

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

4.3.2 Attività implementate a livello locale

Le attività a livello locale, si sono concentrate, come detto, nei due principali ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: il contesto abitativo e la scuola.

Di seguito la descrizione e l'analisi delle attività svolte nel quadro del Progetto documentate e monitorate attraverso le schede documentazione compilate dagli operatori contesti abitativi e scuola, i principali attori operativi del livello locale.

A seguire uno specifico approfondimento sulla governance sul terzo anno e di confronto con le passate due annualità del Progetto.

a. Sintesi attività nei contesti abitativi¹³

L'approfondimento è diviso in due parti: la prima, le attività rivolte al sostegno socio-didattico; la seconda, le attività di empowerment per l'accesso ai servizi delle famiglie RSC.

Il sostegno socio-didattico individuale e di gruppo

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

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

Il supporto socio-educativo di gruppo è stato implementato in tutte le città a esclusione delle città di Palermo e Catania, a causa del ritardo nell'avvio della programmazione cittadina e la scelta di concentrarsi, prioritariamente, sulle attività nella scuola e di supporto socio-sanitario delle famiglie, anche in considerazione delle critiche condizioni dei campi coinvolti dalle progettualità¹⁴.

¹³ La sintesi è frutto dell'analisi delle "schede documentazione attività realizzate nei contesti abitativi" compilate dagli operatori impegnati a livello locale. Attraverso questo lavoro si è inteso individuare le tipologie di attività e le strategie operative maggiormente intraprese, le criticità e i punti di forza riscontrate e valorizzare le indicazioni volte alla riprogrammazione.

Le schede compilate dagli operatori, in totale 21, riguardano talvolta l'intero territorio cittadino e talvolta più di un contesto all'interno della stessa città, nei casi in cui siano stati promossi percorsi e azioni significativamente differenti nei vari territori. Hanno inviato 6 schede le città di Bologna, 3 schede Torino e Genova, 2 schede Firenze e 1 tutte le altre città. Nelle città di Palermo e Catania, le attività di sostegno socio-didattiche di gruppo sono state previste per l'avvio dell'anno scolastico 2016/17.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

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

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

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

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

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

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

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

Nella tabella 4 è possibile vedere come i luoghi di svolgimento del supporto socio-didattico di gruppo sono vari, spesso differenti tra loro anche all'interno della stessa città tra i vari territori coinvolti. I luoghi più interessati sono gli spazi messi a disposizione dal quartiere e dal Comune (in 5 città) e le scuole target (in 4 città). Più raramente le attività vengono svolte all'interno del campo¹⁶ e in spazi messi a disposizione delle associazioni e cooperative.

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

¹⁶ Lo spazio nel campo di Roma è messo a disposizione dalla cooperativa Hermes.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

Tabella 4 - Luogo di svolgimento delle attività di supporto socio-didattico extra-scolastico

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

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

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

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

Punti di forza e debolezza

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

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

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

In particolare “la qualità del gruppo allargato (bambini RSC e non) ha permesso di attingere al patrimonio culturale di ogni bambino (in particolar modo: parole della loro lingua di origine, usanze familiari e canzoni)”, diventando “una preziosa risorsa da valorizzare e di cui avvalersi durante la realizzazione dei vari percorsi (ludici, laboratoriali, di studio), e che fin da subito ha favorito l'innescarsi di dinamiche di integrazione e arricchimento reciproco”¹⁷.

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

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

I punti di debolezza segnalati dagli operatori sono, in diversi casi, legati al luogo di svolgimento del sostegno. In particolare, le attività implementate nei campi (siano esse rivolte a gruppi o singoli bambini), risentono delle dinamiche del contesto caratterizzate da sovraffollamento e la mancanza di idonei spazi di socializzazione. Viene pertanto evidenziata la difficoltà di gestire i gruppi a causa di continue interruzioni e “incursioni disturbative di altri bambini” e la riproduzione nelle attività di “dinamiche conflittuali e poco costruttive che caratterizzano il contesto campo”¹⁸.

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

Accesso ai servizi

Organizzazione e obiettivi

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

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

Il tratto comune alla base delle azioni e degli interventi delle progettualità locali – in linea con gli indirizzi generali del progetto – è l'obiettivo di rafforzamento dell'autonomia

¹⁷ Scheda città di Firenze.

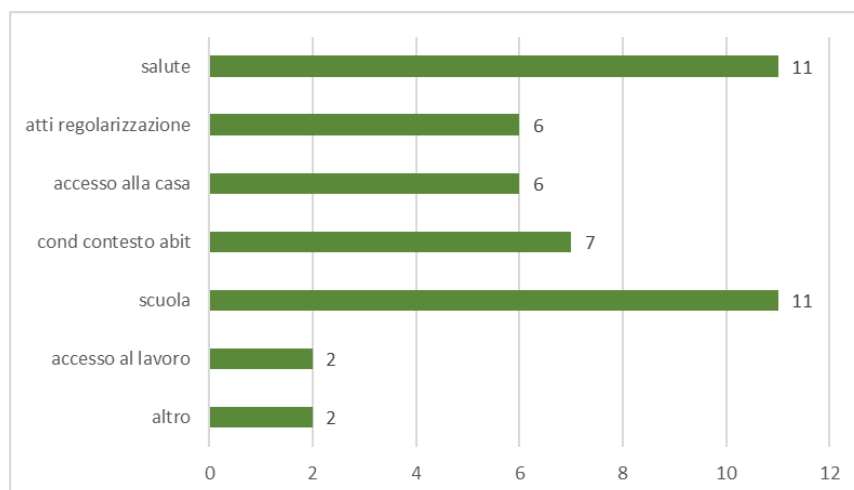
¹⁸ Scheda città di Roma.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

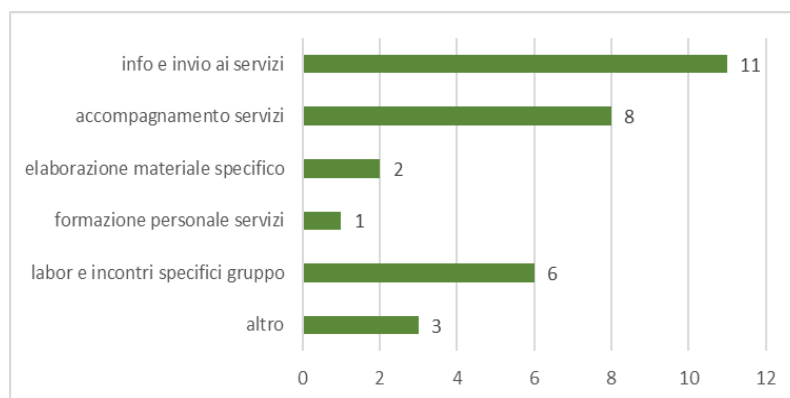
delle famiglie RSC, attraverso il miglioramento delle competenze e le conoscenze di queste in un'ottica sia di carattere formativo che di supporto logistico.

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

Figura 14 - Ambiti interessati dal lavoro degli operatori



All'interno di questi ambiti di azione, come emerge dal grafico 15, le attività prevalenti svolte dagli operatori sono legate all'invio e all'accompagnamento delle famiglie RSC presso i servizi territoriali (rispettivamente in tutte e 11 e in 8 città).

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti**Figura 15 - Tipologia di azioni promosse dagli operatori**

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

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

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

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

Punti di forza e punti di debolezza

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

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

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

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

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

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

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

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

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

Detto ciò, come è evidente, la declinazione in azioni puntuali sul territorio si possono differenziare molto tra – ad esempio – un contesto dove le famiglie RSC hanno cittadinanza italiana e risiedono in appartamento e uno dove vi sono famiglie di recente immigrazione, privi della cittadinanza italiana e residenti in campi fatiscenti e lontani dalla città. La definizione di alcuni – importanti – principi e diritti comuni (tra tutti: “l'uguale diritto principio basilare in materia secondo cui se una determinata prestazione di assistenza sociale è prevista dalla legge statale o regionale e da altri provvedimenti statali, regionali o locali a essa automaticamente accedono, oltre che i cittadini, anche gli stranieri” (dall'art. 41 T.U.I. (p.76))¹⁹ è di fondamentale importanza quanto la capacità dei livelli locali di proporre una strategia condivisa e integrata perché gli interventi siano incisivi e trasformativi.

¹⁹ Strategia nazionale (p.76).

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

In relazione al tema della salute la Strategia nazionale sottolinea come a livello italiano “si registrano fenomeni di discriminazione in ambito sanitario di cui sono vittime le donne RSC e le loro comunità e il relativo impatto sulla salute, oltre a un ridotto accesso delle donne alle cure mediche. Tra le cause del ridotto accesso al sistema sanitario si evidenziano vari fattori socio-culturali e psicologici, come la richiesta di assistenza sanitaria solo in caso di patologia acuta; la mancanza di comprensione dell'importanza dei test di screening e della prevenzione delle malattie croniche; la paura dello stigma sociale legato a violazioni di tradizioni e codici culturali inveterati; la scarsa attenzione per le proprie esigenze di salute a beneficio delle cure per la famiglia e per la casa” (Strategia nazionale 2012).

Sempre la Strategia nazionale evidenzia come “la persistenza di pregiudizi, errate convinzioni e barriere comunicative aumenta la distanza tra i RSC e i servizi. Gli operatori sanitari manifestano spesso difficoltà a instaurare una relazione di fiducia con l'utenza Rom per la mancanza di conoscenza delle diverse interpretazioni culturali del concetto di salute, mancanza che rischia di generare un'alterata lettura del sintomo e una conseguente inefficacia della cura.” (Strategia 2012)

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

b. Sintesi attività nella scuola²⁰

La formazione degli insegnanti

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

Le differenze tra città si individuano nella durata della formazione: vi è un ampio spettro di casi, per cui ci sono città che hanno concentrato l'intervento formativo in un solo mese, e città che invece hanno un arco di 8 mesi di formazione, pari alla durata dell'a.s.. La maggior parte delle città ha realizzato formazione durante circa 6 mesi, una durata significativa anche in relazione alle indicazioni di progetto che richiedevano un accompagnamento durante l'a.s., e considerando il ritardo nell'avvio delle attività di tutte

²⁰ Le schede “documentazione attività scuola” pervenute per l'analisi sono relative a 10 città (Bari, Bologna, Cagliari, Genova, Firenze, Roma, Reggio Calabria, Palermo, Torino, Venezia) e a 24 Scuole/Istituti Comprensivi, di cui 6 secondarie, 18 primarie, le classi sono 102.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

le città partecipanti. Il numero incontri varia tra 2 e 14 , con una media nazionale di 6/7 incontri, con una forbice relativa alle ore di formazione che va da 6 a 33 ore, mentre la media delle ore di formazione è di 20 ore.

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

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

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

Soltanto due scuole hanno giudicato la formazione inutile, a causa del ripetersi di contenuti e metodi rispetto alla formazione degli anni passati, le due scuole hanno in comune la modalità della lezione frontale come metodologia formativa. Le scuole per cui la formazione è stata ritenuta utile segnalano tra le motivazioni principalmente re assi: la modalità attiva e partecipata della lezione (tra cui la co-progettazione delle attività), la supervisione in presenza, un approfondimento di metodi e strumenti cooperativi da utilizzare in classe. Tra i punti di forza, quelli che spiccano in quasi tutte le città sono elementi "trasversali" e relazionali, ovvero la possibilità di confronto, di creare rete e rafforzare il gruppo insegnanti sia orizzontalmente tra scuole e classi dello stesso ordine,

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

sia verticalmente tra docenti di ordini diversi, a partire dalla coesione all'interno dei singoli Istituti comprensivi; questo ci segnala di come possa il progetto dare i suoi frutti nella direzione auspicata andando a rafforzare la necessità di confronto già evidenziata nei contesti formativi: la formazione svolge funzione anche collettore e contenitore per una riflessione sulle metodologie che possa andare oltre al tema dell'inclusione dei bambini RSC per interrogarsi sul fare ed essere scuola oggi. Altri punti di forza sono indicati nella coprogettazione e supervisione/accompagnamento delle attività cooperative realizzate in classe, e l'ascolto di testimonianze rom.

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

Tra le proposte emergenti appare come le scuole nelle città dove si è consolidato negli anni di progetto un gruppo di insegnanti dedicato, si richiede un "salto di qualità" alla formazione proposta: differenziare la formazione tra insegnanti "vecchi" e "nuovi" del progetto, prevedendo una formazione base e una formazione avanzata, anche sotto forma di ricerca-azione, dando così ancora maggior rilievo alla co-progettazione e alla supervisione in classe. Si propone inoltre di inserire la formazione nei piani di formazione previsti dalla normativa vigente (v. L.207). Nelle città dove il percorso formativo è stato più "accidentato" si richiede una maggiore attenzione alla supervisione e più tempo per gli approfondimenti su strumenti e pratiche cooperative.

Le attività di cooperative learning

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

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

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

laboratori come approfondimenti di contenuti affrontati anche attraverso modalità cooperative.

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

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

Le attività laboratoriali

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

La gestione dei laboratori è stata affidata in tre laboratori al solo operatore scuola, mentre tre laboratori sono stati gestiti da operatore scuola e personale esterno insieme, in 14 casi i laboratori sono stati a completa gestione di esperti esterni, in due soli casi sono

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

stati affidati all'insegnante della classe o al tecnico affiancato dall'operatore. Si è cioè scelto nella maggior parte dei casi di affidarsi a soggetti esterni che hanno realizzato laboratori per la maggior parte andando a rafforzare competenze espressive e di relazione, attraverso linguaggi altri, quali teatro, marionette, musica. In pochi casi si è scelto invece di coltivare competenze didattiche attraverso laboratori mirati (scienze, italiano, lingue,..) o competenze manuali attraverso per esempio i laboratori di ciclofficina o di manutenzione di un orto. In tutte le scuole si è trattato di almeno due tipologie di laboratori, dedicati in alcuni casi alle stesse classi e in altri a classi differenti tra loro. I risultati emersi dai laboratori sono esclusivamente inerenti la sfera relazionale: miglioramento del clima di classe, abbassamento del conflitto tra pari e del pregiudizio, maggiore cooperazione tra pari. Questi risultati ci sembrano particolarmente in linea con le indicazioni di progetto e potenzialmente vanno a rafforzare quelle competenze relazionali, necessarie a costruire le basi per lo sviluppo delle metodologie cooperative.

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

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

Queste attività di accompagnamento hanno prodotto risultati soprattutto in termini di relazioni e fiducia reciproca, sia tra scuola e famiglie che tra servizi e famiglie, dati dalla conoscenza reciproca, ma anche un maggiore frequenza scolastica degli alunni RSC e un aumento dell'autostima dei bambini RSC. In alcuni casi questo è stato foriero anche di conquiste quali la mensa per tutti i bambini RSC a scuola. Un elemento ritenuto importante per la relazione scuola famiglie è stato la presenza in alcuni casi dell'operatore RSC, così come la presenza di operatori e insegnanti all'interno del campo rom, che ha permesso di instaurare una relazione basata sulla fiducia reciproca e ha rafforzato gli stessi bambini RSC. Un elemento di criticità è invece rappresentato dalla tendenza delegante delle famiglie verso operatori e scuola, così come condizioni “esterne” e

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

ambientali: la dislocazione sul territorio delle famiglie RSC o gli sgomberi dei campi interessati.

c. Sintesi attività di governance²¹

Dall'analisi svolta sulle attività di rete del livello locale sulla terza triennalità (e una comparazione svolta con le annualità precedenti) emerge come l'esperienza del Progetto Nazionale rappresenti un elemento di svolta nella gestione della questione Rom a livello locale per la gran parte delle città.

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

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

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

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

I tavoli

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

Analizzando le presenze per “tipologia” dei partecipanti ai Tavoli raggruppate in 5 categorie (Comune, scuola, sanità, terzo settore, comunità RSC), si rileva che le tipologie di partecipanti ai Tavoli locali sono relativamente costanti nei tre anni, ma la maggior parte dei partecipanti appartiene al mondo dell'amministrazione comunale (quasi la metà dei partecipanti); nel corso dei tre anni diminuisce leggermente il numero dei partecipanti

²¹ La sintesi sulla governance si basa sulle schede compilate dai referenti delle città relative al terzo anno in particolare ma, in alcune sezioni, al complesso della triennalità progettuale (2013-2016).

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

del terzo settore (da 27 a 22) mentre aumenta il numero dei partecipanti della scuola (da 16 a 22); rimane invece sporadica la partecipazione di rappresentanti della comunità RSC.

I punti di forza del lavoro dei Tavoli individuati dai referenti sono legati, in primo luogo, alla possibilità di lavorare in rete – attraverso un *modus operandi* condiviso – su di una tematica complessa e articolata quale quella dell'inclusione dei minori RSC e delle loro famiglie. Viene pertanto sottolineata l'importanza della condivisione del progetto, fin dalle fasi di individuazione degli obiettivi, con un ampio numero di attori, valorizzando le opportunità di intervento e facilitando le sinergie della rete. La costruzione di una rete formalizzata e integrata sul tema amplia le possibilità di azione della città e permette di intervenire in maniera più tempestiva rispetto al passato, affrontando situazioni complesse difficilmente risolvibili da un solo soggetto/attore della policy locale.

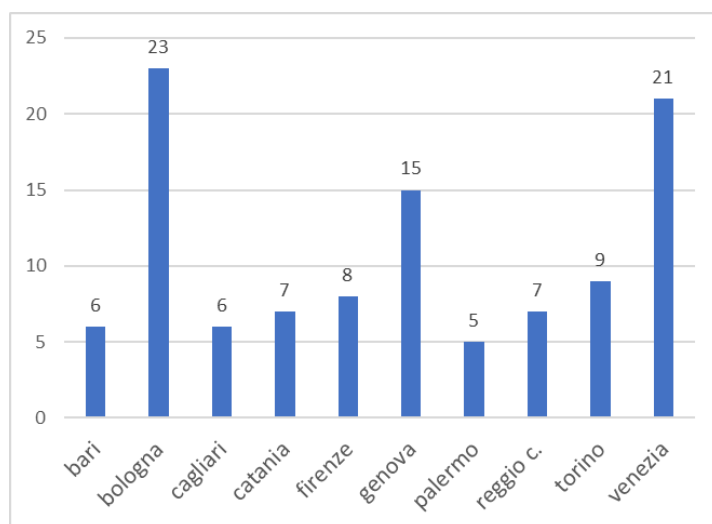
Spesso il Tavolo locale non entra nello specifico della progettazione e svolge principalmente la funzione di legittimare le proposte dell'équipe multidisciplinare e di intervenire laddove sia necessario un ampliamento nel coinvolgimento degli attori o l'accesso a strumenti di governance di livello cittadino.

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

Le équipe multidisciplinari

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

Il numero di incontri delle équipe è quasi raddoppiato tra il primo e il terzo anno, passando da 57 riunioni nell'arco del primo anno a 111 nell'arco del terzo. Tale significativo aumento è stato in primo luogo determinato dalla moltiplicazione delle équipe in alcune città (quali Bologna, Genova e Venezia), conseguito all'ampliamento delle scuole e dei territori coinvolti.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti**Figura 16 - Numero incontri EM per città nella terza annualità**

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

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

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

L'integrazione è stata promossa soprattutto tra il mondo della scuola e quello dei servizi sociali permettendo una reciproca conoscenza e un continuo scambio di informazioni e punti di vista.

Alcune città sottolineano l'importanza dell'équipe nel contrastare la bassa frequenza e la dispersione scolastica.

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

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

disallineamento dei tempi progettuali con quelli della scuola, causati da ritardi e interruzioni del progetto locale.

4.4 Monitoraggio e valutazione frequenze ed esiti

4.4.1 La frequenza scolastica

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

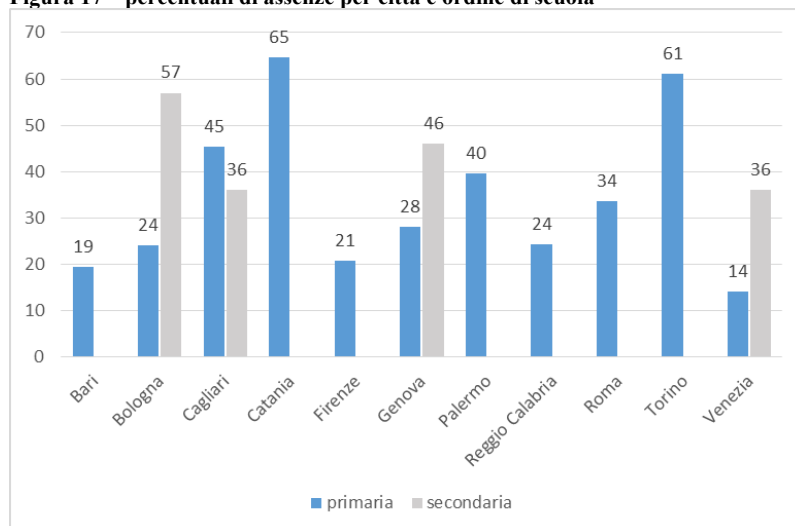
In questa terza annualità gli alunni coinvolti nel progetto sono mancati da scuola in media 60 giorni, circa dieci giorni in meno rispetto alla scorsa annualità, che corrispondono al 35% delle giornate previste dal calendario scolastico. Chiaramente, come confermato anche negli anni precedenti, c'è una differenza sostanziale tra la percentuale di assenza riscontrate tra la scuola primaria e secondaria, dove in media è di 18 punti più alta, passando dal 32% al 50%.

Non solo il valore medio, ma anche le due distribuzioni sono abbastanza diverse mostrando quanto la distribuzione relativa alla scuola secondaria sia spostata verso valori più alti di assenza.

I valori medi, come detto, tendono ad appiattire differenze anche molto importanti che abbiamo riscontrato tra le diverse città, in particolare se consideriamo le distanze tra il minimo di Venezia con il 14% e il massimo di Catania con il 65% di assenze. Queste differenze risentono del fatto che il progetto è partito in momenti differenti nelle diverse città e, in alcuni casi, ha subito delle interruzioni per periodi più o meno lunghi, con una prevedibile minore incisività degli interventi.

PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

Figura 17 – percentuali di assenze per città e ordine di scuola

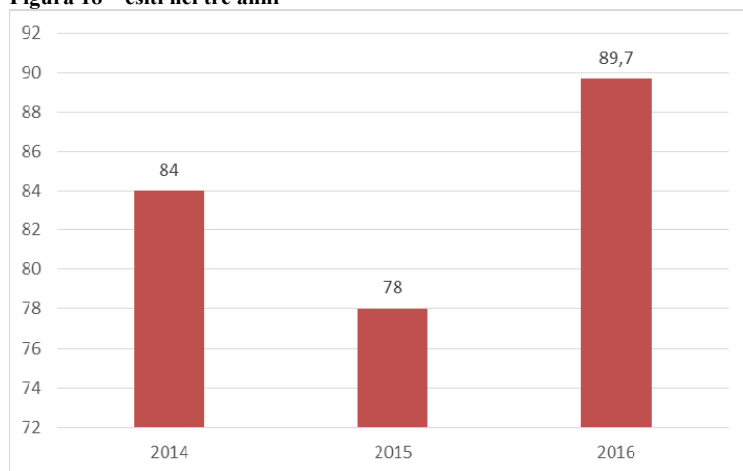


Ancora una volta, la presenza nel progetto per più anni ha una qualche influenza positiva. Infatti, il grafico mostra come anche se i valori medi siano del tutto simili, la maggior parte dei bambini ha comunque una percentuale di assenza molto diversa, pari al 26% per i bambini presenti nel progetto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

4.4.2 Esiti scolastici

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

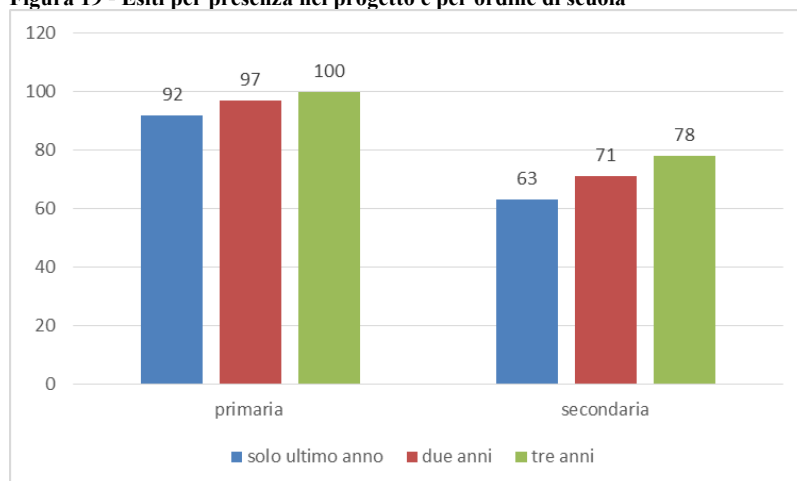
Figura 18 – esiti nei tre anni



PARTE 4. Il terzo anno del progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti

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

Figura 19 - Esiti per presenza nel progetto e per ordine di scuola



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