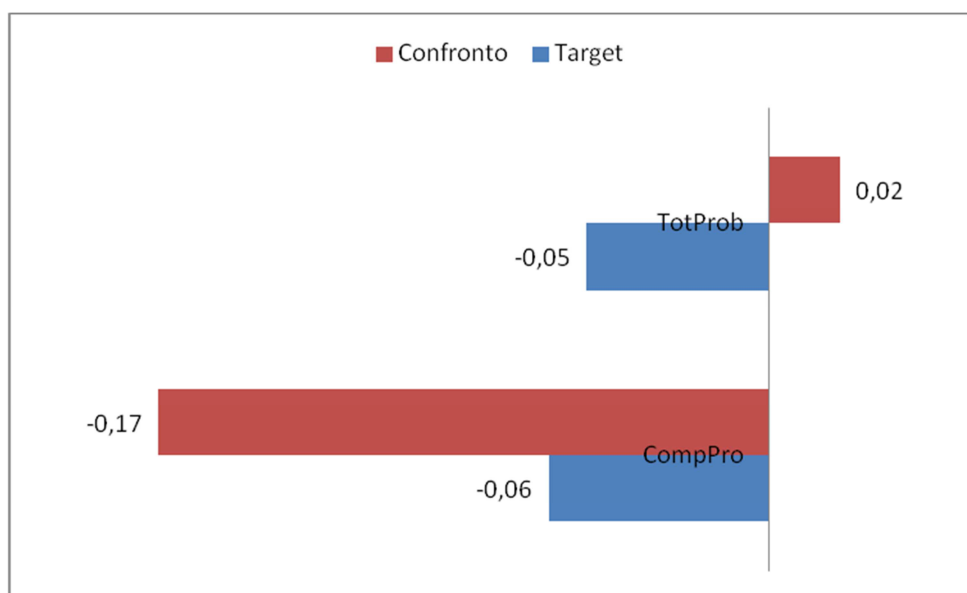


Se si analizza inoltre il cambiamento tra il totale dei problemi e i comportamenti prosociali misurati dal questionario (Figura 29) si riscontra che:

- nelle classi Target diminuiscono le difficoltà complessive dei bambini, a fronte di un aumento delle difficoltà dei bambini del gruppo di Confronto;
- sebbene entrambi i gruppi riportino valori negativi rispetto ai comportamenti prosociali, i punteggi del gruppo Target sono inferiori a quelli del gruppo Confronto, indicando in

questo modo un peggioramento più contenuto.

Figura 29 - Variazione % tra To e T1 tra le difficoltà e punti di forza



Rispetto al confronto tra i diversi punti di vista professionali, sono stati raccolti anche i questionari SDQ relativi a 122 bambini RSC che ci restituiscono le valutazioni di operatori campo, operatori scuola e insegnanti (Tabella 10).

Tabella 10 - Questionari SDQ per professioni

	Op. Campo	Op. Scuola	insegnante	Op. Campo %	Op. Scuola %	insegnante%
To	93	80	96	76%	66%	79%
T1	79	109	89	65%	89%	73%

Dal confronto dei risultati riportati in Figura 30 e 31 emerge una differenza nelle valutazioni tra operatore campo e operatore scuola suddivisi si rileva una differenza di valutazioni tra Operatore Campo e Operatore Scuola. Il Primo sembra riconoscere una diminuzione delle difficoltà tra l'inizio e la fine del progetto, mentre per l'operatore scuola le difficoltà sembrerebbero aumentare.

Figura 30 - SDQ Operatore Campo

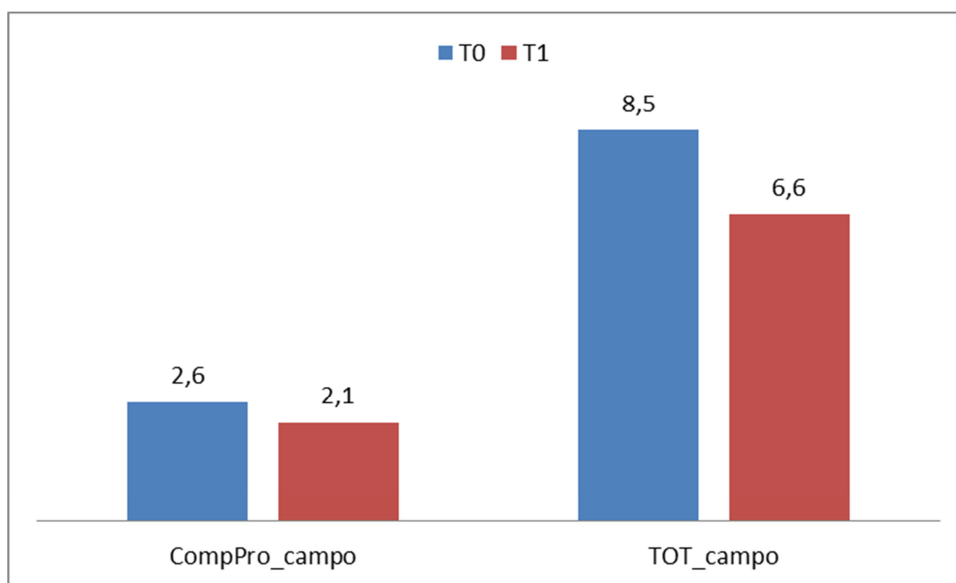
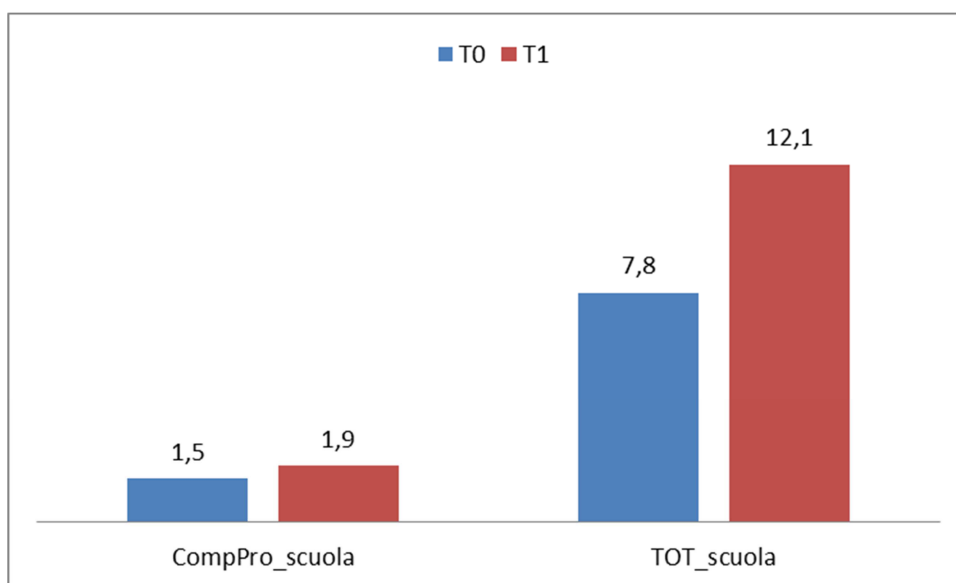


Figura 31 - SDQ Operatore Scuola



In particolare per l'operatore campo le dimensioni problematiche che vedono una riduzione dei valori medi sono "problemi comportamentale e "rapporto con i pari" (Figura 32). Per l'operatore scuola (Figura 33), invece, i "problemi comportamentali" e l'"iperattività" sono le dimensioni che peggiorano durante il progetto.

Figura 32 - Difficoltà Campo

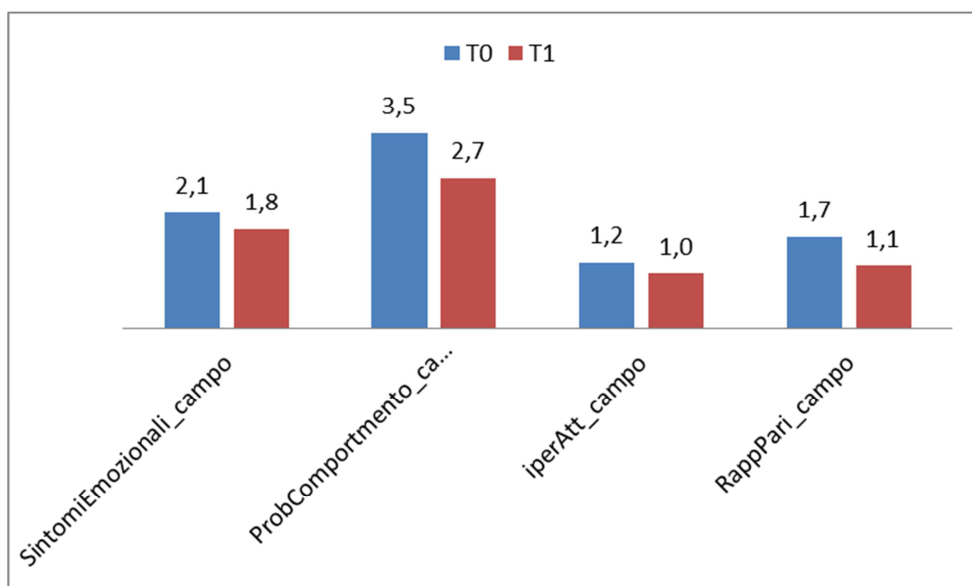
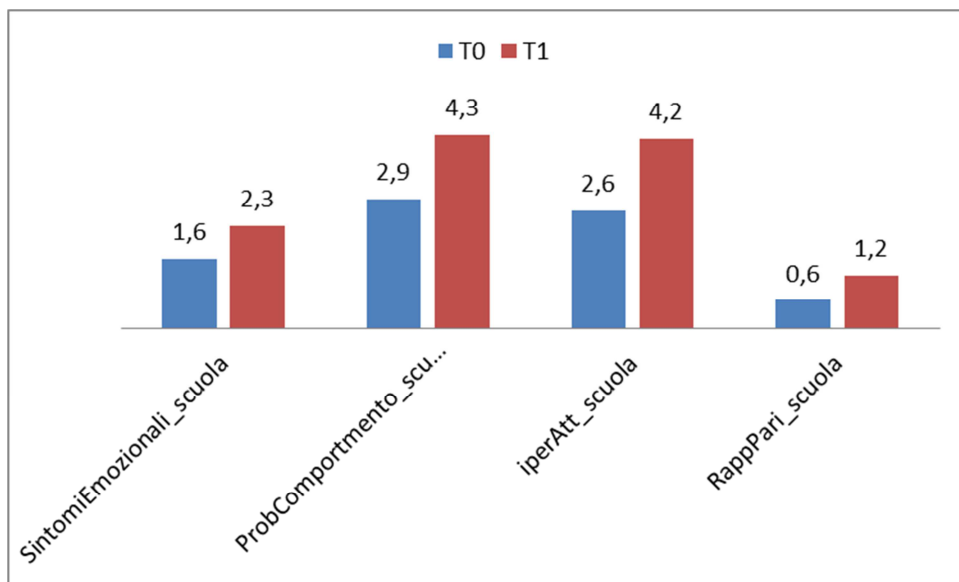
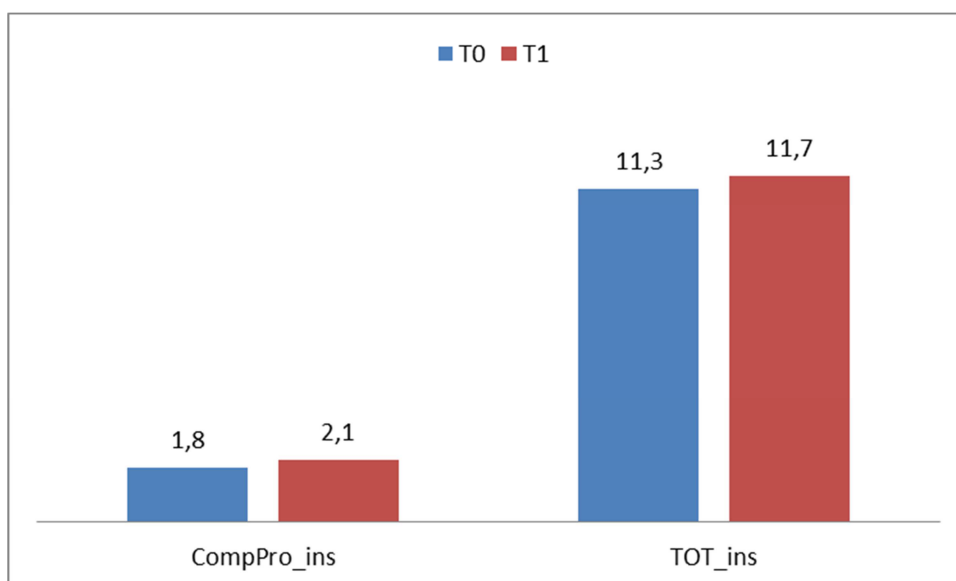


Figura 33 - Difficoltà scuola



Le valutazioni degli insegnanti non sembrano cambiare nel corso del progetto (Figura 34).

Figura 34 - SDQ Insegnante



Riflessioni di sintesi

La lettura complessiva dei dati emersi attraverso gli strumenti di valutazione sembra ribadire la molteplicità e complessità dei fattori implicati nei processi di inclusione scolastica dei bambini RSC, già delineati dalla letteratura e desumibili dalle esperienze educative e sociali già realizzate in tale ambito di intervento.

Le evidenze emerse attraverso l'applicazione del piano di valutazione sono utili per:

- la verifica delle aree di efficacia di questa prima fase della sperimentazione;
- l'individuazione di direzioni di riprogettazione e miglioramento per lo sviluppo futuro del progetto.

I dati presentati nel presente report (relativi prevalentemente agli esiti) costituiscono una piattaforma iniziale di analisi che andrà integrata con gli elementi relativi ai processi di intervento e ai contesti nei quali le azioni si sono realizzate nel progetto.

In particolare, si sottolinea come gli esiti siano dipendenti dalle situazioni di partenza (abitative, familiari, di relazione con i servizi) in cui si trovano a vivere i bambini e per questo sia importante tenerne conto anche per adeguare le attività da portare avanti nel progetto in maniera che siano più rispondenti possibili ai bisogni.

L'evidenza che gli alunni che hanno partecipato al progetto in maniera continuativa hanno minori tassi di assenza è solo un primo effetto del progetto ma certamente non il solo. Per questo è necessario analizzare i risultati degli strumenti applicati nel contesto scolastico ("Disegno della classe", "Questionario sociometrico" e Questionario sulle preferenze del "Clima di classe") in maniera integrata, secondo il criterio metodologico della triangolazione

degli strumenti, in modo da evitare l'adozione di una lettura lineare e semplificata dei fenomeni indagati.

Di seguito si riportano alcuni nuclei che gli esiti della valutazione suggeriscono come oggetto di ulteriori riflessioni e approfondimenti per tutti i soggetti partecipanti al percorso, a partire dalle esperienze realizzate e secondo la prospettiva dell'apprendimento di "saperi pratici" :

- secondo l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati e Milani, 2013), si è confermata l'importanza di disporre di una gamma di strumenti che utilizzano codici diversi per dare parola e integrare i punti di vista dei diversi attori partecipanti al percorso - compresi i bambini, che hanno espresso la propria voce attraverso il questionario "SDQ" e gli strumenti applicati nel contesto scolastico - per costruire una comprensione più ampia della situazione e un piano di intervento che sia realmente coerente con i bisogni e le risorse rilevati. A questo proposito, il confronto tra le differenti prospettive professionali degli operatori emerse con particolare evidenza attraverso il questionario SDQ potrebbe facilitare il lavoro integrato in équipe;
- uno strumento (il "Questionario sulle preferenze del clima di classe", che è stato compilato dai ragazzi delle scuole secondarie di primo grado del gruppo Target e del gruppo di Confronto) ha consentito in particolare di connettere la sua specifica area di indagine (la valutazione del clima cooperativo stabilitosi nella classe) con un intervento previsto nella sperimentazione a scuola (il percorso di apprendimento cooperativo proposto a scuola). I risultati del questionario, con l'aumento nel gruppo Target al T1 delle percentuali riferite al clima cooperativo, possono pertanto essere considerati come una prima, anche se ancora parziale, verifica degli effetti dell'innovazione didattica del cooperative learning sulla percezione di benessere sociale da parte degli studenti nella propria classe. Analogamente, la valutazione evidenzia come siano aumentati, secondo il punto di vista degli operatori, i valori relativi alla maggior parte delle dimensioni del MdB. In particolare, si registra un incremento pari al 24% per la dimensione della "Relazione della famiglia con la scuola e le altre risorse educative", mentre la dimensione che registra la maggiore variazione percentuale negativa è la dimensione "Abitazione". Questi risultati sembrerebbero confermare l'efficacia delle azioni previste nella sperimentazione per promuovere la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola e, parallelamente, la difficoltà di gestire le problematiche collegate all'urgenza abitativa dei bambini RSC;
- i dati del questionario sociometrico, con la diminuzione alla fine della sperimentazione della percentuale delle scelte ricevute e dell'"indice di coesione" da parte del gruppo Target di tutti i bambini coinvolti e del sottogruppo dei bambini RSC, sembrerebbero mettere in evidenza come la coesione della classe sia fisiologicamente un processo graduale che richiede tempo di strutturazione e un intensivo investimento educativo da parte della scuola. Mentre quindi le scelte effettuate dai bambini nella fase iniziale dell'anno scolastico rispecchierebbero percezioni tanto immediate quanto provvisorie di simpatia reciproca, con l'evolversi delle dinamiche interpersonali tra compagni e tra

bambini e insegnanti, le preferenze arrivano a fondarsi su criteri più definiti e stabili di affinità, che risentono dell'influenza di rappresentazioni ed esperienze concrete di relazione, a cui sarebbero legate le variazioni di punteggio. Come sostiene l'“ipotesi del contatto” (Allport, 1954), non è infatti sufficiente la vicinanza per prevenire e contrastare la formazione di stereotipi negativi o le forme di esclusione in un gruppo, quanto la programmazione intenzionale di occasioni di conoscenza e la condivisione di obiettivi comuni e interdipendenti. L'avvio della sperimentazione con le classi iniziali della scuola primaria e secondaria permetterà in questo senso di continuare a promuovere e accompagnare nel prossimo anno scolastico delle dinamiche di interazione collaborativa tra i bambini, di valorizzazione di differenze e comunanze reciproche e di gestione positiva delle divergenze.

- come già detto sopra, la diminuzione di alcuni valori del questionario sociometrico va riletta in maniera complementare con i risultati del “Disegno del classe”, in cui si registra un aumento tra i due tempi dei bambini disegnati e soprattutto del numero di autorappresentazioni di sé, indicatori di una maggiore livello di coesione nella classe;
- si sottolinea come il miglioramento della relazione tra i servizi e le famiglie, messo in luce da alcuni strumenti, come il pre-post assessment, potrebbe essere ricondotto al processo di partecipazione dei genitori e dei bambini che il progetto ha previsto tra i suoi obiettivi.

Nell'analisi dei dati e nel confronto degli esiti tra gruppo target e gruppo confronto è necessario tener conto di un aspetto che potrebbe aver influenzato i risultati finali: il diverso contesto abitativo nel quale i bambini RSC vivono.

Infatti, i bambini RSC del gruppo target vivono per il 41% in campi non autorizzati e il 26% autorizzati, mentre la situazione abitativa dei bambini RSC del gruppo confronto sembra essere migliore in quanto solo il 5% vive in campi non autorizzati e il 45% in campi autorizzati.

Questa differenza si attribuisce prevalentemente al fatto che a Catania, Napoli e Palermo (città in cui le condizioni abitative dei Bambini RSC sono maggiormente precarie), si sono verificati degli eventi che non hanno permesso di individuare un gruppo confronto. A Catania all'inizio dell'anno non erano iscritti altri bambini RSC da inserire nel gruppo confronto; a Napoli durante l'anno scolastico le famiglie dei alunni RSC hanno abbandonato il campo a causa di incendi dolosi; a Palermo non è stato possibile reperire i dati su bambini RSC.

La più stabile condizione abitativa dei bambini RSC del gruppo confronto, può aver influenzato la continuità nella frequenza a scuola e aver quindi favorito dei processi di inclusione dei bambini RSC nel gruppo classe.

6. Spettatori o protagonisti?

6.1 Riflessioni degli alunni delle scuole target

La soddisfazione dei bambini rispetto ai laboratori e alle attività svolte durante l'anno scolastico è stata valutata attraverso la somministrazione di un breve questionario "Dimmi un po' cosa ne pensi", che ha chiesto la loro opinione sulle attività dei laboratori e del cooperative learning. Si propone qui l'analisi di alcune delle domande inserite nel questionario.

Scuole primarie

L'82% dei bambini dichiara di aver apprezzato le attività proposte attraverso i laboratori organizzati a scuola nell'ambito del Progetto. Il 70% dei bambini della scuola primaria esprime un giudizio positivo motivandolo con la novità delle attività proposte e la loro piacevolezza:

"mi piace ascoltare le storie"; "per me è stata una bella esperienza: mi sembrava di essere in un bosco e in una grotta veri"; "perché abbiamo fatto tante cose belle"; "perché abbiamo mangiato, volato, fatto un cerchio visto il mondo e fatto gli abbracci"; "perché abbiamo usato il materiale colorato".

Una parte dei bambini (12%) spiega il proprio giudizio positivo facendo riferimento invece al fatto che quel laboratorio è servito a imparare qualcosa di nuovo, o a stare bene insieme ai compagni nel gruppo di lavoro, a conoscersi meglio, a esprimere le proprie abilità o capacità particolari:

"perché quando si lavora insieme impariamo a essere amici"; "perché bisognava fidarsi degli amici"; "perché abbiamo cantato la canzone in romanes e io capivo le parole! questo laboratorio mi è piaciuto tantissimo!!!"; "perché abbiamo imparato le regole"; "perché abbiamo collaborato e ci siamo conosciuti meglio"; "l'uovo protetto perché mi piaceva giocare in squadra"; "ho imparato una lingua nuova".

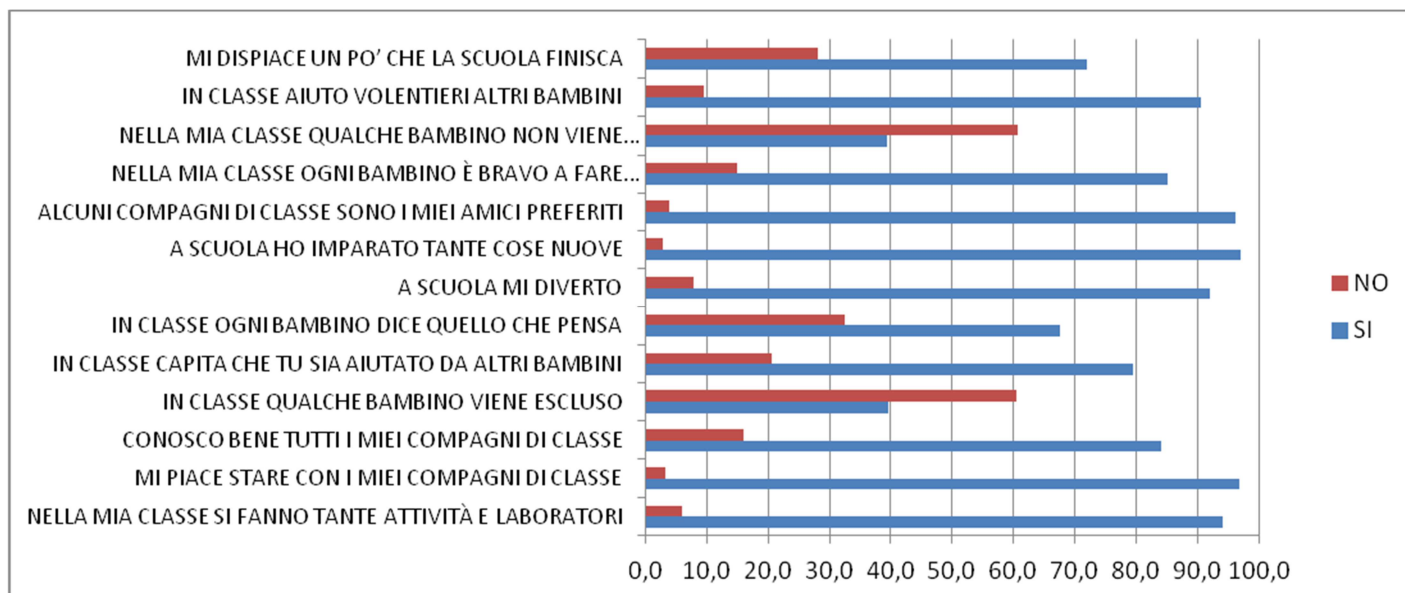
Il 18% esprime una valutazione negativa con motivazioni che appaiono legate a gusti e preferenze personali (77% dei casi) "non mi piace la musica", "non mi piace il teatro", oppure a fattori legati all'organizzazione delle attività o alle modalità di svolgimento (11% dei casi), o ancora al comportamento di qualche compagno che disturbava durante l'attività (12% dei casi):

"canto perché Manuele urlava sempre anzi lo detestavo..", "conte, perché alcuni bimbi baravano", "quando facevano chiasso e l'esperta suonava continuamente il fischietto", "quando i compagni si comportavano male e lei non ci faceva pitturare".

Il questionario conteneva anche domande generali riferite all'esperienza del bambino a scuola, in particolare sono state formulate alcune affermazioni e a ogni bambino è stato chiesto di scegliere se ciascuna di esse corrispondeva o meno a ciò che accade nella sua classe. I risultati sono indubbiamente interessanti e, almeno in parte, concorrono a fornire elementi utili a comprendere meglio gli esiti delle valutazioni effettuate.

Il Progetto ha proposto ai bambini laboratori e attività didattiche che, almeno in alcune realtà, appaiono far parte di una modalità di lavoro già in essere ("nella mia classe si fanno tante

attività e laboratori” esperienza condivisa dal 94% dei bambini). I bambini hanno fatto esperienza di qualcosa che mirava a distinguersi per le finalità, ma che nei contenuti e nelle modalità, a parte un maggior rigore nel prevedere momenti di restituzione alle famiglie, sembra fare parte di qualcosa di noto e già sperimentato. Si conferma quindi la necessità di scegliere attività fortemente collegate agli obiettivi relazionali del progetto al fine di favorirne l’impatto e la differenziazione rispetto alla didattica e all’offerta educative ordinarie.



Le risposte a questa batteria di items aiutano a definire con più precisione anche i contesti di vita in classe dei bambini coinvolti. Come si ricorderà, i dati di valutazione delle relazioni ricavati dall’uso di test sociometrici hanno restituito risultati talvolta contrastanti. Se consideriamo le risposte dei bambini alle affermazioni “In classe qualche bambino viene escluso” e “Nella mia classe qualche bambino non viene aiutato” ne emerge un quadro diffuso di difficile di interazioni tra pari poiché la percezione di esclusione o di mancanza di cooperazione ai danni di qualcuno dei compagni (se non personalmente) è un’esperienza condivisa dal 40% dei bambini.

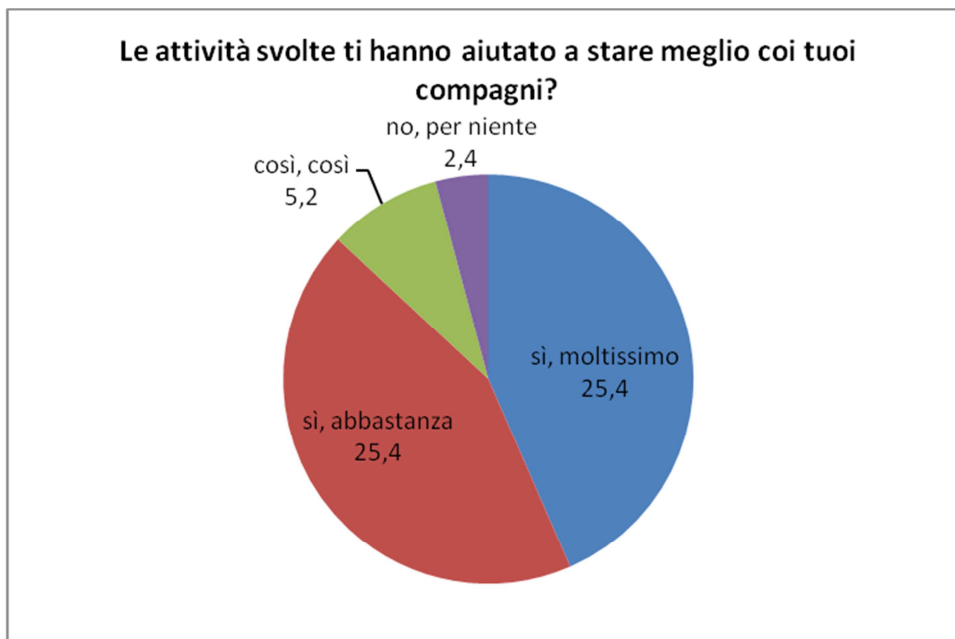
Scuole secondarie di primo grado

Con il questionario proposto alle ragazze e ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado si voleva indagare più direttamente il loro giudizio in relazione alle attività del progetto nazionale proposte durante l’anno scolastico

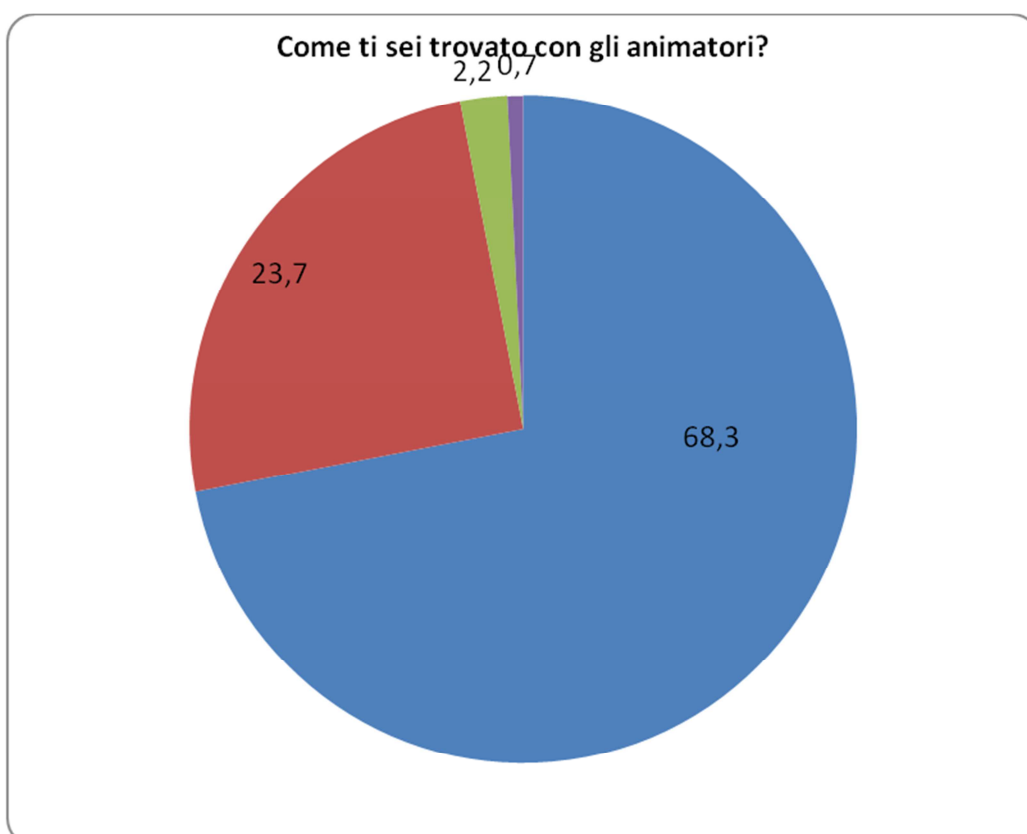
I laboratori

La prima domanda mirava a verificare se i laboratori, nella percezione dei ragazzi, hanno migliorato la relazione coi compagni di classe: poco oltre il 50% dei ragazzi che rispondono (168), afferma che l’attività fatta li ha aiutati a stare meglio con i coetanei : tra questi, la metà lo valuta in modo estremamente positivo (“moltissimo” aiutato) , mentre l’altra metà esprime un

giudizio più moderato (hanno aiutato “abbastanza”). Solo il 2% dei ragazzi dichiara che l’attività non ha contribuito per nulla al rapporto coi compagni.



Rispetto agli animatori (su 139 rispondenti: alcuni bambini hanno fatto le attività con gli insegnanti), il 68,3% valuta benissimo la relazione con gli adulti, circa il 24% “abbastanza” bene, e il restante 3% fornisce invece una valutazione più critica o negativa.



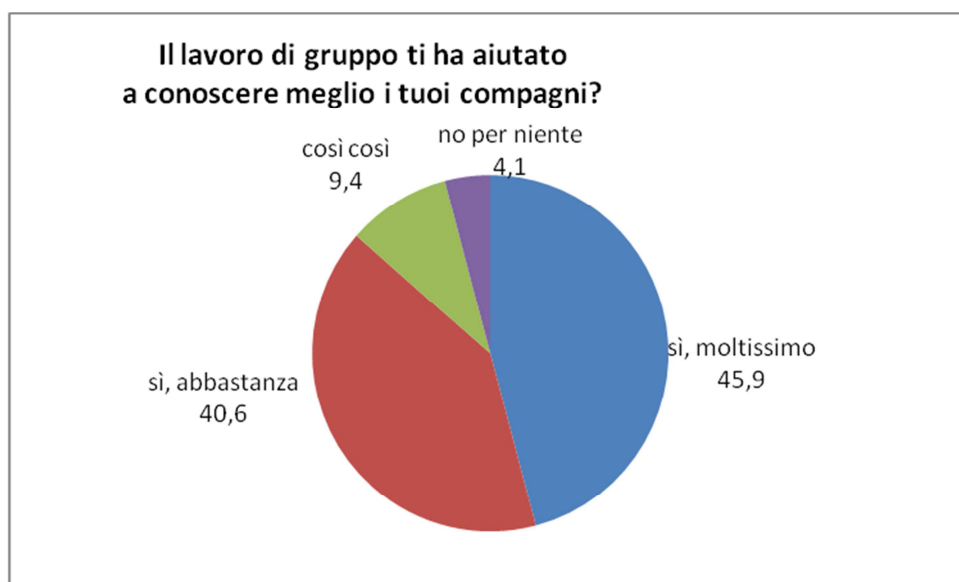
I laboratori hanno avuto però anche alcuni aspetti di criticità, a una specifica domande, che permetteva al massimo due risposte, il 50% ha criticato il fatto che il tempo a disposizione non permetteva di completare il lavoro da fare; il 20% delle risposte ha riportato motivi legati a situazioni di esclusione da parte di membri del gruppo o a difficoltà a ben organizzare il lavoro. Due segnalazioni meritano una riflessione anche in vista della riprogettazione, il 17% delle risposte indica che nei laboratori si parlava di cose che i bambini non riuscivano a capire bene, e il 13% che ci sono state difficoltà a comprendere bene gli obiettivi delle attività proposte.

A fronte di tali criticità, gli aspetti positivi riscontrati sono stati, in ordine di importanza:

1. essere stati coinvolti in attività diverse da quelle seguite normalmente in classe
2. aver fatto una esperienza nuova con la propria classe
3. aver imparato tante cose nuove
4. essere riusciti a stare bene con i compagni di classe

Le attività di gruppo in classe

Relativamente alle attività di gruppo, la maggior parte dei bambini afferma che queste sono servite a conoscere meglio i propri compagni (complessivamente l'86,5 % su 170 rispondenti), i restanti sono più critici e affermano che non sono servite affatto (4,1%).



Altre due domande miravano a sondare la cosa più bella dello studiare in gruppo e in quali momenti i bambini stanno bene coi loro compagni.

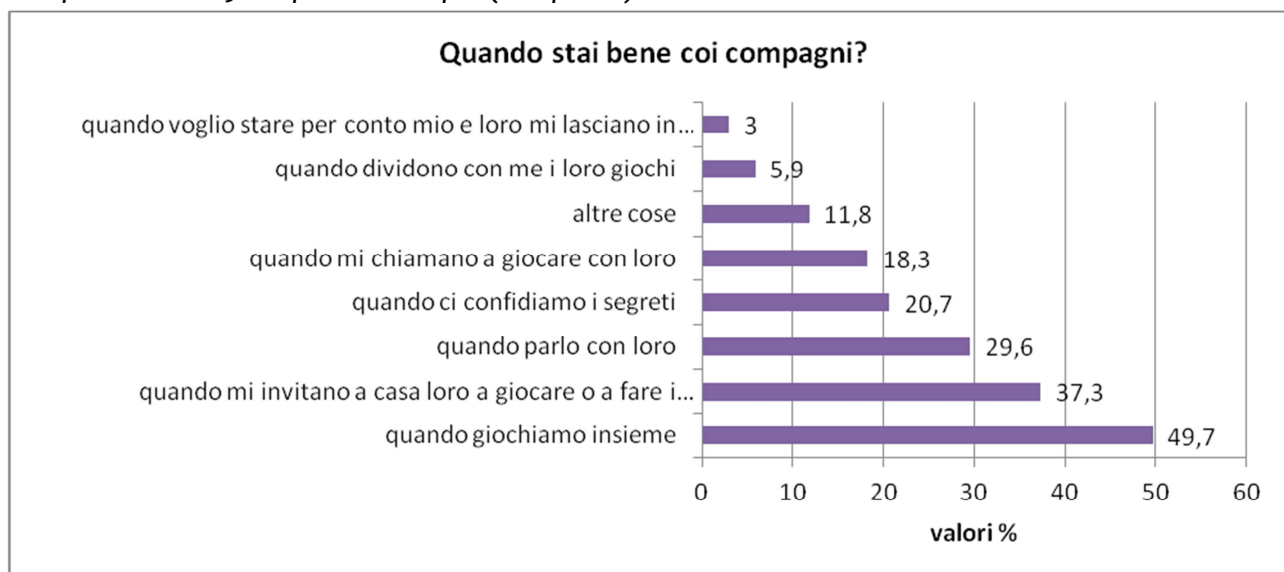
N rispondenti: 168 - risposta multipla (2 risposte)



Le risposte che hanno ricevuto maggiore consenso (era possibile indicarne due) sono state: “ricevere aiuto dai compagni quando non capisco qualcosa” (49% su 168 rispondenti), “condividere le informazioni e le conoscenze su un argomento” (33%) e “poter comprendere meglio la lezione” (30%). Anche nelle risposte “altro”, i bambini sottolineano lo studiare insieme quale opportunità per impegnarsi più volentieri e scambiarsi aiuto reciproco (che raccoglie il 24% delle risposte chiuse).

Le risposte alla domanda sulle situazione che fanno sentire bene nel rapporto con i compagni, ci ricordano quanto si vada consolidando l'importanza del gruppo dei pari in questa fase della crescita: giocare insieme, andare a casa dei compagni e parlare con loro emergono come i momenti privilegiati dello stare bene insieme. Gli altri sono specchio per la propria autostima e autoaccettazione, è quindi importante insistere con attività che favoriscano la cooperazione e il riconoscimento reciproco tra compagni di scuola.

N rispondenti: 169 - risposta multipla (2 risposte)



Considerazioni conclusive

Gli elementi raccolti con strumenti di indagine oggettivamente molto semplici per evitare sovrapposizioni con gli altri utilizzati nel set di valutazione del progetto, forniscono alcune indicazioni che confermano, da un lato, la bontà dell'offerta fatta ai bambini e ai ragazzi, ma, dall'altra, richiamano alla necessità di connettere in modo chiaro i contenuti delle attività alle finalità da perseguire per distinguere le proposte del progetto dal resto delle attività promosse dalla scuola, orientare bene contenuti e obiettivi specifici di ciascun laboratorio o lavoro di gruppo, porre una reale attenzione al potenziamento delle competenze trasversali dei bambini e dei ragazzi.

6.2 Uno sguardo sul progetto da parte degli insegnanti

Il questionario insegnanti è lo strumento di rilevazione diretta dell'intervento nella scuola ed esprime il parere di una parte del target del progetto. E' quindi molto interessante capire che cosa hanno apprezzato gli insegnanti e quali, secondo loro, sono stati i punti critici dell'intervento.

Il questionario, la cui compilazione è stata richiesta al termine dell'anno scolastico, comprendeva una sezione anagrafica, una sezione sulla formazione locale, una sezione sull'applicazione del cooperative learning e sui laboratori e valutazioni sull'impatto del progetto nelle due componenti di aspetti positivi e aspetti critici. La maggior parte delle domande erano aperte per poter dare la possibilità agli insegnanti di esprimersi liberamente e cogliere pareri nella loro complessità.

Il campione dei rispondenti è abbastanza significativo, ma occorre segnalare che mancano all'appello due realtà le cui schede non sono pervenute: si tratta di Venezia e Genova, il cui progetto ha riguardato 8 classi.

Per quanto riguarda le altre città, i questionari pervenuti sono variamente distribuiti, alcune realtà sono state più puntuali nella rilevazione, promuovendo la partecipazione di un numero abbastanza cospicuo di insegnanti (Napoli, Bologna, Firenze, Reggio Calabria), altri hanno mandato al contrario un campione piuttosto ristretto, considerato il numero delle classi coinvolte (Torino, Palermo, Catania).

Se la maggioranza delle schede sono compilate in tutte le parti, si segnala, inoltre, che alcune mancano di risposte e, non risultando complete, non forniscono un quadro esauriente del punto di vista dei docenti.

Dalla sezione anagrafica si rileva che la quasi totalità dei docenti insegna nella scuola primaria. Solo un docente della scuola secondaria di I grado, impegnato come insegnante di sostegno, ha compilato il questionario.

Città	N. Schede	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado
Torino	1		1
Milano	4	4	
Bologna	7	7	
Firenze	7	7	
Roma	6	6	
Napoli	11	11	
Reggio Calabria	7	7	
Catania	2	2	
Palermo	2	2	
Cagliari	3	3	
Totale	50	49	1

La maggioranza del campione è di genere femminile, con un'età prevalentemente compresa fra i 40 e i 49 anni e oltre i 50.

Di fronte a una maggioranza dei rispondenti (64%) che ha avuto precedenti esperienze di insegnamento con alunni RSC, un 28% dichiara di non averne mai avuta. C'è dunque una parte del corpo insegnante che è nuovo non solo al progetto ma anche all'insegnamento a bambini RSC.

Formazione locale e applicazione del cooperative learning

Sul campione di 50 docenti, 5 dichiarano di non aver partecipato alla formazione locale.

Dei 45 che hanno partecipato alla formazione, 32 hanno fatto formazione sul cooperative learning, gli altri su intercultura, abilità sociali, integrazione sociale, learning by doing e su storia e cultura rom. Un piccolo gruppo ha potuto usufruire di una formazione su più ambiti.

Alla formazione sono riconosciuti molti aspetti positivi: l'aver sviluppato la conoscenza di nuove metodologie di insegnamento, un arricchimento del proprio bagaglio culturale che rimane nel tempo, avere promosso il confronto fra docenti, aver permesso di conoscere meglio gli allievi facendo capire che i percorsi di apprendimento sono molteplici, ma anche di aver offerto occasioni di riflessione sulla situazione delle famiglie rom e spunti operativi in generale.

Pochi sono stati gli aspetti negativi sottolineati, segno che la formazione è stata molto apprezzata. Le problematiche sono attribuite spesso a carenze organizzative, come la scarsa condivisione di questa attività con altri insegnanti dello stesso plesso scolastico, il poco tempo a disposizione, il ritardo nell'attivazione del percorso formativo che ha causato la mancata sperimentazione in classe di quello che si era acquisito, gli orari della proposta formativa inconciliabili con gli impegni didattici e a una confusione iniziale del percorso formativo.

Per quanto riguarda il cooperative learning, dei 32 docenti che hanno partecipato alla formazione solo 3 dichiarano di non avere applicato alcun aspetto del metodo, mentre un numero superiore ai formati, ben 44, dichiara di applicarne qualche elemento nell'insegnamento della propria materia. Ci sono quindi dei docenti che, pur non avendo partecipato alla specifica formazione sul cooperative learning, dichiarano di conoscere il metodo e di applicarlo. Una cifra che potrebbe far pensare a una possibile confusione fra cooperative learning e lavoro di gruppo, così come segnalato da qualche operatore, ma che non si evince ovviamente dall'analisi di questi questionari.

Gli insegnanti, nell'utilizzo del metodo, riconoscono molti aspetti positivi: sottolineano un aumento della partecipazione dei bambini, una maggiore cooperazione, un ampliamento delle relazioni fra gli alunni, il miglioramento dell'apprendimento e della socializzazione, la promozione dell'autonomia, una collaborazione affettiva nel lavoro come volano dell'apprendimento, una importante spinta a mettere in campo le capacità che ogni bambino ha e ad assumersi responsabilità. Sottolineano inoltre come dall'applicazione del metodo abbia trovato giovamento l'intero gruppo-classe e non solo gli alunni RSC e si sia migliorato, in generale, il clima di classe.

Pochissimi, in questo caso, gli aspetti negativi evidenziati nei questionari che meritano tuttavia di essere presi in considerazione: gli insegnanti sottolineano la difficoltà dei bambini a comprendere nuovi metodi di lavoro, la complessità ad applicare il metodo a bambini di prima elementare che non sono autonomi, né scolarizzati, la loro poca esperienza nella conduzione della classe e aule non adatte al lavoro di gruppo e alle sperimentazioni.

Il cooperative learning dunque è sostenuto in pieno e risulta essere la culla di molte speranze, ma anche lo strumento che produce certezze nel migliorare di fatto molti aspetti dello "stare a scuola" che vanno dagli apprendimenti alle relazioni sociali.

Sui laboratori...

La sezione sui laboratori risulta essere la più difficile da decifrare, probabilmente perché è strettamente legata a quanto successo nelle diverse realtà e al fatto che non ci sono state direttive univoche ma ogni città aveva la possibilità di scegliere quali laboratori attivare. A volte,

come rilevano alcuni pareri, gli insegnanti sono stati esclusi dalle scelte e i laboratori sono stati fatti in un periodo di tempo ristretto, scollegati dalla didattica.

Difficile dire anche come gli insegnanti abbiano valutato in generale i laboratori poiché nello stesso plesso scolastico si va dagli entusiasti agli scettici, da quelli che descrivono per filo e per segno le competenze acquisite a “i laboratori li ha fatti un collega” (quindi non so nulla), da “troppi laboratori” a “troppo pochi”, da “troppo lunghi” a “troppo brevi”.

I pareri sono fortemente influenzati dalle esperienze locali, da come sono stati condotti e ponderati.

In generale però ai laboratori è riconosciuta la capacità di rendere l'attività di apprendimento più piacevole, di suscitare l'interesse dei bambini (di “renderli contenti”, di “farli felici”), di contribuire a fare della scuola un luogo piacevole. Nelle realtà in cui i laboratori hanno funzionato in continuità con la didattica questi sono giudicati importantissimi come strumenti formativi (Firenze, Torino, Bologna, Catania).

A volte, quando scollegati, gli insegnanti non sempre ne hanno carpito l'importanza (es. Napoli; Reggio Calabria).

Promosso o bocciato?

A una valutazione generale del progetto, gli insegnanti sono consoni a rispondere in modo piuttosto entusiasta.

C'erano 2 domande che forniscono il parere degli insegnanti molto chiare, basate su una scala di risposte da 1 a 6 (dove 1 è il polo negativo, pochissimo, e 6 il positivo, moltissimo), a cui hanno risposto tutti i 50 componenti del campione.

Alla domanda “Ritiene che il progetto, nel suo complesso, abbia favorito lo stare bene dei RSC”, risponde in modo positivo l'82% del campione (somma del punteggio di 4,5,6), con uno spostamento sul 5 del 44% degli intervistati (22 risposte).

Alla domanda “Ritiene che il progetto nel suo complesso abbia favorito lo stare bene a scuola di tutti gli alunni”, la soddisfazione è ancora più evidente. L'88% degli insegnanti riconosce come il progetto abbia favorito il benessere di tutti. Da sottolineare lo scostamento molto forte sulla valutazione 6, indicata dal 36% del campione.

I grafici illustrano bene la situazione:



Meno positiva e molto più articolata la valutazione sull'impatto del progetto nelle relazioni con le famiglie Rom. Il progetto ha favorito le relazioni con le famiglie RSC per il 66% dei docenti (33 su 50) ma con scelta prevalente sull'abbastanza, segno che si deve ancora lavorare molto sul rapporto scuola famiglia. L'8% sostiene che il progetto non abbia assolutamente influito, il 26% in maniera insufficiente.



Per non concludere

Di fronte a una carenza di risorse a cui negli ultimi anni la scuola è stata sottoposta, il progetto sembra aver dato un certo respiro agli insegnanti che, nonostante le difficoltà anche di tipo organizzativo, si dimostrano davvero molto entusiasti.

Gli insegnanti hanno apprezzato anche la *governance* e l'organizzazione del progetto. Alla domanda "indichi due aspetti che ritiene particolarmente importanti per l'esito del progetto", le risposte si suddividono in modo equo fra le diverse opzioni, individuando qualche risposta in più solo sull'"aver lavorato in un progetto condiviso e comune a diversi territori" e "aver partecipato a un'équipe multidisciplinare".

Molti insegnanti hanno segnato tutte le possibili risposte, nonostante la scelta dovesse ricadere su due, sintomo di quanto in realtà tutti gli aspetti del progetto siano considerati importanti per il buon esito.

Non ultimo, nelle domande aperte sui punti di forza del progetto emerge di nuovo la formazione *in itinere* ma anche la presenza di operatori campo- scuola che hanno supportato gli insegnanti nel percorso, ritenuti assolutamente indispensabili. Come sostiene qualche insegnante, il nocciolo del progetto è stato anche il cambiamento di prospettiva e lo sviluppo di una maggiore sensibilità verso le problematiche dei bambini RSC.

Infine, alcune richieste indicano la strada per un miglioramento del progetto: un ampliamento dei laboratori anche ai genitori; la possibilità per gli insegnanti di partecipare a una presentazione finale del progetto che promuova lo scambio fra i territori e fra le scuole che fanno parte del progetto; una migliore calendarizzazione delle attività; il proseguimento dell'accompagnamento *in itinere* con il supporto di esperti esterni e un ampliamento dell'orario dell'operatore scuola.

6.3 Interviste ai protagonisti del progetto

Un viaggio a tappe nelle 13 città coinvolte

Dal mese di maggio 2014, sul sito minori.it del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza è stata pubblicata una serie di interviste a vari attori impegnati nelle progettualità a livello locale.

Attraverso questo “viaggio” nelle 13 città del progetto, si è inteso dare voce ai protagonisti delle attività per condividere il loro punto di vista e la loro esperienza rispetto al percorso cui hanno partecipato. Le interviste hanno interessato referenti cittadini, operatori campo e scuola, dirigenti, insegnanti e famiglie RSC. Soggetti, quindi, che ci raccontano il progetto offrendo prospettive molto differenti tra loro e, anche per questo, estremamente interessanti. La lettura delle 13 interviste ci aiuta a comprendere le specificità dei contesti dove il progetto si è svolto, e contemporaneamente le criticità e gli elementi di forza che gli attori hanno individuato nel comune percorso volto a costruire una scuola e una comunità accogliente e collaborativa.

Le interviste sono state realizzate da Barbara Guastella, redattrice del sito minori.it.

In ordine di pubblicazione sul sito minori.it:

VENEZIA: intervista a Beatrice Ferraboschi, referente locale del progetto per il Comune di Venezia

NAPOLI: intervista Anna De Mattia, insegnante della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Alpi-Levi di Scampia

BARI: Intervista a Antonio Casarola, operatore scuola.

CATANIA: Silvana Ragusa, insegnante della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Livio Tempesta.

CAGLIARI: intervista a Rita Gungui, operatrice campo

FIRENZE: Intervista a Eleonora Dolara, operatrice scuola.

REGGIO CALABRIA: Intervista a Katia Colica, operatrice campo

TORINO: Intervista a Maria Riso, referente locale del progetto per il Comune di Torino

PALERMO: Intervista a Maria Giovanna Granata, dirigente scolastico della scuola Alcide De Gasperi

GENOVA: Intervista a Federico Pedullà, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Bolzaneto

BOLOGNA: Intervista a Fabiana Forni, referente del progetto a Bologna

MILANO: Intervista ad Antonio, genitore di una bambina rom coinvolta nel progetto e residente nel campo di Via Idro

ROMA: Intervista a Nedzib Sejdovic, nonno di un bambino rom coinvolto nel progetto residente al campo di via Salviati 72

VENEZIA

Intervista a Beatrice Ferraboschi, referente locale del progetto per il Comune di Venezia

Il viaggio inizia con l'intervista riportata di seguito a Beatrice Ferraboschi, referente di Venezia. Un ruolo chiave nella definizione e nell'attuazione delle attività, il suo, come quello dei referenti delle altre città.

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom, sinte e caminanti che vivono a Venezia?

Alcune famiglie abitano nel villaggio di via del Granoturco, un villaggio costruito dall'Amministrazione e reso abitabile nel 2009; altre vivono in contesti di residenza popolare dislocati in vari quartieri della città. C'è solo una roulotte non autorizzata che stiamo provvedendo a sistemare in maniera diversa. Dei 9 bambini coinvolti nel progetto 3 abitano nel villaggio, uno nella roulotte e gli altri 5 in appartamenti.

Il progetto prevede, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che coinvolgono tutti gli studenti, rom, sinti e caminanti e non. C'è integrazione fra i bambini in classe? Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

La situazione a Venezia è abbastanza buona, almeno da quanto emerge dal confronto che ho avuto con i colleghi di altre città. Chi proviene dal villaggio non è sempre visto di buon occhio, perché le famiglie che vivono lì sono state coinvolte, in passato, in fatti di cronaca piuttosto pesanti. Ma la ricaduta nelle classi non è poi così evidente, anche grazie al lavoro di mediazione di insegnanti molto bravi. I bambini che partecipano al progetto difficilmente sono presi di mira e tutto sommato sono sufficientemente integrati. Gli stereotipi ci sono da entrambe le parti. Quando qualche alunno è malato, ad esempio, i genitori dei bambini rom non mandano i loro figli a scuola perché pensano che possano essere contagiati dai bambini veneziani; in altri casi le famiglie rom mirano ad assimilarsi a noi, pensando, ad esempio, che bisogna vestirsi bene per non essere distinti come rom e sinti. Dall'altro punto di vista, le famiglie italiane e anche gli insegnanti a volte si irrigidiscono quando si parla di bambini rom. Fino a qualche anno fa, quando la presenza degli alunni rom era più concentrata nelle classi, le difficoltà di integrazione si sentivano di più, perché i bambini rom tendevano a stare tra loro. Oggi per raggiungere il numero di bambini previsto dal progetto siamo dovuti andare in 6 classi, dove al massimo ci sono 2 bambini per classe. L'impatto in questo caso è molto diverso: gli alunni si integrano in maniera diversa perché non fanno gruppo a sé e sono più distribuiti nelle classi. Noi pensiamo che questo sia indice di integrazione; c'è chi ritiene, invece, che una presenza dei bambini rom distribuita nelle varie classi non sia necessariamente indice di una maggiore integrazione.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom, sinte e caminanti e le altre famiglie coinvolte nel progetto?

Le famiglie rom, sinte e caminanti fanno ancora molta fatica a confrontarsi nei contesti di gruppo. Riescono a tenere una continuità con gli insegnanti che lavorano al progetto, ma quando ci sono le riunioni di classe fanno più fatica ad andare; hanno meno problemi, invece, nelle relazioni a due. Le famiglie autoctone le hanno accolte bene. I bambini rom che vivono a Venezia sono sicuramente più integrati rispetto ad altri loro coetanei che vivono in altre città. Ci sono anche delle criticità: ad esempio, non sempre vanno a scuola tutti i giorni, ma partono da una buona base, costruita negli ultimi venti anni di lavoro.

Come si declinano le attività all'interno degli appartamenti?

Si aiutano i bambini a fare i compiti, ma si fanno anche lunghe conversazioni con i genitori, per far emergere i loro bisogni. Si cerca anche di far capire ai padri e alle madri rom l'importanza dell'istruzione. Il nostro lavoro è soprattutto quello di essere presenti, avere la loro fiducia e facilitare i loro rapporti con

gli altri. Le famiglie rom, sinte e caminanti con cui avevamo già un rapporto ci hanno aperto le loro case fin da subito, con facilità, felicissime di essere sostenute. Le nostre relazioni con loro sono state sicuramente favorite dall'aiuto che abbiamo offerto ai figli nello svolgimento dei compiti. Una buona “scusa” che vince sempre con le famiglie rom, proprio per il fatto che non conoscono bene la nostra lingua, e diventa il punto di partenza per avviare anche un lavoro sulla genitorialità responsabile.

Il progetto coinvolge figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Come procede il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Il progetto ci ha dato l'opportunità di andare a lavorare all'interno del gruppo classe; gli operatori hanno affiancato gli insegnanti nella gestione dei laboratori e viceversa. Abbiamo costituito un'équipe multidisciplinare che si incontra mensilmente dove portiamo avanti il progetto, ci aggiorniamo sulle attività a scuola e sulle altre attività del progetto. Per noi operatori è stato molto utile avere accanto delle figure come gli insegnanti, anche se all'inizio il dialogo non è stato facile. Le équipe multidisciplinari hanno rappresentato il tassello innovativo del progetto, un aspetto molto importante. Non nascondo che ci sono state alcune difficoltà all'inizio, ma si tratta di conflitti “normali” per un gruppo che sta nascendo; nel tempo le cose si sono appianate e oggi funzionano.

Quali sono le principali difficoltà nell'attuazione del progetto e quali, invece, i punti di forza dell'iniziativa?

Una difficoltà è il fatto che non è stato facile cercare di combinare le esigenze locali con i paletti che il progetto nazionale deve giustamente avere. Per raggiungere il numero target di 10 bambini, ad esempio, abbiamo dovuto triplicare il lavoro a scuola, perché i bambini coinvolti sono distribuiti in più classi. Si tratta, tuttavia, di difficoltà strutturali, legate alle peculiarità del contesto veneziano. Il risultato ottenuto, comunque, è buono. Un'altra criticità è il fatto di non poter ragionare a lungo termine: una sperimentazione di questo tipo richiede, a mio avviso, una continuità maggiore; sarebbe importante che un successivo finanziamento arrivasse subito. Passo ora ai punti di forza. A noi operatori questo progetto è servito moltissimo, perché eravamo concentrati a lavorare sempre e solo sul villaggio. L'iniziativa promossa dal Ministero ha permesso di dare una “svolta cittadina” al nostro impegno: abbiamo cominciato, così, a guardare anche ai rom, sinti e caminanti che vivono negli appartamenti e in altre realtà. Altri punti di forza molto importanti sono l'aver messo insieme operatori e insegnanti, il lavoro di rete di cui parlavo prima e il fatto che il progetto si rivolge a tutti i bambini, non solo agli alunni rom, sinti e caminanti.

Cosa prevedono gli incontri di “supporto rielaborativo” che riguardano l'équipe multidisciplinare?

La formazione è una parte molto importante del progetto, che prevede vari livelli. Noi l'abbiamo intesa in maniera un po' “personale”. Abbiamo pensato che l'équipe multidisciplinare avesse bisogno di spazi di pensiero diversi, che non fossero solo momenti in cui organizzare e prendere decisioni, ma momenti in cui creare cultura e contenuto. Ci sono dei conduttori esterni che ci aiutano in questo e anche noi lavoriamo con il cooperative learning. Sempre in tema di formazione, ricordo un'altra iniziativa molto importante realizzata a Venezia: gli insegnanti e gli operatori che conducono i laboratori partecipano periodicamente ad alcuni incontri con uno psicopedagogo e una collega del mio servizio, che li aiutano a riflettere sul lavoro svolto e individuare eventuali difficoltà.

NAPOLI

Anna De Mattia, insegnante della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Alpi-Levi di Scampia

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Scampia?

Vivono in un campo non autorizzato, adiacente alla scuola, in condizioni igienico-sanitarie molto precarie.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Alla sperimentazione hanno partecipato gli alunni della classe II A della primaria dell'Istituto comprensivo Alpi-Levi. I bambini rom - 11, su un totale di 22 studenti - sono ben integrati a scuola: i coetanei non rom preferiscono la loro compagnia, perché li sentono più affettuosi e accoglienti. Fra gli alunni di Scampia, invece, spesso c'è competizione.

Quali sono le attività svolte nei laboratori?

Durante il primo laboratorio sul circo abbiamo lavorato sul corpo e sull'altro. Nel corso di un altro laboratorio i bambini hanno descritto le qualità dei compagni, riuscendo a esprimere le proprie emozioni, in un clima molto positivo. Altri laboratori sono stati dedicati al teatro, alla grafica e alla creazione di maschere per il Carnevale. Gli alunni hanno realizzato anche un piccolo abbecedario illustrato italiano-romanes, con l'aiuto degli operatori dell'associazione coinvolta nel progetto Chi rom e ... chi no, che hanno presentato in classe. Il volume raccoglie le parole della lingua degli affetti e dell'accoglienza, i numeri e le nenie sussurrate da madri, nonne e padri. La scelta delle parole e le traduzioni sono state fatte con l'aiuto delle mamme e dei bambini rom che abitano a Cupa Perillo.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

Non ci sono state difficoltà: i bambini, rom e non rom, sono collaborativi e disposti a lavorare in gruppo.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

All'inizio le famiglie autoctone non vedevano di buon occhio il gran numero di bambini rom presenti in classe. Nel corso del tempo le cose sono cambiate e i genitori dei bambini napoletani hanno accettato le famiglie e gli alunni rom. Da un lato ci sono bambini rom che hanno voti buoni e dall'altro bambini napoletani - alcuni con problemi familiari anche piuttosto pesanti - che non raggiungono la sufficienza. Le famiglie autoctone hanno capito che lo scarso rendimento dei loro figli non è dovuto alla presenza degli alunni rom che frequentano la stessa classe.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

C'è stata molta collaborazione tra tutte le varie figure professionali coinvolte. Qualche problema organizzativo, legato, ad esempio, agli orari di lavoro, è stato superato senza difficoltà.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Punti di forza molto importanti sono, senza dubbio, il rapporto tra culture diverse, la maggiore integrazione dei bambini rom, l'indagine più approfondita delle dinamiche interculturali e il fatto di aver aiutato molto gli alunni a sviluppare manualità e creatività. D'altro canto, oltre ai laboratori si potevano

prevedere anche delle visite ad alcuni luoghi della città. I bambini accolgono sempre con molto entusiasmo l'organizzazione di gite: non conoscono bene il territorio in cui vivono e sarebbe stato importante, per loro, avere un'occasione per scoprire altri quartieri della città.

BARI

Intervista a Antonio Casarola, operatore scuola.

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Bari?

Vivono in baracche e roulotte in un campo autorizzato dal Comune, aperto circa 7-8 anni fa. Al suo interno c'è anche una struttura un po' più stabile, un ambiente comune che abbiamo utilizzato per lo svolgimento delle attività con i bambini previste dal progetto. In questa struttura abbiamo cercato di creare uno spazio dedicato sia ai giochi sia ad altre iniziative.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Le classi target sono due prime della scuola primaria del plesso Don Orione dell'Istituto comprensivo Japigia 1 – Verga. I bambini rom coinvolti nel progetto sono in tutto 7: 5 in una classe e 2 nell'altra. Inizialmente erano 11, ma gli altri 4 si sono ritirati. Nel complesso c'è integrazione fra gli alunni, anche se alcuni sono molto più inseriti rispetto ad altri.

Quali sono le attività svolte nei laboratori?

I laboratori in classe sono stati dedicati a varie attività. Durante il primo, incentrato sul cooperative learning, siamo partiti dalla visione del cartone animato Lilli e il vagabondo per avviare una riflessione sul rispetto delle regole e sull'educazione stradale. Il secondo laboratorio, intitolato L'isola che c'è, ha previsto la realizzazione di alcuni oggetti da parte dei bambini (fra i quali un tavolino, una poltrona e delle librerie), che sono stati collocati nello spazio comune di cui parlavo prima, all'interno del campo. Il terzo laboratorio in classe ha previsto la realizzazione di un cortometraggio, dal titolo Al di sopra delle nuvole. Le attività nel campo sono state dedicate al sostegno scolastico, alla creazione di momenti ludici e ad altre iniziative.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

Alcuni bambini rom hanno incontrato delle difficoltà maggiori, dovute al fatto che non parlano bene la nostra lingua.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Sicuramente ci sono pregiudizi da entrambe le parti, ma nei momenti di condivisione c'è un buon livello di integrazione. Uno degli obiettivi che ci siamo prefissi con il progetto è stato quello di promuovere la partecipazione dei genitori rom alla vita scolastica: andare a ritirare le pagelle, interagire con gli insegnanti, ecc. Per incentivare il loro coinvolgimento abbiamo creato momenti di socializzazione ed eventi ludici. Qualche giorno fa abbiamo organizzato la festa di fine anno, a cui hanno partecipato anche i genitori rom, che hanno cantato, suonato e ballato.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Non è stato facile mettere insieme tutte le figure professionali che partecipano al progetto, che parlano linguaggi differenti. Un grande punto di forza della sperimentazione è proprio questo: creare rete tra gli insegnanti, gli operatori e tutti gli altri attori. C'è stata molta collaborazione tra i vari soggetti, anche perché la scuola coinvolta ha già portato avanti in passato progetti di sensibilizzazione sul tema. Mi preme sottolineare, a questo proposito, che le attività di formazione rivolte ai soggetti coinvolti sono state occasioni preziose di conoscenza e confronto che hanno agevolato molto il lavoro.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Un punto di forza, a cui ho già accennato prima, è il lavoro di rete tra i vari soggetti coinvolti. Nonostante ci sia stata molta collaborazione, occorre, a mio avviso, intensificare il coordinamento e la condivisione. Un altro aspetto su cui lavorare in futuro riguarda il rapporto con i genitori rom: bisogna dedicare risorse ed energie maggiori nella costruzione di relazioni più importanti con loro.

CATANIA

Silvana Ragusa, insegnante della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Livio Tempesta.

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Catania?

Vivono in un campo non autorizzato, in condizioni igienico-sanitarie molto precarie.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Nella classe che seguo i bambini rom coinvolti nel progetto sono 12, su un totale di 30 alunni. All'inizio non c'era integrazione, perché gli studenti rom tendevano a isolarsi e fare gruppo fra loro, ma poi, grazie al lavoro di cooperative learning, le cose sono migliorate. Ho notato che i bambini rom sono molto generosi nei confronti dei compagni. Adesso c'è un livello di integrazione discreto.

Quali sono le attività svolte nei laboratori?

I bambini hanno partecipato ad alcuni laboratori musicali e a un laboratorio di teatro, che ha previsto la messa in scena di una favola inventata dagli alunni.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

I bambini rom all'inizio non parlavano bene la nostra lingua: per superare questa difficoltà sarebbe stata necessaria, a mio avviso, la presenza di un mediatore linguistico, soprattutto nella fase di avvio delle attività. Tuttavia, con il passare del tempo le competenze linguistiche degli studenti rom sono migliorate e adesso non ci sono più gli ostacoli iniziali. Tutti gli alunni hanno mostrato grande entusiasmo durante i laboratori previsti dal progetto.

Quali effetti ha avuto il progetto sulla frequenza scolastica degli alunni rom?

Ha avuto effetti molto positivi. Alcuni bambini rom frequentano la scuola con più regolarità rispetto ad alcuni coetanei catanesi.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Abbiamo cercato di favorire l'integrazione delle famiglie rom, incentivando la loro partecipazione a momenti di socializzazione, ma vedo molta più diffidenza da parte delle famiglie catanesi.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Il lavoro di rete è andato bene. Fra operatori e insegnanti, in particolare, c'è stato uno scambio molto prezioso: i primi hanno fornito costantemente ai docenti notizie sulle famiglie rom e su eventuali difficoltà dei bambini, offrendo un supporto importante.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Un punto critico, di cui ho già parlato prima, è rappresentato dal fatto che non c'è stato un mediatore linguistico, che avrebbe potuto agevolare lo svolgimento delle attività. Un altro punto critico è il numero elevato di bambini rom da seguire in classe. Punti di forza sono il lavoro di rete fra i vari soggetti coinvolti e l'influenza molto positiva sul clima della classe.

CAGLIARI

Intervista a Rita Gungui, operatrice campo

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Cagliari?

Due anni fa il campo rom è stato chiuso e le famiglie sono state inserite in alloggi residenziali, che si trovano in comuni limitrofi.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

All'interno delle classi target della scuola coinvolta nel progetto, la primaria Francesco Ciusa, ci sono diverse situazioni di disagio sociale; la scuola si trova in un quartiere popolare della città. Ci sono stati alcuni episodi discriminatori nei confronti degli alunni rom, ma non è accaduto niente di eclatante. Nell'arco dell'anno abbiamo riscontrato un miglioramento nell'integrazione fra i bambini. Qualche criticità è legata alla frequenza scolastica discontinua di alcuni bambini rom.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

Gli alunni cagliaritari hanno alcuni pregiudizi nei confronti dei coetanei rom, che sono il risultato di quelli diffusi tra gli adulti. Non ho riscontrato pregiudizi, invece, nei bambini rom.

Quali attività hanno svolto i bambini durante i laboratori?

I laboratori in classe hanno previsto attività di giocoleria, altre iniziative ludiche e la realizzazione di un cartone animato inventato dai bambini. Le attività negli alloggi hanno previsto, fra l'altro, il sostegno nello svolgimento dei compiti e hanno rappresentato un'occasione importante per rafforzare le relazioni tra la scuola e le famiglie rom, che hanno accolto molto bene le iniziative portate avanti con la sperimentazione. Fra operatori e famiglie rom si è creato un clima di fiducia e di apertura.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

Le attività a scuola sono state accolte con entusiasmo dagli alunni. Le difficoltà incontrate dai bambini non riguardano in maniera particolare le attività previste dal progetto ma l'insieme delle attività scolastiche; sono legate, ad esempio, a problemi di attenzione.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

C'è molta diffidenza, sia da parte delle famiglie cagliaritaniche, sia da parte delle famiglie rom. Ma in alcune occasioni, ad esempio quando i bambini escono da scuola, ho notato dei segnali di avvicinamento. Mancano momenti di incontro e di socializzazione.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Sicuramente il lavoro di rete presenta sempre difficoltà di comunicazione e rischi di sovrapposizione. C'è stata qualche difficoltà ma c'è stata anche molta collaborazione.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Un punto di forza è la capacità di creare un ponte tra il mondo della scuola e gli alloggi in cui vivono le famiglie rom, con un intervento di sensibilizzazione su due livelli: la scuola ha avuto l'occasione di approfondire la conoscenza della realtà rom e le famiglie rom hanno avuto l'occasione di avvicinarsi al mondo della scuola. Un altro punto di forza è il fatto di aver previsto la presenza degli operatori negli alloggi. Un punto critico, invece, sono i tempi stretti del progetto: tempi più lunghi avrebbero rafforzato le relazioni e reso più efficaci le attività svolte grazie alla sperimentazione.

FIRENZE

Intervista a Eleonora Dolara, operatrice scuola.

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Firenze?

La maggior parte vive in villaggi, una minoranza in appartamenti.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Non ho riscontrato problemi particolari con i bambini rom. I problemi, in generale, sono legati alle personalità difficili di alcuni bambini, a prescindere dal Paese di provenienza: ci sono alcuni alunni, sia fiorentini che rom, che fanno fatica a stare in classe e integrarsi nel lavoro di gruppo; spesso sono i primi ad avere queste difficoltà. Il lavoro fatto grazie al progetto ha favorito l'inserimento di tutti gli alunni con maggiori difficoltà. La classe che ho seguito, la primaria Locchi dell'Istituto comprensivo Pirandello, è caratterizzata dalla presenza di personalità molto forti, quindi il lavoro svolto richiede tempi più lunghi e per avere risultati più efficaci deve essere consolidato.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

Nelle primarie il pregiudizio, se c'è, riflette quello degli adulti. Non ho riscontrato grandi pregiudizi nei bambini, piuttosto una separazione tra maschi e femmine. All'inizio gli alunni rom tendevano a fare gruppo tra loro, ma con il passare del tempo si sono integrati nella classe.

Quali attività hanno svolto i bambini durante i laboratori?

Gli alunni hanno partecipato, in classe, a laboratori di musica e di giocoleria. Le attività nei villaggi sono state mirate al sostegno nello svolgimento dei compiti, ma non solo. Una delle varie iniziative portate avanti nei contesti abitativi delle famiglie rom, ad esempio, è l'attività di informazione sui rischi legati alla combustione dei materiali e sullo smaltimento dei rifiuti gestita dai medici di Medu, organizzazione umanitaria e di solidarietà internazionale.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

Gli alunni non hanno incontrato difficoltà e hanno mostrato grande entusiasmo nello svolgimento dei lavori di gruppo. Le attività di cooperative learning abbassano il livello di ansia da prestazione scolastica, già molto presente nei bambini delle primarie.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Non c'è rapporto tra le famiglie fiorentine e le famiglie rom, perché mancano momenti di incontro.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

È andato abbastanza bene, anche se sarebbe stato necessario un maggiore coordinamento.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Un punto di forza è rappresentato dal fatto che il progetto si è inserito in una realtà in cui i servizi funzionano benissimo, in una rete che ha già consolidato un ottimo rapporto scuola-famiglia. Un altro punto di forza è il coinvolgimento dei docenti nella formazione: il progetto ha stimolato gli insegnanti ad assumere nuovi punti di vista nel loro modo di insegnare e di creare gruppo classe. Punti critici sono alcune difficoltà di coordinamento all'interno del progetto e il fatto di non aver previsto tempi più ampi per avere dei risultati.

REGGIO CALABRIA

Intervista a Katia Colica, operatrice campo

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Reggio Calabria?

Le famiglie rom sono dislocate in tre zone della città: Arghillà, insediamento abitativo caratterizzato dalla presenza di case popolari; un'altra zona della città dove sono presenti perlopiù case popolari e una terza zona, che si chiama Polveriera, dove le famiglie rom vivono in baracche. Alcune famiglie che vivono ad Arghillà sono assegnatarie di alloggi, altre vi abitano abusivamente; una coesistenza, questa, di situazioni diverse che ha creato problematiche relazionali e sociali, una sorta di ghetto abbastanza isolato e ricco di soggetti critici, di cui alcuni pericolosi. Tutti gli insediamenti abitativi delle tre zone sono diversi tra loro, e presentano, quindi, problematiche differenti.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

I risultati ottenuti in classe sono abbastanza buoni, anche perché c'è stata un'apertura molto importante da parte delle famiglie reggine. Reggio Calabria, per fortuna, non pecca molto di razzismo: c'è una buona predisposizione verso le altre culture. Il fatto che il progetto si sia concentrato verso tutti i bambini, sia rom che non rom, è un grande punto di forza di questa sperimentazione, perché tutti gli alunni sono stati coinvolti nelle attività scolastiche e hanno avuto modo di relazionarsi tra loro.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

I bambini rom partono con un atteggiamento di chiusura, determinato dalla loro cultura. Non c'è un vero e proprio pregiudizio, c'è una sorta di chiusura tout court: i bambini rom difficilmente mangiano o giocano insieme agli altri bambini. I lavori di gruppo e i laboratori previsti dal progetto sono stati molto importanti, perché li hanno aiutati a superare questo atteggiamento. I bambini reggini hanno reagito bene al nuovo modello di integrazione e si sono messi in gioco; molti si sono impegnati per cercare di superare la barriera della chiusura.

Quali attività hanno svolto i bambini in classe e nei contesti abitativi?

Le attività svolte in classe sono state mirate all'interazione grazie a metodologie nuove e laboratori pratici, che hanno previsto, fra l'altro, la costruzione di vari oggetti da parte degli alunni. Nei campi e negli altri contesti abitativi, dove i bambini necessitano di risposte più operative, sono state realizzate attività di supporto didattico e altre attività, finalizzate, ad esempio, alla tutela della salute. L'operatore campo ha creato una sorta di rete tra le famiglie rom e i servizi e ha facilitato l'accesso ai servizi rispetto a situazioni di particolare disagio. All'inizio le famiglie rom erano molto chiuse, ma a fine progetto abbiamo riscontrato ottimi risultati da questo punto di vista: le famiglie si sono fidate e affidate, hanno capito che potevano fidarsi dell'operatore campo. Alcune madri rom, ad esempio, per la prima volta hanno partecipato alle feste organizzate a scuola.

Quali effetti ha avuto il progetto sulla frequenza scolastica dei bambini rom?

Grazie al progetto e al sostegno degli operatori molti bambini rom che all'inizio non andavano a scuola hanno cominciato a frequentarla, con buoni risultati. La mancata presenza iniziale non è riconducibile a difficoltà logistiche, ma a motivi culturali.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dei lavori di gruppo?

La difficoltà principale è stata quella di trovare spazio e tempo all'interno delle attività scolastiche.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Dopo un momento iniziale di assenza di momenti di incontro, c'è stato un avvicinamento e si è creato un clima di fiducia. Le feste, ad esempio, hanno rappresentato momenti di condivisione molto importanti tra le famiglie rom e le famiglie reggine.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Questo aspetto poteva essere sviluppato meglio. La rete tra le varie figure coinvolte si è creata ma poi si è spezzata. Tra le operatrici e le maestre si è creato un bel clima di fiducia; anche grazie al loro supporto ho potuto svolgere al meglio il mio lavoro. La parte che non ha funzionato è stata la rete a livello comunale, che a un certo punto si è spezzata: il nostro è un Comune commissariato, quindi è mancato il sostegno amministrativo. Se avessimo avuto alle spalle un'altra situazione da questo punto di vista, i risultati sarebbero stati migliori. Faccio un esempio: una bambina rom è stata bocciata perché ha preso la scabbia. All'inizio non frequentava la scuola, poi è stata inserita con ottimi risultati perché molto brillante, ma a metà dell'anno scolastico ha preso la scabbia e non ha più potuto frequentare. Questo episodio ha rappresentato una sconfitta per noi operatori, perché eravamo riusciti a inserire la bambina, ma a livello amministrativo non siamo stati seguiti.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

I punti critici sono stati la mancanza di supporto amministrativo a cui accennavo prima e il ritardo con cui il progetto è partito. Questi, invece, i punti di forza: l'integrazione delle famiglie rom per quanto riguarda, ad esempio, l'iter scolastico dei figli e la collaborazione tra operatori e insegnanti.

TORINO

Intervista a Maria Riso, referente del progetto per il Comune di Torino

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Torino?

La maggioranza delle famiglie vive in quattro campi autorizzati, altre famiglie vivono in una decina di campi spontanei e altre ancora in abitazioni. Nei campi spontanei ci sono tre tipologie di nuclei: le famiglie alla ricerca di lavoro che vogliono inserirsi in abitazioni e integrarsi nella nostra città; quelle che hanno un progetto a termine e vogliono lavorare per cercare di migliorare la loro situazione in Romania e mantenere i figli; le famiglie che cercano di sopravvivere. Tutti hanno alle spalle un'esperienza di emarginazione di molti anni. Alcune famiglie coinvolte nel progetto vivono nei campi autorizzati, altre in quelli spontanei e altre ancora in abitazioni.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Premesso che qualsiasi generalizzazione non descrive la realtà, in alcune classi non abbiamo rilevato grandi problemi nell'evolversi del progetto; in altre, invece, ci sono state delle difficoltà. Varie attività basate sul cooperative learning hanno funzionato, ma alcuni ragazzi rom avevano grandi problemi a livello individuale, derivanti dalla loro storia personale. In questi casi la storia individuale dei ragazzi ha segnato negativamente un'esperienza che aveva tutte le caratteristiche necessarie per funzionare bene. Il problema è che questi bambini e adolescenti vivono in contesti di grande emarginazione.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

Non sono solo i bambini ad avere dei pregiudizi, anche gli adulti li hanno. Ho riscontrato l'esistenza di pregiudizi anche nei bambini rom, che li hanno nei confronti dei gadjé. La questione è delicata e c'è un grande lavoro da fare. Accade che i rom non siano ben disposti nei nostri confronti, a causa del livello ma soprattutto degli anni di emarginazione sociale e abitativa; noi, d'altro canto, non siamo informati e non conosciamo le loro problematiche. I pregiudizi, in realtà, non ci sono nei bambini, soprattutto più piccoli, ma nei preadolescenti e negli adolescenti. L'ambito su cui occorre lavorare di più è proprio quello della scuola coinvolta nel progetto a Torino, la secondaria di primo grado.

Quali attività hanno svolto i ragazzi in classe e nei contesti abitativi?

Per quanto riguarda le attività in classe, gli studenti hanno seguito laboratori di lettura e scrittura e laboratori che li hanno invitati a riflettere su vari temi. Nei contesti abitativi sono stati organizzati laboratori, feste e molte altre attività. L'operatrice campo ha lavorato molto bene sia con le sedici famiglie coinvolte nel progetto, cercando di farle partecipare, sia con i ragazzi, attivando percorsi individualizzati.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Non si possono fare generalizzazioni: in alcuni contesti il rapporto è buono, in altri è molto più conflittuale.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Il lavoro di rete che si è espresso attraverso l'équipe multidisciplinare è andato benissimo. È stato molto utile partecipare tutti insieme ai momenti formativi, occasioni importanti per farci conoscere e farci capire che stavamo lavorando tutti con lo stesso obiettivo: realizzare il progetto e portarlo avanti nel modo migliore. Ha funzionato meno il tavolo locale. I servizi sanitari, per varie ragioni contingenti, seppure invitati, non hanno quasi mai partecipato; alcuni servizi sociali sono molto attivi, mentre altri sono più “osservatori”.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Un punto di forza sono le pratiche di convergenza: la formazione comune, il sostegno alle progettualità a livello locale con i contributi metodologici e organizzativi condivisi, la costituzione della rete nazionale e locale. L'altro è rappresentato dal fatto di aver realizzato attività e interventi sulle pratiche di accoglienza e di sensibilizzazione. Una criticità, invece, è il tempo della durata del progetto: un progetto di questo tipo, su una popolazione così fragile, non può terminare qui. Abbiamo chiesto, quindi, di poter dare continuità a questa iniziativa. Un'altra criticità è questa: le progettualità devono tener conto delle variabili individuali e devono prevedere, quindi, interventi personalizzati.

PALERMO

Intervista a Maria Giovanna Granata, dirigente scolastico della scuola Alcide De Gasperi

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom che vivono a Palermo?

I bambini rom che frequentano la nostra scuola vivono in gran parte nel campo autorizzato che si trova all'interno del Parco della Favorita, in condizioni igienico-sanitarie molto precarie, mentre altre famiglie vivono in alloggi popolari e altre ancora in campi spontanei, in condizioni igienico-sanitarie peggiori di quelle del campo autorizzato. Ci sono anche alcune famiglie che si sono stabilite in abitazioni del centro storico e pagano l'affitto.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom e non rom. C'è integrazione fra i bambini in classe?

La novità di questa sperimentazione rispetto alle iniziative attivate in precedenza è proprio questa: aver coinvolto tutti gli alunni. Il progetto ha favorito l'interazione tra i bambini, ha migliorato il clima della classe e l'apprendimento, e ha agevolato il confronto tra lingue e culture diverse. C'è un buon livello di integrazione.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

La nostra scuola si è sempre mossa in una certa direzione riguardo alla comunità romani, non solo nei confronti degli alunni, ma anche nei confronti delle famiglie, organizzando, ad esempio, corsi di formazione rivolti ai genitori, sia autoctoni che rom. Siamo in una zona dalle caratteristiche socio-culturali abbastanza elevate: c'è una certa consapevolezza, e per questo è più facile dissimulare, anche

se non del tutto. In quest'ultimo periodo, infatti, ci siamo accorti che c'è una recrudescenza di atteggiamenti discriminatori, anche se gli alunni vengono invitati alle feste di compleanno dei compagni.

Quali attività hanno svolto i ragazzi in classe?

I quattro laboratori che si sono svolti in classe hanno avuto come filo conduttore la narrazione: il raccontare e il raccontarsi. Il primo è stato mirato alla costruzione dell'identità; nel secondo laboratorio, artistico-creativo, i bambini hanno costruito una valigia come metafora del viaggio e contenitore delle cose a cui tengono, che è servita come scenografia dell'attività teatrale del laboratorio successivo, basata sul racconto delle storie. Il quarto laboratorio ha previsto un percorso sensoriale attraverso l'ortodidattica.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom e le altre famiglie?

Il rapporto tra le famiglie rom e non rom è uno dei punti critici del progetto: non siamo riusciti a creare un'interazione tra le famiglie e momenti di incontro significativi, che vadano oltre la scuola. L'esperienza migliore è stata quella di un corso di formazione rivolto a genitori rom e non rom, grazie al quale si sono create relazioni significative. Su questo aspetto, comunque, occorre lavorare di più.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Fra insegnanti e operatori si è creato un ottimo clima collaborativo, mentre altri soggetti non si sono lasciati coinvolgere.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Punti di forza sono il fatto che l'intervento si è rivolto all'intera classe e alle prime classi, il sostegno dell'operatore scuola all'insegnante e l'approccio metodologico innovativo, sia per il processo di apprendimento che per il processo di inclusione. Le criticità, a cui ho già accennato prima, riguardano il rapporto tra le famiglie rom e non rom e la collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti: in riferimento al primo punto, occorre lavorare di più sulla costruzione di relazioni significative tra le famiglie, mentre riguardo al secondo è necessario un maggiore coordinamento tra le figure professionali coinvolte.

GENOVA

Intervista a Federico Pedullà, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Bolzaneto

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom, sinte e caminanti che vivono a Genova?

La maggior parte delle famiglie sinte vive in un campo autorizzato, mentre i gruppi rom vivono perlopiù in insediamenti spontanei. Alcune famiglie, sinte e rom, abitano in alloggi popolari del Comune.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom, sinti e caminanti e non. C'è integrazione fra i bambini in classe?

Il progetto ha coinvolto formalmente due ragazzi sinti che frequentano la scuola secondaria di primo grado Gaslini dell'Istituto comprensivo Bolzaneto, ma di fatto soltanto uno di questi studenti ha partecipato alle attività. Quindi posso fare un discorso generale, che riguarda tutti gli alunni rom e sinti che frequentano l'Istituto comprensivo. Nelle varie classi c'è un buon livello di integrazione.

Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

Ci sono alcuni pregiudizi. La condizione abitativa di queste comunità, in particolare di quelle sinte, è precaria, quindi sconfina spesso nell'illegalità: è un dato di fatto. Le situazioni di disagio sono legate a vari motivi, fra cui la mancanza di lavoro. Vero è che non si conoscono i diversi modi di vita dei campi. Le comunità rom e sinte sono coese e solidali, si aiutano fra loro. Se i genovesi conoscessero la loro realtà potrebbero ricavarne qualche spunto di riflessione. Da parte di queste comunità, invece, e in particolare di quelle sinte, c'è un sospetto verso l'esterno, soprattutto per quanto riguarda i bambini: i sinti temono molto il rapimento dei loro figli; ce li affidano a scuola perché ci sono rapporti di fiducia con gli insegnanti, ma c'è sempre, da parte loro, qualche timore per quello che riguarda le uscite da scuola. Alcuni bambini fanno fatica a staccarsi dal loro contesto.

Quali attività hanno svolto i ragazzi in classe?

Ciascun docente, nell'ambito della propria materia, ha messo in campo attività di apprendimento cooperativo e ha utilizzato gli spunti offerti dalla formazione per modificare la didattica. Si è trattato di un primo approccio al cooperative learning, che a mio avviso è risultato utilissimo. Questa metodologia, infatti, può aiutare molto i ragazzi a superare le difficoltà insite nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom, sinte e caminanti e le altre famiglie?

Il rapporto è inesistente e mancano inviti reciproci: nessun bambino genovese è andato a trovare i compagni rom e viceversa. Il progetto ha sicuramente favorito occasioni di incontro e di conoscenza e ha rafforzato il clima di fiducia tra le famiglie rom e la scuola.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

L'interazione tra soggetti che appartengono ad amministrazioni diverse, insegnanti, operatori e referenti esterni non è facile; la collaborazione c'è stata ma il lavoro di rete può sicuramente migliorare. Il rapporto più delicato è quello tra il mondo della scuola e i servizi comunali, non solo per alcune difficoltà legate alle occasioni di incontro, ma anche per la gestione di qualche piccola questione burocratica. Se il progetto proseguirà avremo bisogno di maggiori chiarimenti da parte del Comune sugli aspetti organizzativi e tecnici.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

I punti di forza: aver coinvolto l'intero gruppo classe e aver offerto l'opportunità di una conoscenza diretta tra il mondo della scuola e le famiglie rom, che non può non portare buoni frutti. Una criticità, a cui ho già accennato prima, riguarda i rapporti con il Comune (l'aspetto finanziario e altri aspetti da chiarire); un'altra criticità è il fatto di non aver potuto coinvolgere nel progetto anche la scuola primaria.

BOLOGNA

Intervista a Fabiana Forni, referente del progetto a Bologna

Qual è la condizione abitativa e sociale delle famiglie rom, sinte e caminanti che vivono a Bologna?

A Bologna sono presenti 3 aree sosta istituite dalla L.R. 47/88 per la comunità sinta locale (italiana) provviste di allacciamenti all'energia elettrica, fognature, ecc., in cui abitano circa 63 famiglie con 70

minori. Di queste 3 aree, una è composta esclusivamente da roulotte, camper e case mobili e le altre 2 sono attrezzate in modo simile a una microarea con costruzioni in muratura integrate a strutture mobili. Altri nuclei di famiglie sinte dimorano in case mobili installate abusivamente in campi agricoli regolarmente acquistati. Per quanto riguarda, invece, la popolazione rom, ci sono alcuni nuclei inseriti in percorsi di inclusione e integrazione sociale, sfociati nel Piano d'azione straordinario per il superamento delle situazioni emergenziali di accoglienza attuato nel 2007-08, e altri rimasti esclusi da questo circuito, che vivono in insediamenti abusivi in periferia.

Il progetto ha previsto, fra le altre cose, laboratori e altre attività nelle scuole incentrate sul cooperative learning. Lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti gli studenti, rom, sinti e caminanti e non. C'è integrazione fra i bambini in classe? Qual è l'atteggiamento degli alunni verso gli stereotipi?

Il progetto si è rivolto in particolare ai bambini e alle loro famiglie che risiedono nelle aree sosta. Le classi individuate per la realizzazione del progetto sono 6: 4 della scuola primaria e 2 della secondaria di primo grado. In generale la metodologia del cooperative learning è piaciuta alle insegnanti della scuola primaria; grande difficoltà invece si incontra nella secondaria di primo grado. La modalità formativa sul cooperative learning adottata sul territorio bolognese - che ha visto una prima parte di formazione sul metodo e poi, mensilmente, una supervisione al suo utilizzo, che ha permesso ai docenti di cimentarsi con le tecniche - è risultata particolarmente vincente, perché ha permesso anche il confronto di gruppo. Da quanto riportato dalle maestre emerge che le ricadute su tutti gli alunni sono state buone, la didattica ne ha tratto giovamento e le relazioni all'interno del gruppo classe sono buone. I laboratori per la scuola primaria, invece, non sempre hanno visto parere positivo e quindi occorrerà apportare delle modifiche. Per quanto riguarda gli stereotipi, sono stati organizzati, in collaborazione con il progetto Roma Matrix, uno spettacolo e un laboratorio sul tema in occasione del Porrajmos, che hanno divertito e fatto riflettere molto sia alunni che insegnanti. Di fatto, comunque, nella scuola primaria la percezione della diversità è un tema che viene affrontato in un'ottica di scoperta, di valorizzazione. Nel corso dell'anno si farà una campagna cittadina sullo stereotipo verso rom e sinti.

Gli studenti hanno incontrato difficoltà? Se sì, quali?

Gli studenti non hanno avuto difficoltà a lavorare con il metodo, anzi! Tutti sono stati valorizzati nelle loro competenze. Particolare attenzione va posta inizialmente allo sviluppo delle abilità sociali e all'individuazione dei ruoli; le insegnanti della scuola primaria hanno cercato di rispettare questa procedura. Il modello di formazione/supervisione, come ho già detto, è risultato particolarmente vincente per il consolidamento della metodologia. I ragazzi incontrano difficoltà maggiori nel contesto della scuola secondaria di primo grado, in cui spesso si verificano abbandoni con conseguente dispersione scolastica: ciò è in parte dovuto alle difficoltà che gli studenti stessi incontrano nell'adattamento a nuovi modelli di didattica, ma a volte è anche dovuto al fatto che alcuni docenti tendono a escludere questi ragazzi.

Quali attività hanno svolto i ragazzi in classe e nei contesti abitativi?

L'impianto generale del progetto ha visto la suddivisione in “operatore campo” e “operatore scuola”; a livello territoriale abbiamo operato la scelta di far coincidere i 2 ruoli e di dedicare pertanto una “figura ponte” tra il mondo della scuola e quello del campo. Anche questa è stata una scelta vincente, per il semplice fatto che tutte le informazioni riguardanti i bambini sulla vita a scuola e a casa erano detenute da un unico soggetto. Questo ha permesso di focalizzare meglio anche le criticità. Altro tema riguarda la risoluzione di queste ultime, che spesso risulta complessa e non in capo a un solo soggetto; laddove però è stato possibile, si è agito velocemente per trovare soluzioni. Le azioni in classe hanno visto il

coinvolgimento degli operatori in tutta la proposta innovativa: utilizzo del cooperative, laboratori musicali, laboratori sulle emozioni, laboratori manuali/corporei, sostegno dei bambini in alcune attività. Nei campi, invece, sono state realizzate azioni mirate a rafforzare le relazioni con le famiglie e aiutare i bambini nello svolgimento dei compiti, e attività extrascolastiche. Tutta la parte relativa al sostegno alla gestione (monitoraggio delle strutture, ecc.) è stata garantita dal progetto aree sosta, da anni attivo sul territorio.

Com'è il rapporto tra le famiglie rom, sinte e caminanti e le altre famiglie?

Le aree sosta, presenti sul territorio da oltre 30 anni, sono state gradualmente attrezzate e rese a norma. Da tempo si sta ragionando sul superamento di queste aree, trovando soluzioni adeguate ai nuclei, anche attraverso percorsi partecipati, ma di fatto sono strade molto lunghe e difficili. Esistono difficoltà anche nel rapporto tra le famiglie e la scuola: i bambini faticano a frequentare la scuola regolarmente e con profitto, nonostante i servizi attivati (accompagnamento in bus, ecc.), ma esistono delle situazioni ben integrate. Anche il rapporto fra insegnanti e genitori è altalenante: in alcuni casi si instaurano buone relazioni, c'è assiduità nel rapporto con la scuola, ma più spesso c'è disinteresse. In una situazione, in particolare, sono state fatte esperienze di convivenza interessanti, come la festa di fine anno, ma tale disponibilità dipende molto dalle dirigenze scolastiche.

Il progetto ha coinvolto figure professionali diverse: operatori, insegnanti, dirigenti scolastici, docenti e altri esperti. Com'è andato il lavoro di rete tra tutti questi soggetti?

Di fatto le figure effettivamente coinvolte sono insegnanti, operatori, servizi sociali, servizi educativi, servizi sanitari. La rete tra questi soggetti, in parte codificata da protocolli/accordi, in parte costruita ad hoc per il progetto, ha permesso uno scambio maggiore di informazioni sui casi seguiti. Tale percorso necessita comunque di ulteriore consolidamento, affinché le buone prassi individuate possano sedimentarsi nell'operatività quotidiana.

Quali sono i principali punti di forza e le criticità della sperimentazione?

Il progetto ha avuto il pregio, per il nostro contesto, di coinvolgere assieme e con modalità nuove soggetti diversi: docenti, servizi sociali ed educativi in primis. Questa esperienza ha permesso inoltre di fare rete anche con altri progetti dedicati al target (Roma Matrix, gestione aree sosta), arricchendo i punti di vista e le prospettive di tutti. Sicuramente un'annualità è un tempo troppo scarso per consolidare e far sì che le innovazioni possano attecchire, pertanto una criticità è sicuramente la discontinuità dei progetti. Più nello specifico, dovrebbero essere rivisti i sistemi di valutazione, i cui risultati di pre-test, interessanti per le insegnanti, sono arrivati tardissimo. Per quanto riguarda gli operatori, sicuramente la loro funzione deve essere rimodulata. Un altro miglioramento che vorremmo apportare riguarda la facilitazione all'ingresso della scuola materna: molte difficoltà che hanno i bambini in prima potrebbero essere facilmente risolte con ingressi più precoci nel mondo della scuola. Infine, sempre per favorirne la scolarizzazione e prevenirne l'abbandono scolastico, dovrebbero essere potenziate le attività di aiuto nello svolgimento dei compiti, magari in collaborazione con il terzo settore. Abbiamo visto che i bambini che, nonostante le fatiche, hanno migliorato le proprie competenze scolastiche, hanno aumentato la loro sicurezza e, se possiamo esagerare, autostima. Viceversa un ragazzo sospeso in continuazione durante l'anno scolastico è ora in una situazione assai difficile.

MILANO

Intervista ad Antonio, genitore di una bambina rom coinvolta nel progetto e residente nel campo di Via Idro

Nelle interviste precedenti abbiamo chiesto come si è svolto il progetto nei diversi contesti urbani a insegnanti, operatori, dirigenti scolastici e referenti locali. Ma qual è il punto di vista delle famiglie rom coinvolte nell'iniziativa? Come hanno accolto il progetto? Per avere un quadro anche su questo aspetto, abbiamo rivolto qualche domanda ad Antonio, genitore rom che vive con la moglie e due figlie nel campo di via Idro, a Milano, e lavora come facchino da circa 20 anni. Un lavoro duro, che lo impegna 6 giorni su 7 per circa 12 ore, dalla sera tardi fino all'ora di pranzo del giorno successivo. Una delle sue due bambine frequenta la scuola primaria e ha partecipato alle attività del progetto (è a lei che si fa riferimento nell'intervista che segue).

Da quanto tempo la sua famiglia vive nel campo di via Idro?

Prima abitavo in un altro campo. Sette anni fa, quando ho messo su famiglia e mi sono sposato, sono arrivato qui, perché in questo campo abitava la madre di mia moglie.

La scuola che frequenta sua figlia è vicina al campo? Chi accompagna la bambina?

È abbastanza vicina. L'accompagna mio cognato, che porta a scuola anche altri bambini che vivono nel campo.

A sua figlia piace andare a scuola?

All'inizio l'ho dovuta forzare. Forse l'errore principale è stato quello di non averla portata all'asilo: la scuola elementare ha segnato il primo vero allontanamento dalla famiglia e allora mia figlia si è trovata un po' a disagio, ma poi le cose sono migliorate. Martina (operatore campo del progetto, n.d.r.) l'ha aiutata molto per i compiti. Mia figlia ha difficoltà a leggere, quindi ho chiesto a Martina di aiutarla soprattutto su questo. Una volta si leggevano di più libri e giornali, ma adesso i bambini hanno meno stimoli a leggere.

Cosa vi ha raccontato del progetto?

La bambina è stata entusiasta delle attività del progetto. Interagire con i compagni di scuola e stare con altri bambini al di fuori del campo l'hanno resa molto felice: non vedeva l'ora che arrivasse il sabato per partecipare ai laboratori (Imparo giocando, n.d.r.). Tutti i sabati mia moglie mi telefonava dicendomi che la bambina voleva andare a scuola, a seguire i laboratori del progetto. Allora, visto che il sabato esco prima da lavoro, al rientro l'accompagnavo io.

Quanto è importante la scuola?

Per come sta andando il mondo è importantissima. Ho finito la quinta elementare quando avevo già 13 anni e poi non sono più andato a scuola perché mi sentivo in imbarazzo. Dopo anni ho frequentato le medie. Oggi tutto è basato sulle nuove tecnologie e saperle usare è molto importante. Non so utilizzare il computer e sto imparando adesso a navigare su Internet, ma oggi i bambini sanno usare il computer e navigano su Internet. Una strada, una possibilità di scelta bisogna darla ai ragazzi; poi sta a loro scegliere. Io dò questa possibilità a mia figlia, poi quando sarà grande sceglierà lei il percorso da fare. Spesso sono gli stessi genitori rom che non stimolano i figli ad andare a scuola.

Com'è il vostro rapporto con i docenti?

C'è un ottimo rapporto con gli insegnanti. La scuola frequentata da mia figlia è una delle poche che segue con maggiore impegno le problematiche degli alunni rom, ma in altre scuole questo non succede. Molti docenti sono attenti e sensibili, mentre altri non seguono i bambini rom come dovrebbero. Se un alunno impiega più tempo a capire le cose, l'insegnante dovrebbe seguirlo di più.

E quello con gli altri genitori?

Con gli altri genitori ci incontriamo per gli auguri di Natale, per il ritiro delle pagelle e la festa di fine anno. Si parla dei figli, delle cose che fanno a scuola, ma non c'è amicizia.

ROMA

Intervista a Nedzib Sejdivic, nonno di un bambino rom coinvolto nel progetto residente al campo di via Salviati 72

Stavolta a parlarci di questa esperienza (nel contesto romano) è Nedzib Sejdivic, nonno rom che siamo andati a trovare nel campo in cui vive, in via Salviati 72, insieme alla famiglia e al nipote, di cui ha l'affidamento. Il bambino, alunno della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Via Santi, ha partecipato alle attività della sperimentazione. Nedzib, portavoce del campo di via Salviati 72, con i portavoce di altri campi ha costituito l'associazione Camminando insieme, con l'intento di realizzare progetti mirati a promuovere la scolarizzazione, l'inserimento nel mondo del lavoro e l'inclusione sociale dei rom. Per far conoscere l'associazione e i progetti i referenti di Camminando insieme hanno avviato una serie di incontri con alcuni rappresentanti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Ci accompagnano Huska Hasanovic detta Nadia, mediatrice culturale, e Serena Stazi, operatrice dell'iniziativa promossa dal Ministero che ci spiega il lavoro fatto nella Capitale, in particolare nella scuola romana frequentata dal nipote di Nedzib, e riguardo agli esiti tiene a sottolineare: «gli ottimi risultati del progetto nell'Istituto comprensivo Via Santi sono stati resi possibili dalla collaborazione della preside, della vicepresidente e della referente scolastica del progetto, che ne hanno condiviso fin dall'inizio contenuti, metodologia e obiettivi».

Da quanto tempo la sua famiglia vive nel campo di via Salviati 72?

Siamo arrivati nel 1999. Mio nipote, nato nel 2007, vive con me da quando aveva 4 mesi.

La scuola è vicina al campo? Chi accompagnava suo nipote?

Ci sono cinque chilometri di distanza. Lo accompagnava la cooperativa Hermes; a volte andavamo io e mia figlia (sua zia) a prenderlo, all'uscita.

Il bambino ha incontrato qualche difficoltà all'inizio dell'anno scolastico?

Ha avuto problemi con la maestra. All'inizio piangeva sempre, prima di andare a scuola e dopo, all'uscita. Allora abbiamo fatto una riunione con la maestra, l'assistente sociale e Serena per capire per quale motivo il bambino si comportava così.

A cosa erano dovuti questi problemi?

La maestra, che ora è andata in pensione, lo metteva spesso in punizione e gli diceva di girarsi verso il muro. Non sappiamo il motivo di queste punizioni.

Come li ha superati?

Grazie all'aiuto di Serena e dell'assistente sociale.

Suo nipote le ha parlato dei laboratori e delle altre attività svolte con Serena?

Sì, me ne ha parlato. Mi ha detto che stava sempre insieme a Serena e si trovava bene con lei. Serena lo aiutava a fare i compiti. Hanno fatto tante cose e mio nipote è rimasto molto contento.

Quanto è importante la scuola?

È molto importante, è unica. Senza scuola nessuno può andare avanti. È difficile che le vecchie generazioni abbiano un diploma. Io so scrivere e leggere ma sono andato poco a scuola. Mia figlia è cittadina italiana, ha studiato ed è diplomata, ma quando porta il curriculum e vedono nome e cognome non le danno un lavoro.

Com'è il rapporto con gli altri genitori?

Va bene. Ci siamo incontrati per la recita di Natale, per il ritiro delle pagelle e la festa di fine anno.

E quello con i docenti?

È buono. Non ho mai avuto problemi con la scuola, quando mio nipote andava al nido e alla materna. I problemi, come dicevo prima, sono iniziati quando il bambino ha cominciato ad andare alle elementari. Con l'aiuto di Serena il rapporto con le insegnanti è cambiato e adesso mi trovo benissimo. È cambiato anche il rapporto di mio nipote con le insegnanti: adesso il bambino si trova bene e va volentieri a scuola.

7. Prodotti progettati e realizzati nei territori

Di seguito una raccolta di alcuni prodotti elaborati dagli attori locali durante lo svolgimento del progetto. Tra loro molto diversi, questi prodotti rappresentano in alcuni casi l'esito di un percorso svolto assieme ai bambini e ragazzi delle classi coinvolte all'interno delle attività laboratoriali, in altri l'esito del lavoro dell'équipe multidisciplinare rivolto principalmente a fornire e diffondere informazioni relative ai servizi sociosanitari.

Questi prodotti ci raccontano di percorsi molto differenti tra loro ma tutti impegnanti a favorire una integrazione e interazione positiva delle comunità RSC con il territorio, sia attraverso il lavoro nella scuola che nei contesti abitativi.

Molte città hanno prodotto del materiale filmografico, talvolta per documentare un specifica attività laboratoriale (di teatro, di musica ecc.) o l'intero percorso progettuale (interviste), talvolta costruendo/realizzando questo materiale assieme ai bambini e ragazzi delle classi coinvolte facendo diventare la realizzazione del video stesso un laboratorio impegnato a potenziare aspetti quali la creatività, le competenze inter-relazionali e la coesione del gruppo-classe.

Altre città hanno invece progettato materiale informativo su servizi territoriali (ad esempio mappe dei servizi sociosanitari a cui rivolgersi) e/o per la corretta gestione di contesti particolarmente degradati e di emergenza ambientale. Questo tipo di materiale informativo è generalmente rivolto sia agli operatori impegnati nel lavoro con le comunità RSC sia direttamente alle comunità stesse.

Questi e altri materiali, scaturiti dal Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e caminanti, saranno presto conservati presso la **Biblioteca Innocenti Library "Alfredo Carlo Moro"** (www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it), biblioteca internazionale specializzata sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, costituita nel 2001 come progetto di cooperazione fra l'Istituto degli Innocenti di Firenze e l'Innocenti Research Centre dell'UNICEF, oggi Office of Research (OoR), in accordo con il Governo italiano, la quale svolge il servizio di reference e di consultazione della documentazione del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana.

I materiali potranno essere reperiti nel **Catalogo unico** del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, curato dall'Istituto degli Innocenti e pubblicato sul sito www.minori.it, all'indirizzo <http://opac.minori.it/EOSWeb/OPAC/Index.asp>.

Attraverso la condivisione di tali prodotti – nella piattaforma web, nel presente report e, come detto, presto anche nella documentazione ad accesso pubblico dell'Istituto degli Innocenti e nel sito minori.it – si intende promuovere un percorso di scambio di buone pratiche all'interno del Progetto che valorizzi le positive esperienze sperimentate a livello locale.

Cortometraggio: “Al di sopra delle nuvole”

Bari

La finalità del laboratorio di cinema-teatro era quello di costruire in termini cooperativi e interculturali un prodotto che rappresentasse un possibile legame tra culture spesso divise o distanti. Il laboratorio si è svolto soprattutto a scuola ma anche presso alcune abitazioni del campo. Il tema principale di partenza è stato quello della fiaba intesa come elemento di congiunzione interculturale. Dal confronto tra alunni, operatori e insegnanti è nata una fiaba “ibrida” il cui fulcro ruotava intorno al tema dei sentimenti che per loro umana natura non riconoscono confini o costrizioni. Alla elaborazione del corto, e quindi dalla scrittura del soggetto e delle parti, alla recitazione, al disegno e la produzione di alcuni costumi, hanno partecipato, tramite l'intervento e la supervisione di un regista professionista supportato dagli operatori, tutti gli alunni, gli insegnanti, gli operatori e alcuni genitori sia rom che gagé in una logica cooperativa e interculturale che ha favorito il miglioramento del clima di classe, l'avvicinamento tra culture e, soprattutto, la proposizione in positivo di aspetti delle culture romani.



Video: Laboratorio musicale

Roma

Il video propone alcuni dei momenti salienti del laboratorio musicale che si è svolto il 24 marzo 2014. Il laboratorio ha coinvolto in due tempi le classi target dei due istituti comprensivi scolastici coinvolti, Santi e Cortina, ed è stato condotto da Santino Spinelli, rom abruzzese e docente di lingua e cultura romani presso l'Università di Trieste. La giornata in cui si sono svolte le attività si è poi conclusa con un seminario rivolto a tutti gli insegnanti condotto dallo stesso Santino Spinelli. L'obiettivo del laboratorio era quello di condividere musicalmente tradizioni musicali diverse e mettere positivamente in luce aspetti delle culture romani. I bambini delle classi target hanno infatti avuto modo di conoscere alcune parole significative del romanes e cantare alcune canzoni tradizionali nella stessa lingua. Per gli insegnanti è stata questa una

possibilità di approcciarsi direttamente ad aspetti culturali, raramente tradotti in termini positivi e proposti direttamente da una persona di spicco della comunità rom abruzzese. Aspetti poi rinforzati e ampliati durante il seminario seguente i laboratori.

Video: laboratorio il “Il bosco incantato”

Roma

Il video ha registrato alcuni dei momenti salienti del laboratorio interculturale denominato “Il Bosco incantato”. Gli obiettivi del laboratorio erano quelli di creare una coesione all’interno del gruppo-classe volto anche a favorire un legame significativo con l’esperienza scolastica; a sviluppare linguaggi creativi e alternativi alla didattica frontale; a migliorare il clima di classe; a valorizzare le competenze sociali e relazionali degli alunni. Il Bosco incantato, presentato durante le attività, è un posto della fantasia che diventa reale quando si ha voglia di andare a visitarlo. In quell’occasione l’operatrice allestisce una stanza-teatro e la adibisce a Bosco Incantato. Un luogo sicuro e accogliente dove tornare di tanto in tanto e che i bambini sentono come un posto tutto loro, dove essere liberi e sperimentare nuove esperienze didattiche e relazionali. Il laboratorio propone agli alunni, dopo una serie di percorsi da affrontare insieme, una serie di attività laboratoriali che trovano le proprie metodologie di riferimento nelle tecniche del learning by doing e del cooperative learning.



Pubblicazione: Materiale informativo salute

Firenze

Il materiale informativo è stato elaborato dall’Associazione MEDU (Medici per i Diritti Umani) con il supporto dell’Équipe multidisciplinare, di operatori di servizi che da anni lavorano in due villaggi rom, dell’azienda locale per i servizi ambientali, dell’Agenzia regionale per la protezione ambientale, del Dipartimento di igiene e sanità pubblica della Azienda sanitaria fiorentina con l’obiettivo primario di informare intanto gli operatori che lavorano con persone che vivono in condizione di marginalità spaziale o sociale, come possono essere i campi rom, e non solo nel contesto fiorentino, creando un modello riproducibile su altri territori. L’elaborazione di questo materiale risulta interessante sia sul piano metodologico (come è stato elaborato), sia su quello

degli obiettivi che vuole perseguire che vanno potenzialmente oltre l'aspetto locale in una prospettiva, come si diceva, di riproducibilità. Il materiale può essere considerato anche come una possibile eredità progettuale o più fattivamente come base scientifica di partenza per l'organizzazione di focus group nei contesti di intervento. In particolare i rischi dovuti all'inalazione di fumi da combustione di rifiuti risultano essere alcuni tra i problemi potenzialmente più dannosi per la salute che riguardano buona parte delle persone che vivono in Italia in condizioni di sotto cittadinanza come quelle che abitano in campi autorizzati o meno, villaggi, ecc.

RIFIUTI CONTENENTI AMIANTO

COS'È L'AMIANTO

L'Amianto (o Asbesto) è una fibra minerale utilizzata in passato nell'edilizia, nella produzione di elettrodomestici e vari altri oggetti non più commercializzati (Legge del 27/03/1992 n. 257). Veniva utilizzato sotto forma di **materiale spruzzato, mediamente compatto o compatto** come il cemento-amianto (meglio noto come Eternit, nome derivante dalla fabbrica di principale produzione).

I RIFIUTI PIÙ COMUNI CHE CONTENGONO AMIANTO

Essendo un costituente di molti immobili e oggetti che risalgono a più di venti anni fa, l'amianto si può ritrovare come rifiuto o nel riutilizzo di materiale di vecchia produzione.

- **Lastre ondulate e lisce** in cemento-amianto
- **Tubazioni** in cemento-amianto
- **Vasche o cassoni** per l'acqua in cemento-amianto
- **Coibentazione di tubature**
- **Pannelli isolanti**
- **Freni e frizioni** di vecchia fabbricazione

- **Elettrodomestici** non più in commercio e di raro riscontro (forni industriali e semi-industriali, caldaie, scaldabagni, ferri da stiro, teli di vecchie assi da stiro)

RISCHI PER LA SALUTE

I rischi per la salute sono tanto maggiori quanto più i materiali contenenti amianto sono deteriorati e/o friabili: rilasciano **fibre microscopiche** che possono essere inalate ed entrare in profondità nei polmoni. La liberazione di fibre può avvenire a seguito di **manipolazione, lesioni meccaniche, usura**.

Il cemento-amianto essendo compatto è pericoloso soprattutto se viene manomesso o distrutto con attrezzi elettrici o manuali.

I materiali **friabili** o che contengono amianto spruzzato risultano essere maggiormente pericolosi in quanto disperdono fibre con più facilità.

L'esposizione alle fibre può provocare malattie croniche dell'apparato respiratorio e soprattutto tumori polmonari e/o della pleura anche a distanza di 20-40 anni. L'amianto è un **cancerogeno** certo per l'uomo.



COSA FARE

In presenza di materiale che potrebbe essere costituito da amianto **non bisogna intervenire direttamente** manipolandolo o rimuovendolo ma è necessario richiedere l'intervento di **personale specializzato** per la bonifica, rimozione e smaltimento.

Per ulteriori informazioni contattare il soggetto preposto dal territorio per il servizio di raccolta e smaltimento rifiuti.

Video: Il percorso progettuale Bologna

Il video è nato in particolare come testimonianza del percorso formativo sul cooperative learning. Tale percorso ha contraddistinto del tutto le attività portate avanti nelle classi target. La formazione ha avuto sia un aspetto addestrativo che di valutazione e supervisione delle attività, le quali sono state incentrate sulle materie curriculari. Il percorso formativo è stato particolarmente denso e importante al fine della strutturazione delle attività progettuali, tanto che l'ente locale ha pensato di filmarne alcune parti, comprensive di interviste a interlocutori privilegiati, in modo che, tale percorso, potesse essere eventualmente preso come possibile riferimento in altri contesti cittadini.

Pubblicazione: Scorci locali... orizzonti allargati

Venezia

“Scorci locali...orizzonti” allargati è una pubblicazione che vuole essere simbolicamente il prodotto collettivo del gruppo veneziano del progetto RSC. Nasce per l’esigenza di raccogliere le osservazioni e i punti di vista dei diversi partecipanti al progetto. Non si racconta quello che si è fatto ma quello che si è pensato mentre si realizzava il progetto.

La pubblicazione riporta riflessioni sui seguenti ambiti: il servizio territoriale, la scuola, la classe, la casa, gli incontri insegnanti operatori supporto rielaborativo sul progetto RSC, rilanci e prospettive.

Pubblicazione: Mappa dei servizi

Napoli Barra

Si tratta di un opuscolo con una mappa dettagliata dei servizi (sociali, sanitari e scolastici) presenti sul territorio napoletano e a cui possono accedere le persone che vivono presso l’insediamento non autorizzato di Barra. È stato elaborato dalla associazione NEA, gestore del progetto e utilizzato dagli operatori per orientare l’accesso ai servizi in particolare di tipo sanitario; ma anche come strumento per facilitare la conoscenza del territorio da parte degli abitanti del campo che vivono una situazione di forte degrado igienico e fanno molta fatica a eccedere ai servizi di cura (anche per la mancanza di documenti).



Pubblicazione: Abbecedario italiano-romanes

Napoli Scampia

La descrizione della pubblicazione, in questo caso, la lasciamo alle parole di Vinicio Ongini che ha recensito il libro per la rivista della Giunti "Sesamo" che si occupa di didattica interculturale.

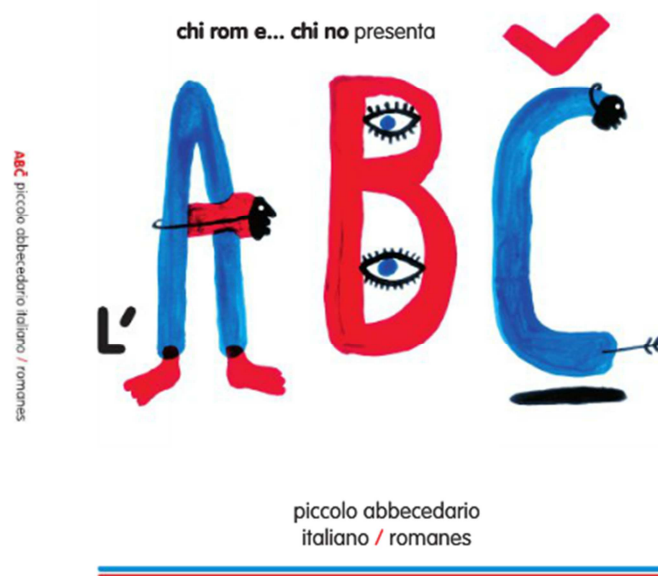
“Scampia è un quartiere di Napoli, nell’estrema periferia Nord della città. Il quartiere con il tasso più alto di disoccupazione in città e forse in Italia è diventato simbolo di degrado e di illegalità anche per l’immagine che ne hanno dato il romanzo di Roberto Saviano, *Gomorra*, e il film che ne è stato tratto. Strade diritte e deserte, grandi rotonde, e si arriva a una grande costruzione , un alveare di abitazioni che ne rappresenta quasi il logo: *Le vele* , un mostro urbanistico...

Accanto alla Vele c’è una scuola , il comprensivo Alpi-Levi, la dirigente si chiama Rosalba Rotondo, ha fatto l’insegnante in questa scuola per vent’anni, poi ha vinto il concorso e ha deciso di restare, rimanere lì, nel “famigerato” quartiere: “ Molti colleghi mi hanno detto che ero pazza, altri mi hanno detto che non ne valeva la pena ma non me la sono sentita di lasciare questi ragazzi che conosco e conosco i loro problemi e le famiglie. Dirigo anche la scuola di recupero all’interno del carcere di Secondigliano che è a pochi chilometri...” E rispetto alla visione della scuola la preside dice cose molto precise e condivisibili da chi lavora , dirigente o insegnante , in contesti di grande complessità e fragilità, come sono a volte le scuole multiculturali ad altissima presenza di alunni stranieri: “ Puntiamo molto sull’accoglienza che vuol dire creare un ambiente attraente per i ragazzi sia dal punto di vista didattico che umano e quando capiamo che uno studente, dal linguaggio e dagli atteggiamenti, sta per entrare in crisi cerchiamo di stargli più vicino, coinvolgerlo in attività esterne. Non sempre ce la facciamo...”

In questa scuola non ci sono quasi alunni stranieri ma il tema della diversità culturale e linguistica e dell’intercultura è al centro di un progetto di integrazione dei bambini rom (all’interno di un programma nazionale con altre dodici città, promosso da ministero delle politiche sociali e ministero dell’istruzione). Sono sessanta gli alunni rom, le cui famiglie provengono da Paesi della ex Jugoslavia, e vivono in un campo non autorizzato vicino alla scuola, in condizioni sanitarie molto precarie. Ne parla Anna Di Mattia, insegnante della scuola primaria:” All’inizio le famiglie napoletane non vedevano di buon occhio il gran numero di bambini rom presenti in classe. Nel corso del tempo le cose sono cambiate e i genitori hanno accettato “ questi diversi”. Da un lato ci sono bambini rom che hanno voti buoni e dall’altro bambini napoletani, alcuni con problemi familiari gravi, che non raggiungono la sufficienza. Le famiglie italiane hanno capito che lo scarso rendimento dei figli non è dovuto alla presenza degli alunni rom che frequentano la stessa classe”. L’insegnante descrive le diverse attività, tra queste un laboratorio sul circo, incentrato sul corpo e sul movimento, in un altro laboratorio i Bambini hanno descritto i compagni, le loro qualità, i difetti, le relazioni tra di loro, hanno costruito maschere. Insieme all’associazione del quartiere *Chi rom...*, e *chi no* hanno realizzato un abbecedario bilingue illustrato, italiano e romanes, la lingua del gruppo rom. Un piccolo libro con disegni bellissimi ed emozionanti che raccoglie parole, numeri, nenie e conte. Un lessico familiare raccolto con la collaborazione di mamme, nonne, anche qualche padre!

Come tutti i libri anche questo ha un titolo e indicazioni bibliografiche ufficiali, eccole: *Chi rom... e chi no*, a cura di , *ABC. Piccolo abbecedario italiano / Romanes*, Napoli, giugno 2014, e una raffinata e colta citazione in apertura, dal libro del filosofo Giorgio Agamben, *Mezzi senza fine* : “... tutti i popoli sono bande e coquilles, tutte le lingue sono gerghi e argot...”

L'immagine che ne esce è quella della dimensione multilingue, della scoperta degli alfabeti, dell'uguale "bellezza delle lingue, siano esse di maggioranza o di minoranza, delle possibili occasioni di aprire finestrelle sul mondo. Dall'introduzione al piccolo abbecedario leggo questa frase: "parlare di integrazione oggi sembra perdere di senso e ha il sapore stantio di una formula burocratica che arriva dall'alto e molto in ritardo. La relazione semplicemente avviene, attraversa spazi, coinvolge persone, mette in moto azioni, e qualche volta piccole rivoluzioni". Una buona indicazione segnaletica per il viaggio nelle scuole multiculturali"²⁰.



Video stop motion: "Franco pollo e Lucia luna" Cagliari

Cartone animato realizzato dalle classi target dell'Istituto comprensivo Ciusa di Cagliari. Il cartone descrive l'incontro tra Franco pollo e Lucia luna attraverso la tecnica di stop motion, un tipo di animazione che consiste nel montaggio di fotogrammi in sequenza. La narrazione della storia, sviluppata con il supporto degli operatori, degli insegnanti e degli esperti di laboratorio, scaturisce da suggestioni elaborate dagli stessi bambini coinvolti nel progetto. La metodologia utilizzata, basandosi su un approccio multidisciplinare, ha contribuito a potenziare la creatività dei bambini, le loro competenze inter-relazionali e la coesione del gruppo-classe.

²⁰ Ongini V., *Una scuola al mese - Chi rom... e chi no! Piccolo abbecedario a Scampia*, Sesamo Didattica Interculturale, Giunti, Settembre 2014.

La storia di Franco pollo & Lucia luna esprime metaforicamente la potenziale valenza educativa e trasformativa degli incontri, suggerendo una visione inclusiva della scuola come luogo privilegiato dell'incontro di tante storie.

In occasione dell'evento conclusivo del progetto nazionale, il cartone è stato presentato a tutti i genitori dei bambini dell'Istituto comprensivo Ciusa.



Video-documentario: “Un percorso di inclusione scolastica: l’esperienza di Reggio Calabria”.

Il video ripercorre le tappe del progetto, raccontato dalle testimonianze dei dirigenti scolastici dei due Istituti comprensivi coinvolti, degli insegnanti, degli esperti di laboratorio e delle operatrici. La prospettiva dei bambini rappresenta il filo conduttore di tutte le interviste realizzate, lasciando emergere il loro punto di vista sulla sperimentazione e la loro capacità partecipativa con l'obiettivo di costruire una narrazione dell'esperienza attraverso la voce dei suoi protagonisti.

Il video, realizzato con il supporto tecnico delle operatrici e con la collaborazione delle équipes scolastiche, è stato distribuito ai bambini delle scuole sperimentali e alle loro famiglie durante la giornata conclusiva del progetto nazionale.

