

### I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

autocostruite con materiali di recupero generalmente in legno o legno e muratura oppure, meno frequentemente, da roulotte.

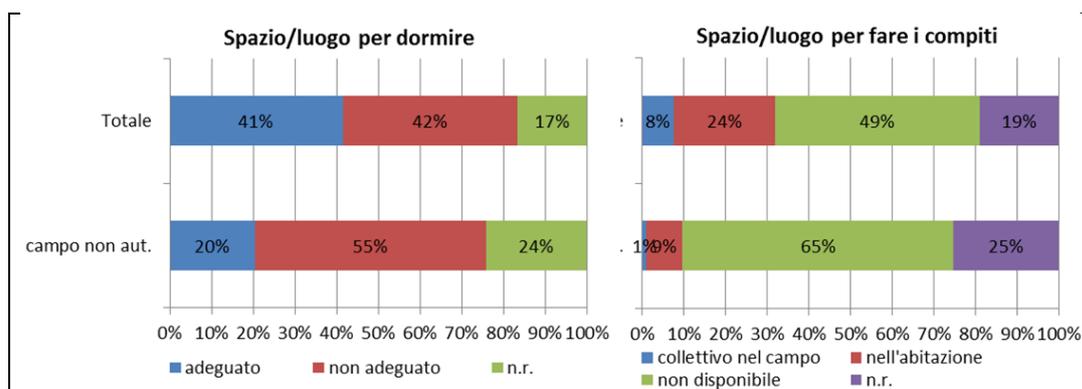
I campi/villaggi del progetto risultano situati prevalentemente in prossimità di un'area industriale (9) e/o una grande arteria di traffico (8). Per quanto relativo a un numero limitato di casi è significativo, e anche preoccupante, che ben tre campi siano situati vicino a una discarica e due tra questi, a una discarica non bonificata.

**Tavola 3 - Collocazione**

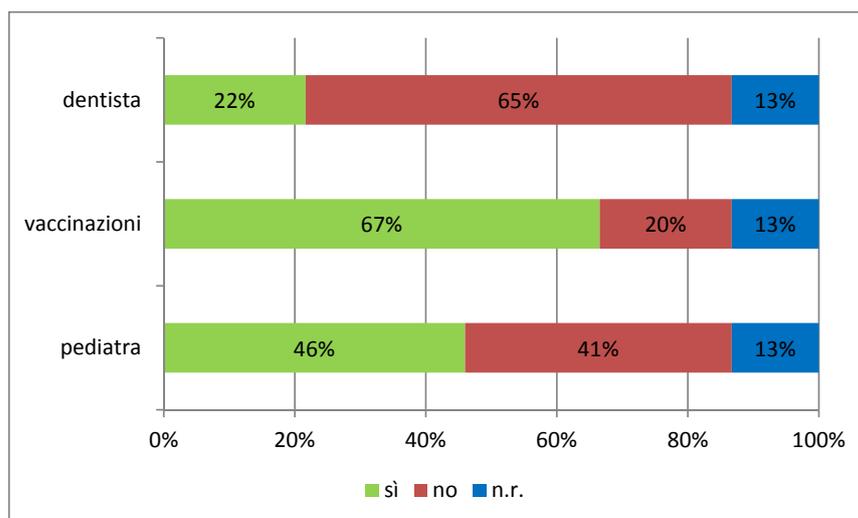
In prossimità di:	Numero risposte	Percentuale risposte sul totale
Binari FS:	5	28,2%
Discarica bonificata	1	2,6%
Discarica non bonificata	2	10,3%
Campi agricoli	3	17,9%
Area industriale	9	15,4%
Grande arteria traffico	8	10,3%
Cimitero	3	15,4%
Scuola	3	100,0%
Zona commerciale	3	28,2%
Altro	3	2,6%
Totale	39	10,3%

Il 42% degli alunni non ha a disposizione uno spazio adeguato per il riposo e il 49% non ha uno spazio adeguato per fare i compiti. La situazione è decisamente peggiore per gli alunni che vivono nei campi non autorizzati o in altre situazioni simili dove queste percentuali aumentano in maniera significativa.

## CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

**Figura 5 - Alunni per spazio/luogo adeguato per il riposo e per fare i compiti (totale alunni e solo alunni residenti nei campi non autorizzati)***Il contesto socio-ambientale e l'accesso ai servizi sanitari*

Dalle informazioni raccolte dagli operatori, solo il 46% dei bambini ha un pediatra di base assegnato; quando i bambini si ammalano prevale il ricorso alle cure del pediatra (36%), del pronto soccorso (30%), del medico generico (8%) e della farmacia (4%). Le vaccinazioni sono state effettuate dal 67% degli alunni mentre solo il 22% è seguito dal dentista. L'accesso alla pediatria di base risulta essere ancora più problematica se gli alunni vivono in campi non autorizzati dove solo il 21% degli alunni ha un pediatra assegnato.

**Figura 6 - Alunni per accesso alle cure sanitarie di pediatria, vaccinazioni e dentista**

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

### 2.2 Le attività realizzate a scuola: luci e ombre di un percorso complesso

La progettazione nella scuola è avvenuta, nella grande maggioranza dei casi (10 città su 11), in équipe multidisciplinari composte da operatori scuola e campo, insegnanti e in alcuni casi anche altre figure (dirigenti scolastici, referente scolastico del progetto, amministratori locali con funzione di referenti cittadini per il progetto, tutor nazionale), in 4 città è stato coinvolto anche il Tavolo locale; le riunioni di progettazione si sono svolte in alcuni casi in riunioni apposite, anche utilizzando, come suggerito in seno al Comitato scientifico, le ore dedicate alla programmazione ordinaria delle docenti delle scuole coinvolte.

Le attività programmate nell'ambito del progetto di inclusione per i bambini RSC in più della metà delle scuole sono state progettate in continuità con altri progetti in essere, negli altri casi sono invece progettazioni che vanno a inserirsi in scuole dove non sono presenti progetti di inclusione o incentrati sullo sviluppo dell'interculturalità, in pochi casi persino in contrasto con i progetti avviati.

#### *La formazione*

Le attività di formazione per insegnanti sono state realizzate in un arco di tempo molto variabile.

In totale, nei percorsi di formazione realizzati sono stati coinvolti circa 300 insegnanti, con una presenza media per ciascuna formazione di 17 insegnanti. Nell'anno in esame la progettazione ha preso spunto dall'esperienza dell'a.s. 2013-2014, per questo in alcune città sono stati progettati percorsi allargati o “multipli”, in cui sono stati coinvolti diversi attori oltreché gli insegnanti: nella maggior parte dei casi si è trattato di operatori scuola e operatori campo (in 9 città), sono stati coinvolti inoltre i componenti dell'Équipe multidisciplinare, in 6 città sono stati coinvolti i dirigenti scolastici delle scuole target, in un caso anche le associazioni che lavoravano alla realizzazione dei laboratori, e in un altro caso è stato coinvolto il personale non docente, infine in un caso la formazione è stata rivolta anche ai bambini attraverso un'esperienza di condivisione del percorso degli insegnanti. L'apertura dei percorsi di formazione ad altri attori, in primis agli operatori campo e scuola, ha rappresentato un segnale molto positivo nella prospettiva che le azioni del progetto rientrino sempre più in un'ottica di sistema.

La formazione si è concentrata in tutte le città, prima di tutto sullo sviluppo di metodologie e tecniche del cooperative learning, in seconda battuta su elementi di conoscenza della popolazione e cultura RSC e su elementi di interculturalità, mentre ha lavorato meno sulla motivazione del personale coinvolto e sulla condivisione del progetto con tutta la scuola. I percorsi di formazione hanno registrato in generale un buon grado di soddisfazione, registrando il punteggio massimo per 8 città su 11.

#### *Il cooperative learning in classe*

Le attività con metodologia cooperativa sono state previste dalla progettazione nazionale, quali attività e percorsi didattici da realizzare in classe dalle insegnanti (e con il

### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

supporto degli operatori laddove necessario o dove sia reso possibile dalla progettazione locale), e come esito e compendio del percorso di formazione, in modo da rappresentare la sperimentazione di una metodologia contestualizzata secondo bisogni e composizione del gruppo classe e della scuola nella sua interezza.

Gli esiti di queste attività all'interno del progetto sono diversificati, per diversi fattori legati al percorso di formazione, ai contesti scolastici, alla fase raggiunta dai diversi attori all'interno del processo di sperimentazione della metodologia cooperativa, al turn-over degli insegnanti all'interno della scuola e degli operatori all'interno del progetto.

Una prima differenziazione nella realizzazione delle attività è l'applicazione del metodo cooperativo all'interno delle classi della scuola secondaria di primo grado, rispetto a quelle realizzate nella primaria.

Nella stragrande maggioranza delle classi della secondaria di primo grado coinvolte nelle attività di progetto e dunque nella formazione insegnanti, le attività di cooperative learning in classe non sono state realizzate, mentre nelle classi della primaria esse sono state messe in pratica, in modo più o meno continuativo, nella quasi totalità delle classi.

I beneficiari privilegiati delle attività risultano i bambini del gruppo classe, singolarmente e come gruppo classe, per i quali vengono evidenziate come effetti positivi:

- la maggiore motivazione alla partecipazione a scuola: la maggiore coesione, l'innalzamento del livello delle partecipazione e di coinvolgimento di tutti i bambini, anche quelli indicati come “meno motivati”, che contribuisce ad aumentare il livello di fiducia reciproco tra allievi e tra allievi e insegnanti, e non ultimo contribuisce ad aumentare la frequenza di tutti gli allievi, in particolare gli allievi target;
- il miglioramento delle dinamiche sociali e relazionali in classe: l'aumento della capacità di lavorare in gruppo si riflette sia nel processo di costruzione del gruppo sia nella migliore gestione di situazioni di conflitto, il rispetto dei ruoli stabiliti e una maggiore interiorizzazione delle regole;
- il miglioramento del processo di apprendimento: miglioramento delle competenze di base e della capacità di rielaborazione dei contenuti proposti, anche attraverso la sperimentazione pratica dei contenuti proposti.

Le attività di cooperative learning sono state generalmente ben collegate ai laboratori di learning by doing, sia attraverso l'utilizzo di strumenti cooperativi all'interno dei laboratori sia nella rielaborazione dei contenuti espressi dai laboratori in attività didattiche specifiche realizzate attraverso la metodologia cooperativa.

#### *I laboratori learning by doing*

I laboratori secondo la metodologia del learning by doing sono stati realizzati nelle classi delle scuole primarie e secondarie interessate dal progetto. I laboratori sono stati attivati in 83 classi in totale, con un coinvolgimento di circa 1.450 bambini/e. La durata varia molto da città a città, la variabilità è per lo più legata all'avvio delle attività a livello

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

---

locale, si registra una durata media delle attività laboratoriali di 4 mesi e mezzo, con una forbice che va dai 2 mesi ai 7 mesi di durata complessiva dei laboratori.

Tra gli obiettivi dei laboratori i più ricorrenti sono la creazione di una coesione all'interno del gruppo-classe e la valorizzazione di competenze legate alla sfera emotiva ed espressiva, e le competenze relazionali dei bambini/e, lo sviluppo di linguaggi creativi e alternativi alla didattica frontale. In alcune scuole secondarie di primo grado i laboratori sono stati declinati attraverso l'obiettivo della cittadinanza attiva, anche attraverso attività che hanno coinvolto il territorio circostante le scuole.

I laboratori hanno condotto a un miglioramento generale del clima di dialogo e apertura al confronto all'interno del gruppo classe, all'aumento della capacità di collaborazione nel gruppo; hanno inoltre stimolato la partecipazione e la messa a fuoco di abilità e capacità personali utilizzate a favore del gruppo.

### *Interazione famiglie-scuola*

L'interazione scuola-famiglia si è esplicitata soprattutto nei momenti di ritiro delle pagelle e colloqui individuali, nei colloqui con gli insegnanti riguardanti il progetto, e nella partecipazione a feste scolastiche; mentre gli incontri presso le abitazioni RSC al campo e il coinvolgimento nella preparazione delle feste risultano le attività di interazione meno realizzate. In particolare nella descrizione delle attività realizzate dagli/le operatori/trici emerge una pratica condivisa di sostegno e di mediazione durante colloqui specifici con le maestre in casi di problematicità particolari o su richiesta delle madri stesse; mediazione che in alcuni casi sembra essere stata fondamentale per la buona riuscita dei colloqui.

Tra i risultati prodotti dalle attività realizzate ci sono in primo luogo il miglioramento della frequenza scolastica di alcuni minori target e la "riduzione della distanza emozionale tra il campo e la scuola", quest'ultimo sembra un risultato importante sia per ciò che concerne i pregiudizi e la lontananza/diffidenza delle insegnanti e della scuola nel suo complesso verso le famiglie RSC, sia la difficoltà delle famiglie RSC ad avvicinarsi alla vita scolastica dei propri figli e insieme la distanza di prospettive dalla scuola e dai suoi attori. Molte città indicano, infatti, quali risultati raggiunti l'avvicinamento reciproco, concretizzatisi in colloqui insegnanti-genitori, partecipazione alla preparazione di feste ed eventi scolastici, cura dell'andamento scolastico dei figli e del loro rendimento, maggiore avvicinamento e fiducia nei confronti dei servizi territoriali, visite degli insegnanti al campo, partecipazione alle gite scolastiche.

Nella descrizione dei risultati raggiunti si mette in evidenza come si sia lavorato innanzitutto ai singoli casi dei minori coinvolti, questo ha permesso di entrare in relazione con le singole famiglie e con le singole insegnanti e di affrontare caso per caso le problematiche e prerogative di ciascun bambino, uscendo da un agire pregiudiziale che tende a generalizzare e confondere caratteristiche individuali e preconetti sulla popolazione RSC o sulla scuola. Un limite emerso, su cui si ritiene utile insistere per le prossime annualità, è la relazione tra famiglie RSC e non, per cui sussiste ancora una

### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

notevole distanza da colmare per rendere effettiva un'integrazione scolastica che passa anche dal rapporto tra famiglie.

La soddisfazione che esprimono gli/le operatori/trici rispetto al percorso di avvicinamento scuola-famiglia è in media di 2,2 su un punteggio che va da 1 a 3, è pertanto inferiore rispetto alla soddisfazione espressa per formazione e laboratori, e superiore a quella espressa per le attività di cooperative learning in classe.

Tra i punti di forza individuati nel percorso di accompagnamento scuola-famiglia spicca in primo luogo la figura dell'operatore/trice campo, figura chiave perché «rappresenta l'elemento neutro della relazione all'interno del quale sia le famiglie che le insegnanti possono esprimere le proprie perplessità i propri pregiudizi le proprie aspettative costituendo gli elementi su cui lavorare», agendo di fatto al rafforzamento della fiducia reciproca.

Le proposte degli/le operatori/trici intendono intensificare e strutturare gli sforzi di empowerment delle famiglie e degli insegnanti nella direzione del riconoscimento reciproco e di un coinvolgimento più ampio dei servizi e del territorio; in questo senso le proposte si concentrano su: co-programmazione e co-progettazione degli interventi scolastici e di inclusione tra famiglie, scuola e operatori con continuità, prevedendo incontri con cadenza regolare e strutturando un percorso di attività mirate. Questo faciliterebbe sia il riconoscimento reciproco tra famiglie e scuola sia il riconoscimento tra insegnanti e operatori al fine di rendere strutturato il rapporto scuola- famiglia anche attraverso colloqui cadenzati individuali.

#### **2.3 Le attività nei contesti abitativi. dalla progettazione alla realizzazione**

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. Invece che essere colmati durante il percorso scolastico, tali difficoltà spesso si ampliano negli anni.

A fianco del percorso progettuale svolto all'interno della scuola e finalizzato a promuovere una scuola aperta e accogliente, il progetto prevede un percorso di sostegno socio-didattico rivolto agli alunni RSC finalizzato al consolidamento delle competenze didattiche.

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

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

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

### *Organizzazione e contesti*

Nell'anno in esame sono state solo 5 le città che hanno ritenuto necessario ricorrere a un percorso di **sostegno individuale**<sup>29</sup>. E sono stati 30 gli alunni RSC coinvolti, pari a poco più del 10% del totale dei RSC interessati (280). Il sostegno individuale, pertanto, è stato attivato solamente in un numero limitato di casi in relazione a difficoltà specifiche derivanti da ragioni logistiche o legate a un forte ritardo nelle competenze didattiche o linguistiche dell'alunno RSC.

Il sostegno socio-didattico di gruppo, al contrario, viene implementato in tutte le città a esclusione di Catania, quest'ultima, infatti, avendo avviato le attività con estremo ritardo – non prima del mese di marzo –, ha deciso di concentrare le azioni nella scuola, con un'importante programmazione di laboratori, e nel sostegno sociosanitario agli alunni e alle famiglie RSC del campo, caratterizzato da una situazione di disagio ambientale e sanitario molto forte. Il numero totale degli alunni RSC target a cui è stato rivolto il sostegno socio-didattico di gruppo è 117, vale a dire poco meno della metà – il 41% – di tutti gli alunni RSC interessati dal progetto.

**Il sostegno ha avuto una durata e un'intensità molto variabile**, prevalentemente legata: al mese di avvio del progetto (estremamente in ritardo in diverse città), alle risorse di tempo degli operatori in relazione al numero degli alunni, all'estensione del territorio interessato, alle necessità dei singoli alunni valutate di concerto da corpo docenti e operatori.

Su 11 città, solamente 5 avviano il percorso di sostegno nell'anno 2014 prima della pausa natalizia. Come è ovvio, questo fattore ha influito negativamente sui percorsi progettuali delle singole città. Nelle schede viene sottolineato come tale ritardo abbia significato in generale uno sforzo ulteriore per gli operatori nella creazione di una relazione positiva con gli alunni, le famiglie RSC e le insegnanti e, in certe specifiche situazioni, abbia compromesso in maniera definitiva l'esito del sostegno.

I percorsi hanno mirato ad accompagnare gli alunni verso l'acquisizione di consapevolezza e di motivazione del proprio percorso formativo cercando di ridurre gli effetti di uno svantaggio personale (demotivazione allo studio, disagio evolutivo, lacune nel metodo di studio, ecc.) scaturiti per motivi intrinseci ed estrinseci. In aggiunta, il sostegno ha favorito spesso un approfondimento del rapporto di fiducia con l'operatore campo e scuola come figura di facilitatore senza avvertirne un significato giudicante.

Molte sono le esperienze che hanno visto proprio la partecipazione delle mamme rom e sinte, accompagnando i bambini agli spazi extrascolastici e partecipando, saltuariamente, ad alcuni momenti specifici.

Le attività di gruppo sono state in molti casi pensate anche come momenti ludico-ricreativi attraverso l'implementazione di spazi laboratoriali e di gioco. Tra gli altri

---

<sup>29</sup> Ad almeno un alunno.

### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

segnaliamo: i laboratori di pittura, di lettura di fiabe e miti, di *face-painting*, di giardinaggio; le visite e i giochi alla fattoria didattica; le partecipazioni a manifestazioni interculturali e sportive, ecc.

Il lavoro sull'aspetto della relazione e delle competenze sociali si è dimostrato centrale nello svolgimento delle attività e apprezzato dai bambini RSC coinvolti, e altrettanto lo è stato quello più specifico e puntuale sulle competenze didattiche.

#### *Spunti conclusivi*

L'attività di supporto alle competenze didattiche di base è stata sempre intrecciata con quella delle competenze sociali e relazionali. Il consolidamento delle competenze, quindi, come mezzo per aumentare l'autostima dei bambini e ragazzi RSC e facilitare l'inserimento nelle dinamiche relazionali della classe e viceversa.

Allo stesso tempo, molti operatori hanno segnalato il rischio di sottovalutare l'importanza di un percorso di supporto individuale laddove i significativi ritardi nelle competenze didattiche e linguistiche non permettono al bambino RSC di "stare al passo" del percorso scolastico della classe. Tale situazione, infatti, ingenera spesso dinamiche di esclusione e auto-esclusione del minore dal resto della classe, difficilmente arginabili solamente attraverso un lavoro cooperativo – senz'altro necessario ma non sufficiente. In relazione alla necessità di promuovere più percorsi individuali si lega l'opportunità di costruire una rete ampia e attiva di soggetti – del volontariato e non solo – che vada a sostenere l'attività dell'operatore campo o scuola, impossibilitato a far fronte a un numero consistente di percorsi individuali.

Il coinvolgimento del volontariato o l'integrazione di altri progetti cittadini di supporto didattico in essere sul territorio, rimane evidentemente un aspetto critico delle progettualità locali – sia esso per il supporto individuale che di gruppo – a cui devono far fronte in particolare le amministrazioni e gli *stakeholder* presenti nei tavoli e non solo gli operatori campo. Tale allargamento deve essere pensato non solamente come possibilità per "liberare" gli operatori, da incombenze difficili da sostenere con un monte ore limitato, ma anche e soprattutto come possibilità di articolare e ampliare un modello e un approccio finalizzato all'inclusione, non per forza da limitare ai bambini RSC.

#### **2.4 Accesso ai servizi**

Le popolazioni RSC incontrano molteplici ostacoli – di natura economica, culturale, linguistica, geografica e legale – nell'accesso ai servizi. In particolare, per le famiglie che vivono nei campi (regolari e non), la separazione – spaziale e sociale – che si instaura con le popolazioni e le strutture dei servizi sociali locali rende molto complesso qualsiasi intervento a riguardo.

Gli aspetti che riguardano l'accesso ai servizi sanitari sono considerati anche dalla *Strategia nazionale* di particolare urgenza e gravità. Alle precarie condizioni economiche e sociali si aggiungono poi difficoltà nella comunicazione e nella comprensione di determinate prassi regolative.

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

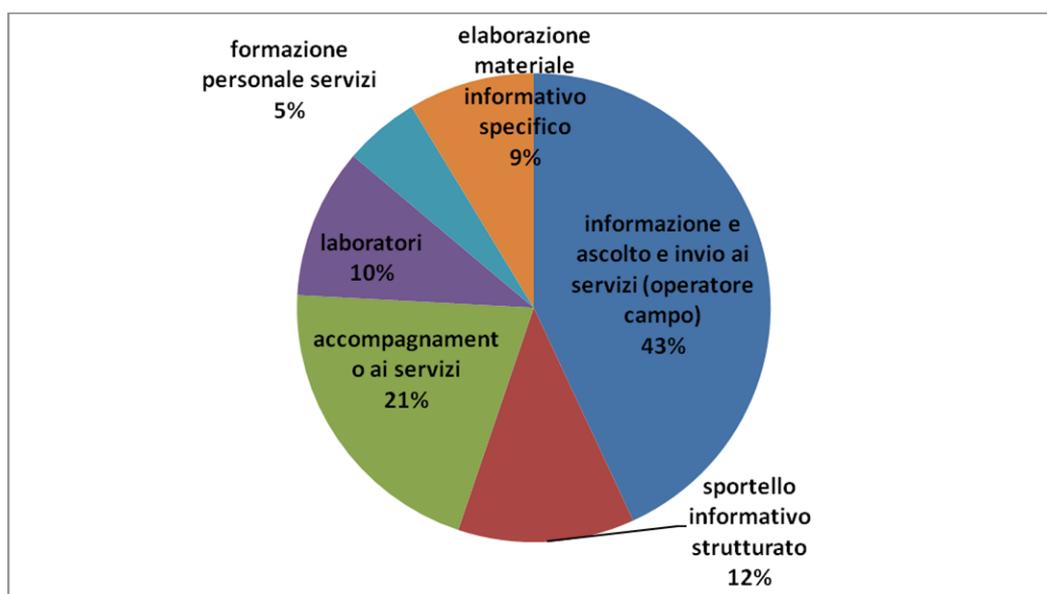
Nell'insieme, le azioni e gli interventi hanno mirato al rafforzamento dell'autonomia delle famiglie RSC, migliorandone le competenze e le conoscenze in un'ottica sia di carattere formativo che di supporto logistico. Gli obiettivi sono stati generalmente centrati sull'analisi dei bisogni di ciascuna delle famiglie coinvolte, sulla valorizzazione delle proprie conoscenze, sulle proposte di nuovi modelli organizzativi e sull'orientamento verso i servizi territoriali (sanità, scuola, anagrafe, lavoro, ecc.). Talvolta le attività sono state rivolte esclusivamente alle famiglie RSC, ma nella maggior parte delle situazioni a tutto il contesto comunitario di riferimento (in particolare quando le famiglie target risiedono al campo). Molto spesso, per quanto riguarda la facilitazione nell'accesso ai servizi, il lavoro svolto è stato quello di mappare, indicare o portare direttamente le famiglie nei luoghi "fisici" delle strutture nel territorio, offrendo loro una panoramica dettagliata sulle prestazioni offerte, le opzioni possibili e le modalità di erogazione delle attività disponibili.

Le azioni sono state progettate come percorsi di supporto all'individuazione e alla focalizzazione di obiettivi personali/di gruppo.

In alcuni casi, soprattutto del Centro-Nord, le famiglie degli alunni target afferiscono già in modo autonomo ai servizi sociosanitari territoriali, pertanto l'attività progettuale locale è stata orientata prevalentemente nel supporto socio-didattico e/o su questioni inerenti l'alloggio e la ricerca lavorativa.

Il ritardo di numerosi territori ha reso assai più complesso e difficoltoso il coinvolgimento dei servizi in una programmazione comune.

**Figura 7 - Tipologia di attività**



### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

Le comunità RSC presenti sul territorio nazionale, ma anche quelle comprese nello stesso ambito locale e talvolta nello stesso insediamento, presentano caratteristiche e problematiche molto diverse relative al contesto abitativo, allo stile di vita, alle tradizioni culturali e religiose, provenienza geografica, nonché rispetto alla situazione giuridica, al livello e disponibilità all'integrazione e al grado di autonomia nella fruizione dei servizi. Ogni azione in relazione all'asse dell'accesso ai servizi va dunque contestualizzata e misurata in riferimento alle singole realtà territoriali e alla specificità delle rispettive situazioni di partenza.

Dalla lettura delle schede è possibile individuare 5 aree di intervento all'interno delle quali si sono sviluppate maggiormente le attività di supporto alle famiglie, da parte degli operatori. Nell'accesso ai servizi sanitari, nel supporto legale, nella ricerca di lavoro e di alloggi popolari e negli interventi di contrasto al degrado ambientale dei campi.

Il supporto ai servizi sanitari territoriali, come indicato anche nelle linee progettuali, è senza dubbio l'attività più rilevante e centrale tra le azioni rivolte alle famiglie RSC. In particolare la gravità del degrado ambientale di alcuni contesti e la separazione socio-spaziale dal territorio circostante rende precaria anche la condizione di salute degli alunni e dei loro familiari e generalmente complesso o inefficace il loro accesso ai servizi sociosanitari. Ma non è l'unica area sulla quale si sono concentrate le attività degli operatori. In molte situazioni, infatti, viene segnalato come fondamentale il sostegno alle famiglie per facilitare la loro ricerca di lavoro e la ricerca di un alloggio popolare così come il supporto legale per l'acquisizione di documenti dei gruppi di più recente immigrazione.

L'ampiezza dei temi e delle problematiche interessate fa emergere, in primo luogo, come fondamentale il lavoro dei tavoli locali impegnati a promuovere e attivare i percorsi più idonei per supportare il lavoro degli operatori con le famiglie.

Laddove la rete si è attivata positivamente, le opportunità per le famiglie si sono moltiplicate, acquisendo queste gli strumenti necessari per raggiungere una consapevole e completa autonomia nell'accesso ai servizi. Buone pratiche sono state avviate o rafforzate infatti in diverse città; percorsi che necessitano di una sistematizzazione via via sempre maggiore da parte degli enti locali anche e soprattutto in relazione all'aumento crescente del numero degli alunni e delle famiglie RSC. L'ampiezza di tali esigenze delle famiglie, che gli operatori hanno individuato, suggerisce una riflessione a livello nazionale anche sulla possibilità di fornire, alle città e agli operatori che lo richiedono, un supporto strutturato e trasversale di tipo legale (intercettando, ad esempio, l'*expertise* di alcune associazioni come l'ASGI) in particolare nei contesti dove risiedono comunità di recente immigrazione.

Sono stati importanti anche i percorsi laboratoriali sul tema della salute – e non solo – con le famiglie RSC, in particolare con le mamme e giovani donne del campo, una metodologia partecipativa e inclusiva che – se ben strutturata – può essere un prezioso aiuto nella direzione di una maggiore autonomia e indipendenza delle comunità RSC nell'accesso ai servizi e del conseguente abbandono di pratiche assistenzialiste e improduttive e non sostenibili nel lungo periodo.

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

### **2.5 Governance e lavoro di rete: due meccanismi di funzionamento indispensabili del progetto**

Nel secondo anno di attuazione del progetto, tutte le città hanno lavorato per consolidare il Tavolo locale e l'Équipe multidisciplinare (EM) pur con risultati diversi e specificità territoriali.

Se un punto critico del primo anno era la mancata partecipazione ai tavoli di rappresentanti RSC, dovuta anche alla difficoltà di individuare forme di rappresentanze condivise, nel secondo anno alcune città (Venezia, Torino, Roma) hanno promosso un processo di inclusione nel Tavolo locale di associazioni rom o anche di singoli appartenenti al gruppo target (Bari, madre rappresentante dei genitori). Le stesse città, pur riconoscendo le difficoltà nella gestione e nell'assegnazione dei ruoli, hanno sostenuto questa presenza come punto di forza del Tavolo locale stesso. Si segnala la folta rete di associazioni RSC coinvolte a Torino.

Rispetto all'anno precedente in diverse città vi è stato anche un ampliamento nei Tavoli locali della rete del terzo settore e volontariato che opera in favore dei RSC, come Opera nomadi, Caritas o associazionismo locale (Catania, Torino, Reggio Calabria, Venezia, Bari).

Migliorata anche la partecipazione dei dirigenti scolastici, presenti in 8 città (Catania, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Firenze, Venezia, Bari, Genova) mentre è ancora scarsa, ma certamente strategica, la presenza di un referente dell'Ufficio scolastico regionale (Torino, Roma). Il ruolo dei dirigenti è fondamentale per mediare le visioni, a volte differenti, fra istituzioni scolastiche (insegnanti) e il sociale (operatori campo e scuola).

Tutte le città di sono adoperate per includere nei Tavoli locali un referente del settore sanitario. Questa apertura alla sanità ha avuto in alcuni territori un'incidenza diretta sulle azioni poiché sono state attuati interventi sanitari di primaria importanza, quali assicurare un pediatra a ogni bambino o l'aumento di attenzione verso la situazione igienico sanitaria del campo (es. Bari, Torino).

In generale i Tavoli locali hanno assolto al compito di validazione della progettazione e hanno portato a un miglioramento della comunicazione fra i servizi, hanno favorito la collaborazione inter-istituzionale e promosso il lavoro di rete. Alcune città hanno utilizzato il Tavolo locale per promuovere protocolli e accordi fra diverse istituzioni (Torino).

Permangono però alcune criticità. Per esempio la difficoltà che accomuna il maggior numero dei territori è la reale efficacia operativa e decisionale dei Tavoli locali. Non sempre le organizzazioni che ne fanno parte riescono a fornire risposte istituzionali e risolvere problemi contingenti che emergono nel corso d'opera del progetto o già presenti prima della sua attuazione. Queste condizioni, quando si presentano, fanno perdere forza e credibilità al Tavolo stesso.

Come è stato già detto, l'EM è il braccio operativo del progetto, lo strumento di monitoraggio costante dell'andamento dell'intervento, il luogo di discussione delle situazioni dei minori coinvolti al fine di trovare la migliore strategia di azione per

### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

l'inclusione sociale. All'EM devono necessariamente partecipare insegnanti e operatori (scuola, campo).

Le città, come è giusto che sia, rispondendo a bisogni specifici dei diversi contesti, hanno costruito la propria équipe multidisciplinare più o meno allargata. In alcune città il terzo settore, quando è operativo sul progetto o fornisce supporto allo stesso, entra a far parte a tutti gli effetti dell'EM (Bari).

In tutti i territori l'EM ha progettato e coordinato le attività scuola/campo e ha contribuito a costruire condivisione, riflessione sul metodo, confronto tra le varie realtà territoriali e scolastiche sulle quali avviene l'intervento. È proprio la riflessione sul metodo che amplia la visione del progetto RSC e le dà respiro.

L'EM è stata lo strumento che ha permesso di mettere insieme informazioni e punti di vista sui singoli casi, offrendo un'opportunità di confronto inter-professionale ed è stato il primo strumento di discussione e presa in carico di casi specifici.

Da segnalare che alcune città hanno promosso, di propria iniziativa, incontri/seminari ai quali sono stati invitati come relatori referenti locali dei progetti di altre città (Venezia ha stretto collaborazioni con Bologna e Torino; Bologna e Firenze hanno fatto un incontro di scambio di esperienze sugli interventi nelle abitazioni; Catania ha promosso un seminario sul tema dell'abitare coinvolgendo anche i referenti di Palermo e Reggio Calabria). Queste proposte sono indicatori del buon andamento generale del progetto e della capacità dei singoli territori di "fare rete", consentono di allargare capacità e competenze, oltre che conoscere in maniera più completa la realtà delle comunità RSC e promuovono la contaminazione di buone pratiche (specifiche e diverse) tra servizi di città differenti.

#### **2.6 Analisi dei singoli strumenti di valutazione: dalla scuola al contesto generale**

Di seguito si presenta una sintesi degli esiti dalla somministrazione degli strumenti nel contesto scolastico ai bambini e ai ragazzi e/o utilizzati dagli operatori.

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

Il questionario permette di ottenere una mappa grafica (sociogramma) delle relazioni nella classe e di individuare lo status sociometrico dei singoli alunni, vale a dire la posizione più o meno centrale che essi occupano all'interno delle relazioni costruite nella classe al momento della somministrazione e in riferimento alla situazione che viene indicata in ciascuna domanda.

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

---

Il questionario sociometrico proposto nelle classi target del Progetto è composto da 2 domande in cui si chiede a ciascun bambino/ragazzo della classe di esprimere delle preferenze rispetto ai compagni con cui vorrebbe associarsi in una specifica attività.

Le due domande – differenti per le scuole primarie e per le secondarie – fanno riferimento a situazioni definite e significative, sono pensate per rilevare due diverse dimensioni relazionali: la prima misura il grado di simpatia e affinità (psicogrupo); la seconda fa riferimento alle scelte motivate dalla stima e ammirazione per le prestazioni dei compagni (sociogrupo).

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

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

### *Leggere e interpretare i risultati della somministrazione*

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

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

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

L'analisi che possiamo fare a partire dall'osservazione di un grafico sociometrico può rivelarci diverse informazioni, sia specifiche sui bambini singoli che sul gruppo classe.

### CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

Una prima analisi si dovrebbe concentrare sulla struttura delle relazioni del gruppo classe. Vale a dire quante relazioni e con quale intensità si sviluppano, che tipi di strutture assumono i sottogruppi e i collegamenti tra sottogruppi.

Questo tipo di analisi è stata realizzata al T0 in occasione della restituzione dei risultati dei test, nei contesti territoriali, dove è stato possibile analizzare la dimensione complessa delle relazioni in classe in un'ottica formativa, ovvero inquadrando l'analisi dei risultati in un contesto di formazione capace di trasformare quella "fotografia" in dati di analisi per elaborare un progetto di classe inclusiva, lavorando alle relazioni espresse dai bambini attraverso metodologie cooperative.

L'analisi dei dati nazionali risente della trasformazione dei sociogrammi da dato "qualitativo" a dato "quantitativo", dati che registrano cioè soltanto il numero delle accettazioni date e ricevute, e la loro reciprocità, ma non lo sguardo "qualitativo" che interpreta quei dati in un contesto relazionale complesso.

#### *I dati*

I dati sono stati analizzati utilizzando il campione dei bambini/ragazzi presenti in entrambe le somministrazioni del test, al T0 e al T1, in totale 210 (di questi 162 della scuola primaria e 48 della scuola secondaria di primo grado. Il campione complessivo, pertanto, riguarda il 75% degli alunni RSC presenti in tutto il Progetto (280).

**Tavola 4 - Numero bambini presenti alla somministrazione del test sociometrico**

Numero bambini RSC totali	Numero bambini RSC presenti al T0 e al T1	Percentuale bambini RSC presenti T0 e T1 sul Totale
280	210	75%

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

#### Scuola primaria

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

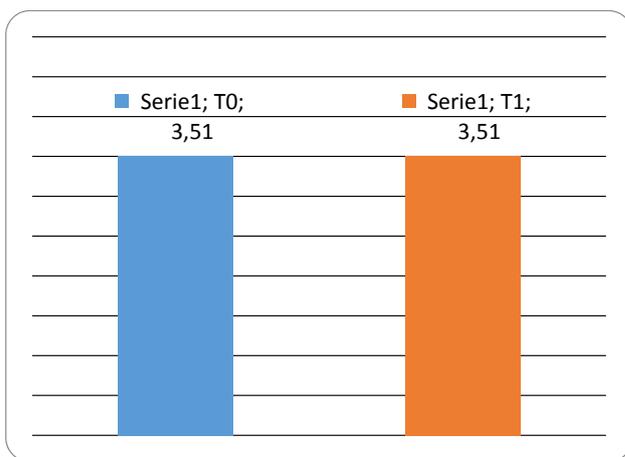
Rimane invariato il numero medio di selezioni ricevute (3,51) dai bambini RSC al T0 e al T1.

Aumenta leggermente (dello 0,10) il numero medio di selezioni date comparando il T0 al T1.

## I PROGETTI nel 2014. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

Aumenta in maniera significativa la media del coefficiente di socialità degli alunni RSC, dallo 0,18 del T0 allo 0,26 del T1

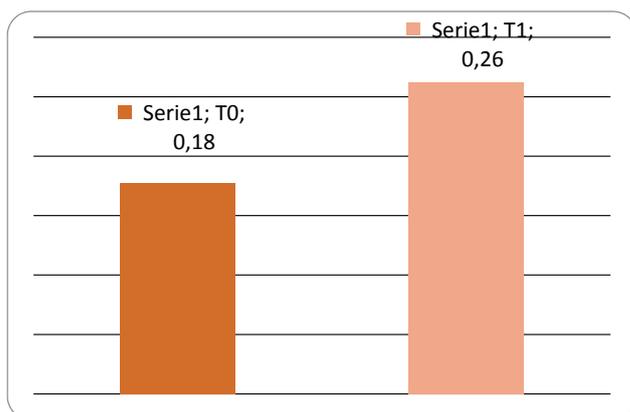
**Figura 8 - Media selezioni ricevute al T0 e al T1 a confronto nella scuola primaria**



**Figura 9 - Media selezioni date al T0 e al T1 nella scuola primaria**



## CAPITOLO 3. Progettualità ex lege 285/97

**Figura 10** - Media del coefficiente di socialità degli alunni RSC al T0 e T1 nella scuola primariaScuola secondaria di primo grado

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

- si riduce di 0,5 il numero medio di selezioni ricevute dai bambini RSC comparando il dato del T0 (2,58) a quello del T1 (2,08);
- si riduce di 0,81, il numero medio di selezioni date dai bambini RSC comparando il dato del T0 (6,29) a quello del T1 (5,48);
- diminuisce significativamente il coefficiente di socialità la media dell'indice di coesione degli alunni RSC, dallo 0,20 del T0 allo 0,11 del T1.