

L'incontro è stato pensato come occasione mettere in grado i diversi attori di implementare la progettualità nelle città coinvolte. Le attività in plenaria e nei laboratori hanno favorito la condivisione di contenuti, pratiche e riflessioni derivanti dalle esperienze dei partecipanti, facilitato la comprensione della proposta progettuale del Ministero, ed è servito a fornire indicazioni teoriche, metodologiche e pratiche per l'attuazione del progetto.

Il seminario ha mirato inoltre a promuovere la costituzione di una rete nazionale di esperienze e la creazione di team locali che lavorino in sinergia per lo sviluppo di pratiche riflessive collettive a supporto di un percorso progettuale indubbiamente complesso.

Coerentemente con gli obiettivi della formazione, la metodologia adottata ha previsto una parte di lezioni "magistrali", una parte di lezioni "tecniche" e una parte di lavoro in gruppi con il metodo cooperativo. Sia le lezioni tecniche (su impianto generale del progetto, presupposti teorici, attività specifiche, monitoraggio e valutazione) sia quelle magistrali (dedicate all'approfondimento di temi di "contenuto": cooperative learning, contesto e studi sulla condizione di vita della comunità RSC in Italia) sono propedeutiche ai lavori di gruppo, che costituiscono il "nucleo della formazione", con obiettivo il confronto tra "omologhi" a livello nazionale e la progettazione condivisa a livello locale. Le metodologie adottate per la conduzione dei gruppi di lavoro sono state essenzialmente il *learning by doing* e il *cooperative learning* attraverso il metodo *jigsaw* (puzzle), ovvero la suddivisione in piccoli gruppi di lavoro su alcuni argomenti, i contenuti delle giornate di formazione sono stati: per la prima giornata, la presentazione del progetto e la sperimentazione concreta nei gruppi, formati dai soggetti che svolgono ruoli omologhi nel progetto, delle tecniche di apprendimento che verranno proposte nelle classi; nella seconda giornata, si è dapprima affrontato il tema del monitoraggio e valutazione, proponendo il confronto in due gruppi distinti per l'azione nella scuola e nel campo; poi i partecipanti si sono divisi in gruppi di aggregati territoriali, composti quindi da soggetti che ricoprono ruoli complementari nelle diverse realtà locali, e sono stati coinvolti in simulazioni e studi di caso.

TERZA FASE: LA SCUOLA E IL CAMPO

Le attività con i bambini e gli adolescenti nelle scuole e con le famiglie hanno preso il via nel mese di settembre, secondo i tempi della progettazione esecutiva nelle varie realtà (il 10% delle città risulta aver avviato entro la fine dell'anno la programmazione delle attività).

Nella scuola le attività si concentrano su due passaggi fondamentali per l'inserimento e l'inclusione nel sistema scolastico dei minori RSC: la cura dell'accoglienza nei primi due anni della scuola primaria e dell'accoglienza nel primo anno della scuola secondario di I grado.

Il presupposto che ha mosso il progetto è l'ipotesi per cui, rappresentando la scuola lo spazio 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 e del sistema di valori dei bambini, porta benefici sia cognitivi che relazionali non soltanto al target specifico di bambini RSC ma all'intero sistema scuola. Si è lavorato perciò con il fine di creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e all'integrazione interculturale.

Le città hanno intrapreso le attività in 18 scuole primarie e 5 secondarie di I grado coinvolgendo in totale, su tutto il territorio nazionale, 42 classi.

Il sostegno al bambino nel progetto vuole essere integrale e prevede perciò di affiancare al percorso di creazione di una scuola accogliente e cooperativa quello di un supporto e un coinvolgimento rivolto agli alunni RSC e alle loro famiglie anche nel loro contesto abitativo.

In particolare le attività stanno mirando a promuovere: uno scambio positivo e costruttivo tra le famiglie RSC e la scuola facilitandone la comunicazione e il confronto; un sostegno individualizzato per gli alunni RSC, laddove siano riscontrate delle difficoltà specifiche, e un sostegno alle famiglie RSC nell'accesso ai servizi, mirante a migliorare tanto le pratiche di accoglimento dei servizi rispetto alle necessità e ai bisogni delle famiglie tanto quello di promuovere un processo di empowerment delle stesse famiglie nell'accesso ai servizi (in particolare ai servizi sanitari), verso una completa autonomia.

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

Gli attori coinvolti nella realizzazione delle attività progettuali locali sono:

- l'operatore responsabile del percorso scolastico (operatore-scuola)
- l'operatore responsabile del percorso di accompagnamento delle famiglie rsc degli alunni coinvolti dal progetto (operatore-campo)
- l'insegnante responsabile scolastico del progetto
- gli insegnanti delle classi coinvolte
- formatori ed esperti per il percorso di formazione nella scuola
- operatori ed esperti per il percorso laboratoriale nella scuola
- équipe multidisciplinare.

Altre figure chiave nella realizzazione del progetto sono i già citati Tutor nazionali, che fungono da rappresentanti del progetto per l'assistenza, il coordinamento tecnico e la supervisione all'Équipe multidisciplinare locale: Sono previsti un tutor per Milano e Torino, uno per Venezia, Genova e Napoli, uno per Firenze, Bologna, Roma e Bari e uno per Palermo, Catania, Reggio Calabria e Cagliari.

Rispetto alle convocazioni dei tavoli locali, i tutor hanno monitorato la presenza di figure appartenenti alle comunità locali rom, sinti, caminanti. Ad oggi risulta che in sei città del progetto nessun RSC e/o rappresentante delle comunità RSC è stato presente ai tavoli locali. Nelle restanti sette città, la presenza di persone di etnia RSC è legata spesso, più che a una "selezione/coinvolgimento" di alcune associazioni rappresentative delle popolazioni RSC, al coinvolgimento di singole personalità che (in veste più o meno ufficiale) collaborano come mediatori con l'amministrazione da tempo. Talvolta questi mediatori partecipano in qualche forma anche ad alcune progettualità specifiche nella scuola o nel campo. L'associazione più coinvolta – l'unica ricorrente in più città – è l'Opera Nomadi (Torino, Napoli, Reggio Calabria).

1.2.3. Dati sui bambini rom a scuola

Sono 11.899 gli alunni rom iscritti nell'anno scolastico 2011/2012, il numero più basso degli ultimi cinque anni, in diminuzione del 3,9% rispetto al 2010/2011. Significativo il calo di iscritti nelle secondarie di II grado (con una variazione del -26% dal 2007/2008 al 2011/2012), scesi a sole 134 unità di cui 10 in tutto il Nord-Ovest. Si osserva un calo degli iscritti nella scuola primaria, -5,7% rispetto ai cinque anni precedenti, nelle scuole dell'infanzia, -5,8%, mentre risulta leggermente in crescita il numero di iscritti nelle scuole secondarie di I grado.

Un fortissimo calo di iscrizioni si registra già nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado: solo la metà degli alunni rom prosegue gli studi pur essendo nella fascia dell'obbligo di istruzione. Nelle comunità a volte un bambino di 12 anni è già considerato un adulto, in grado di lavorare e sposarsi, così come una bambina di pari età può essere concessa in matrimonio. I livelli di analfabetismo dell'intera popolazione rimangono molto alti con ripercussioni sull'inserimento in ambito scolastico e sociale.

I dati riportati (fonte: Rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana*, Miur/Ismu, 2013) sono relativi alle iscrizioni a scuola, e possono dunque discostarsi anche in modo ampio dal dato reale dei frequentanti (questo vale, sebbene in misura minore, anche per gli alunni con cittadinanza non italiana), e ancor meno equivalgono al numero dei minori rom in età di scuola dell'obbligo. Questi ultimi sono stimati in un numero che si avvicina alle 70.000 unità (fonte: UNAR, *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti*, Roma, 2012).

Le cinque regioni con il numero più alto di alunni rom sono: il Lazio, 2.227; la Lombardia, 1.727; il Piemonte, 1.316; il Veneto, 1.067; la Calabria, 954. Lazio, Lombardia, Piemonte sono, negli ultimi cinque anni, stabilmente al primo posto per numerosità.

La quota di bambine e ragazze rom diminuisce progressivamente con il crescere dell'ordine di scuola. Sono il 48,8% nelle scuole dell'infanzia, il 47,7% nelle primarie, il 45,8% nelle secondarie di I grado e il 43,3% nelle secondarie di II grado. Dunque cinque punti e mezzo in percentuale in meno rispetto ai maschi.

A livello regionale le realtà a maggioranza maschile sono le regioni Liguria, Umbria e Sardegna, caratterizzate tuttavia da numeri totali molto esigui. Nelle tre regioni più importanti per numero di alunni rom si riscontra un equilibrio di genere mentre più sbilanciati al maschile nella componente studentesca rom sono i territori del Trentino-Alto Adige, delle Marche, della Puglia.

I comuni italiani con il maggior numero di alunni "nomadi", in valori assoluti, sono Roma, Milano, Torino, Napoli, Reggio Calabria. Considerando invece l'incidenza percentuale ai primi posti troviamo Reggio Calabria, Pescara, Roma, Reggio Emilia, Firenze.

Ci sono interessanti casi di stanziamenti rom a livello locale presso piccoli comuni: in provincia di Rovigo, per esempio, ci sono tre Paesi con incidenze superiori all'8% sul totale degli alunni. Anche l'area tra le province di Torino, Vercelli, Novara e Pavia è significativa come presenze. Tuttavia, nel suo complesso i gruppi rom sono molto più presenti nelle grandi città.

Una prima conclusione che si può ricavare da questo quadro statistico è che in alcuni settori scolastici il numero degli alunni rom iscritti a scuola è diminuito. In particolare è sceso il numero dei bambini nella scuola primaria e il numero degli studenti, già esiguo, nella secondaria di II grado (sono 134!). Sono dati che rivelano la difficoltà di censire la presenza scolastica, poiché alcuni gruppi e ragazzi rom non si dichiarano tali (quindi si può dire che i dati siano sottostimati), ma per certi aspetti dimostrano anche la scarsa efficacia delle politiche di inclusione e di scolarizzazione attuate in Italia negli ultimi anni.

La scolarizzazione dei bambini e ragazzi rom presenta alcuni nodi specifici non affrontati o affrontati in modo insufficiente, ed esasperati dai livelli di povertà e di analfabetismo ancora assai diffusi nella popolazione rom, dall'emergenza abitativa che contraddistingue molte famiglie e dagli stereotipi negativi diffusi nella percezione dell'opinione pubblica. Un'altra questione irrisolta è la mancanza di un quadro di dati sui minori in obbligo di istruzione, sui tantissimi che neanche sono iscritti a scuola, sull'irregolarità della presenza in classe, sugli esiti scolastici, sui molti alunni rom certificati come portatori di disabilità, sull'uso improprio dell'insegnante di sostegno come strategia didattica per l'"integrazione" dei bambini rom.

1.2.4. Socializzazione e inclusione a scuola: il progetto nelle scuole

Il lavoro nella scuola, rivolto a promuovere una scuola più inclusiva e combattere la dispersione scolastica, sta coinvolgendo, come da linee progettuali, non solo i bambini RSC, ma tutti i bambini presenti nella classe di progetto, gli insegnanti, i dirigenti scolastici, il personale scolastico nel suo complesso.

Il target del progetto sono dunque bambini e ragazzi RSC e non, di età compresa tra i 6 e i 14 anni, dirigenti scolastici, corpo docente e ATA, famiglie RSC e non.

I risultati attesi comprendono lo sviluppo dell'utilizzo da parte del corpo docente, di percorsi di apprendimento cooperativo e di strumenti che favoriscono un clima di classe positivo, l'acquisizione di conoscenze relative alla popolazione RSC e delle prospettive interculturali in tutta la comunità scolastica, il miglioramento delle relazioni tra corpo docente e famiglie RSC e delle relazioni tra alunni RSC e corpo docente e tra alunni RSC e coetanei, la diminuzione della percentuale di abbandono scolastico degli alunni RSC e l'aumento della loro frequenza scolastica, lo sviluppo dell'accesso ai servizi territoriali delle famiglie RSC.

Dal punto di vista metodologico, il progetto valorizza una dimensione che parta dal bambino, dal suo benessere psichico e fisico, dai suoi bisogni e dalle sue relazioni, dai suoi diritti, dalle sue potenzialità, come prospettiva che guidi le scelte di progetto e anche un riposizionamento nell'approccio progettuale: Viene inoltre assunta la prospettiva interculturale attraverso il coinvolgimento dell'intero contesto sociale/scolastico e non soltanto il gruppo target strettamente inteso, allo scopo di favorire una reale interazione e contrastare la stigmatizzazione dei bambini RSC.

Sul piano degli attori del processo, sono stati forniti dal comitato scientifico dei criteri per la selezione dell'operatore-scuola, che deve avere esperienze di educativa territoriale e di supporto nei percorsi scolastici dei minori RSC, e capacità di promuovere attività scolastiche con la metodologia del *cooperative learning*.

Il dirigente scolastico è figura chiave ai fini dell'organizzazione e realizzazione delle attività nella scuola, rappresentando, assieme agli insegnanti, l'interlocutore principale per gli operatori e per le famiglie coinvolte. Il dirigente della scuola fa parte del Tavolo locale di gestione del progetto, collaborando quindi alla programmazione locale del progetto, alla raccolta dei dati di sfondo per caratterizzare il contesto dell'intervento progettuale, al monitoraggio in itinere delle attività e alla condivisione e la valutazione degli esiti del percorso a livello locale.

Il docente referente supporta l'operatore scuola nella programmazione e organizzazione sia del percorso formativo/di supervisione per gli insegnanti e il personale ATA, sia delle attività laboratoriali con i ragazzi e le ragazze. Egli è l'interlocutore diretto degli operatori impegnati sia a scuola sia nei contesti abitativi in relazione a problematiche che possono emergere in corso di attuazione dell'intervento. Infine, insieme al gruppo di insegnanti più direttamente impegnati nelle classi selezionate, collaborerà al monitoraggio e alla valutazione finale dell'attuazione del progetto nel contesto scolastico.

L'Équipe multidisciplinare sostiene e accompagna il lavoro svolto nella scuola e nel contesto abitativo, coordinati, rispettivamente, dall'operatore scuola e dall'operatore campo.

1.2.5. La formazione degli insegnanti e i laboratori in classe: primi risultati

Si presenta qui l'analisi delle schede di monitoraggio delle attività realizzate nella scuola, pervenute entro dicembre 2013. Le schede di rilevazione attività sono state progettate dal team dell'assistenza tecnica al fine di monitorare le attività nella fase di progettazione, realizzazione 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 azionale, lo sviluppo della progettazione secondo gli effettivi bisogni territoriali. Esse sono state pensate anche come una sorta di strumento riflessivo 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 si configura come una scheda con una serie di *items* con risposte aperte e chiuse, 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 da compilare a fine attività, con funzione di verifica dell'intero processo di progettazione e realizzazione. Nello specifico 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.

Nel progetto, 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. È stato scelto 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 seguenti.

Nello specifico, sono state coinvolte 18 scuole primarie, per un totale di 33 classi (prime e seconde classi); mentre sono state coinvolte 5 scuole secondarie di I grado, per un totale di 9 prime classi. Le attività previste coinvolgono 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.

Come già detto, il progetto prevede che le attività 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'Equipe multidisciplinare. Per quanto riguarda le attività nella scuola, la figura dell'operatore scuola diventa 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 insegnanti, gli esperti dei laboratori, le figure funzionali per l'intercultura all'interno di ciascuna scuola, il dirigente scolastico. La figura dell'operatore campo si pone 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 rispondono in generale al criterio di unitarietà e complementarità tra le azioni previste: formazione, laboratori e attività curriculari secondo il metodo del *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 I grado.

Le attività di formazione sono 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 (Roma) le attività previste di formazione si concludono con il mese di febbraio 2014.

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

La formazione prevista, laddove i contesti territoriali hanno coinvolto più scuole o più classi all'interno della stessa scuola, è progettata in comune per tutti gli insegnanti coinvolti e referenti di tutte le classi/scuole. Il numero dei docenti coinvolti dunque è in media di 20 persone.

Dagli obiettivi indicati per la formazione, in accordo con le finalità esplicitate nel Quaderno e inseriti nella scheda di documentazione, emerge come grande enfasi sia data alla dimensione interculturale e alla metodologia del *cooperative learning*, mentre non si è ritenuto opportuno calibrare la formazione degli insegnanti all'esigenza di definire i laboratori, probabilmente per l'accavallarsi dei tempi tecnici di progettazione dei laboratori, che non lasciavano spazio e tempo alla progettazione condivisa e per loro natura difficilmente riprogettabili nel tempo. Un elemento di riflessione infatti è data dalla gestione esterna dei laboratori, che se risponde all'esigenza di disporre di *expertise* consolidate, porta elementi di difficoltà nella gestione del progetto complessivo; tuttavia questa scelta può contribuire alla creazione di un inedito gruppo di lavoro dato dagli insegnanti, dagli operatori scuola, dagli esperti laboratoriali e da altre figure coinvolte.

I risultati attesi variano molto da città a città; 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; un secondo filone privilegia la tematica interculturale, con particolare attenzione alla conoscenza della cultura RSC come veicolo di maggiore consapevolezza in ottica interculturale; 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, che intreccia il tema interculturale con il metodo cooperativo. In generale emergono alcune città con un progetto più

complessivo che abbraccia le tre aree indicate, e altre città che invece concentrano la formazione su aspetti più specifici.

I contenuti espressi sono anch'essi coerenti con obiettivi e risultati attesi per ciascuna città; alcune definizioni dei contenuti risultano incomplete perché le progettazioni non sono ancora così definite nel dettaglio, e si registrano accenti diversi sui contenuti da affrontare e sul percorso formativo. Una parte delle progettazioni evidenzia infatti il percorso parallelo e integrato costruito dagli incontri per un pubblico allargato e gli incontri di supervisione/formazione specifica per gli insegnanti; altri 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; un argomento centrale per la formazione nella maggior parte delle città è rappresentato dalle metodologie del progetto. Un aspetto interessante è la contestualizzazione operata per lo studio delle popolazioni RSC, che è stato in diversi casi "calato sul territorio". Questo favorisce indubbiamente il contrasto a stereotipi e pregiudizi legati all'immaginario mondo rom, e la possibilità di conoscere il tessuto sociale locale e la storia degli interventi sociali in quel territorio. Le metodologie e gli strumenti di formazione previsti per la maggior parte alternano modalità tradizionali e lezioni frontali con modalità partecipativa.

Coerentemente con i contenuti individuati, le docenze sono affidate a esperti della tematica specifica; alcuni, per la natura del progetto di formazione, hanno professionalità psicosociali. I docenti sono stati individuati sia tra esperti già noti a livello nazionale (docenze utilizzate per la formazione nazionale di settembre) sia tra le risorse del territorio, comprese figure interne quali docenti e dirigenti scolastici, operatori scuola e campo.

La programmazione didattico-educativa dell'attività di CL mette in evidenza come, soprattutto nel caso delle sperimentazioni nelle scuole primarie, l'attività cooperativa per la didattica curriculare si avvalga di metodologie ludiche; in molti casi viene specificata la modalità di lavoro in piccoli gruppi e a coppie; in alcuni casi la stretta sinergia tra insegnante e operatore diventa visibile nell'attività in classe, quando le due figure collaborano direttamente nella gestione degli alunni.

Lo sviluppo della metodologia di *cooperative learning* nell'ambito delle attività curriculari è un elemento imprescindibile delle progettazioni, e questo è rispondente agli obiettivi prefissati dal Progetto a livello nazionale. A riprova di questo sono le materie indicate nelle schede come discipline interessate dalle attività di CL, a sottolineare la pervasività del metodo e la volontà di costruire un ambiente scuola accogliente e inclusivo a partire dal metodo di apprendimento sperimentato.

Un ultimo aspetto essenziale e già ribadito del Progetto nella sua declinazione nell'ambiente scolastico è la rispondenza tra laboratori e attività di *cooperative learning*, ovvero l'importanza che i due tipi di attività costituiscano un insieme unico e coerente. Nonostante tanti elementi positivi riscontrabili nella progettazione delle attività di CL, tra le note si segnala la difficoltà di interazione con alcune insegnanti, date da difficoltà logistiche ma anche da pregiudizi e stereotipi, per questo ci sembra importante sottolineare che il Progetto si pone anche come pratica riflessiva di trasformazione delle prassi all'interno e all'esterno del "sistema scuola", e per questo dovrà essere cura del team a supporto della realizzazione del Progetto insistere su questo aspetto rilevante in alcuni casi più che in altri.

Le attività laboratoriali sono programmate con un inizio attività da ottobre al febbraio, e con data di chiusura attività prevista per il mese di maggio 2014. L'inizio molto ritardato delle attività laboratoriali è 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. I laboratori coinvolgono tutti i bambini e le bambine del gruppo-classe, e in alcuni casi sono realizzati in gruppi inter-classe, sviluppando sinergie orizzontali intra-scolastiche. In relazione alle tematiche e all'organizzazione dei laboratori, in molti casi la progettazione è unitaria per città, cioè sono sviluppati gli stessi laboratori per scuole diverse della stessa città: questo può essere funzionale per il confronto e per la crescita all'interno del gruppo di progetto, e per la crescita di una consapevolezza coerente con i fini del progetto per tutte le professionalità coinvolte. Un altro aspetto interessante è il coinvolgimento degli operatori scuola e campo in veste di "esperti" o co-conduttori di

laboratori. Questo, di fatto, se in qualche modo restringe il campo dei legami di rete sul territorio, d'altro canto approfondisce le sinergie tra operatori e insegnanti e può dare 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 sono di provenienza RSC: questo dovrebbe poter contribuire a modificare l'immagine stereotipata delle persone RSC in tutti i soggetti coinvolti, al fine di costruire il clima di collaborazione e reciproca stima tra operatori/insegnanti/bambini/famiglie/comunità RSC.

Rispetto agli obiettivi, le progettualità laboratoriali rispondono principalmente agli obiettivi legati alla sfera delle competenze relazionali ed emotive seguiti da obiettivi legati alla competenze specifiche individuali dei bambini e ragazzi e da obiettivi legati al clima di classe e all'interculturalità. Si nota la difficoltà di coinvolgere nel progetto le famiglie fin dai suoi esordi progettuali, esplicitata dalla mancata conoscenza di possibilità di esperire insieme attività laboratoriali. Questo elemento merita attenzione, perché la partecipazione delle famiglie del territorio e RSC in particolare deve poter trovare altri canali di sviluppo.

Rispetto ai risultati attesi, questi sono stati definiti in stretto legame con gli obiettivi indicati, con l'aggiunta di un obiettivo specifico, direttamente legato alla componente RSC: la frequenza scolastica.

Per quanto riguarda la presentazione del Progetto e delle attività laboratoriali a inizio attività, allo scopo divulgativo di presentare motivazioni e obiettivi delle attività proposte a un pubblico più ampio che vada a coinvolgere tutti gli attori del "sistema scuola", comprese le famiglie, circa la metà delle città rispondenti ha programmato questi eventi sotto forma di presentazione alla cittadinanza, o in assemblee di istituto o di classe, o nel collegio dei docenti. Naturalmente, a seconda della modalità e dei soggetti target della presentazione, l'evento ha avuto obiettivi differenti. Sono state previste anche attività di presentazione finale al pubblico delle attività realizzate, alcune come "prodotto finale", quale festa, spettacolo, o prodotto multimediale o cartaceo: tutte hanno lo scopo di presentare le attività e gli esiti, ma anche di consegnare agli stessi bambini/ragazzi un prodotto in grado di sintetizzare il percorso concluso.

I conduttori dei laboratori sono in genere provenienti dal privato sociale, educatori che lavorano sul territorio, che in maniera positiva si auspica vadano ad allargare la riflessione e la creazione della rete sul territorio a sostegno di nuove pratiche inclusive fuori e dentro la scuola.

1.2.6. Le attività nel contesto abitativo

Il lavoro nel campo o negli altri contesti abitativi mira a rafforzare il lavoro realizzato a scuola anche con accompagnamenti individualizzati e di gruppo, nonché a favorire l'accesso ai servizi locali delle famiglie coinvolte, una partecipazione attiva delle famiglie e, in generale, a promuovere la tutela della salute.

Gli obiettivi del lavoro centrato sui contesti abitativi sono raggruppati in tre aree di intervento:

- *Interazione tra la scuola e la famiglia RSC*

I rapporti tra famiglia RSC e la scuola sono condizionati da due fattori principali, uno interno modellato dall'esperienza scolastica dei membri adulti della famiglia, e uno esterno, legato in modo strutturale alla famiglia, alle sue risorse socio-economiche, al suo stile di vita e ai suoi livelli di interazione nel contesto sociale. Entrambi i fattori danno luogo a una vasta gamma di diverse relazioni tra la famiglia RSC e la scuola e a diverse aspettative e desideri.

- *Percorsi individualizzati bambini RSC con difficoltà didattiche e/o linguistiche*

La richiesta del sostegno da parte degli insegnanti nasce spesso dalla rilevazione della mancanza dei prerequisiti scolastici che agevolano fortemente gli apprendimenti successivi. Alcuni alunni RSC partono già svantaggiati rispetto ai loro compagni e progressivamente accumulano una serie di lacune che rendono spesso il loro percorso estremamente faticoso e frustrante. In particolare si evidenziano bisogni di supporto scolastico nel passaggio fra la scuola materna e la primaria e tra la primaria e la scuola secondaria di primo grado. L'apporto dell'operatore campo non può essere specificatamente rivolto al sostegno scolastico, se non in situazioni sporadiche e all'inizio dell'intervento, quanto piuttosto all'attivazione di una rete (volontariato, terzo settore,

ecc.) che aiuti i bambini all'espletamento dei compiti scolastici. Il percorso viene promosso esclusivamente laddove è ritenuto necessario da insegnanti e famiglie.

• *Percorsi di autonomia ed empowerment delle famiglie RSC*

Si mira a rafforzare l'accesso ai servizi e miglioramento dei servizi nelle pratiche di accoglimento delle richieste e necessità delle famiglie RSC.

Stereotipizzazioni legate a forme di discriminazione sono presenti talvolta anche in progetti di promozione e inclusione sociale che riguardano gli RSC. La relazione con le scuole, con i servizi, con il territorio più in generale, può essere una forma di intervento che abbia come macroobiettivo quello di cercare di decostruire stereotipi e creare delle condizioni di accoglienza e di scambio multiculturale più appropriate. In questa logica il lavoro di rete è imprescindibile a tutti i singoli interventi, in quanto per primo ha l'obiettivo di operare per creare condizioni di pari opportunità.

Le indicazioni metodologiche di base individuate nel lavoro all'interno del contesto abitativo, sono:

1. *Ridurre le distanze e costruire canali di comunicazione*

La scuola nella veste di comunità educante, deve mirare a coinvolgere e motivare i propri allievi e le loro famiglie. Ciò può avvenire se chi opera nella scuola ha presente la realtà di vita del bambino RSC, riconosce la sua cultura e considera la famiglia RSC come una valida interlocutrice, al pari delle altre famiglie. Le condizioni abitative in cui vivono in Italia la maggioranza delle famiglie RSC ostacola fortemente i contatti e i canali di dialogo. Per questo il progetto vuole favorire il contatto stretto con le comunità e gli insegnanti sono chiamati a fare parte dell'Équipe multidisciplinare e a recarsi periodicamente, insieme a dirigenti e personale ATA, nel campo, a incontrare le famiglie e i bambini nei loro abituali luoghi di vita.

2. *Creare relazioni di fiducia*

I percorsi mirati all'autonomia avviati in molte realtà territoriali dovranno essere valorizzati nella presente progettualità. La costruzione di una relazione di fiducia passa inevitabilmente attraverso una strategia di ascolto aperto in cui si deve sempre tenere conto del punto di vista dell'altro, tenere vivo un discorso. Una costruzione nella quale la condivisione dei significati è l'elemento di base per raccogliere e accogliere le ragioni della persona con la quale stiamo interagendo e potere quindi progettare e costruire insieme alla stessa persona un percorso di integrazione.

3. *Superare la logica dell'assistenza per sostenere quella dell'autonomia*

Per quanto interventi volti a contenere problematiche manifeste (accompagnamento a scuola con mezzo appositamente dedicato, realizzazione delle pratiche di iscrizione a scuola o di quelle relative all'assistenza sanitaria, al permesso di soggiorno ecc.) siano stati, e talvolta siano ancora, di fondamentale utilità e necessità, la logica dovrebbe essere quella di promuovere percorsi di autonomia e responsabilizzazione delle famiglie RSC, favorendo politiche attive di coinvolgimento delle famiglie che cerchino di decostruire la condizione di dipendenza da un sostegno esterno che spesso le caratterizza.

4. *Agire per migliorare la comunicazione "dentro-fuori" del campo*

È noto come la presenza di un campo RSC possa determinare situazioni di significativa conflittualità all'interno di un contesto territoriale e sociale. La presenza di operatori sociali qualificati in tale contesto, oltre alla funzione di sostegno e recupero scolastici, può rispondere alla necessità di agire sulla promozione di meccanismi di comunicazione "dentro/fuori" e sulla mediazione sociale nelle sue diverse declinazioni.

5. *La famiglia e le comunità RSC come risorse da valorizzare*

Il contesto specifico familiare e di comunità dei bambini e adolescenti RSC è una risorsa in sé da valorizzare. Il supporto dell'operatore campo – e degli altri attori – è congiunto al lavoro sull'autonomia e le potenzialità generali della famiglia, intesa come modello educativo e culturale ineludibile per il raggiungimento degli obiettivi progettuali. L'inclusione scolastica, in

questa prospettiva, non prevede un processo di assimilazione a modelli pedagogici altri, ma l'interazione condivisa tra comunità RSC e scuola o, più in generale, comunità locale. I componenti delle famiglie sono persone in grado di decidere, con un proprio capitale sociale e autonomia. Processi unilaterali che prescindono da questi aspetti rischiano di sfociare in un'azione meramente assistenzialistica, rieducativa, correttiva.

6. Operatore come "antenna"

L'operatore campo promuove le azioni progettuali con i bambini e le famiglie RSC del progetto, e svolge il ruolo di "antenna" rispetto ad altre criticità e problematicità che egli individua negli abituali luoghi di vita dei bambini e ragazzi (situazioni di grave degrado ambientale e abitativo, prostituzione minorile, spaccio e uso di sostanze da parte di minori, ecc.).

La relazione con molteplici interlocutori dentro i campi prevede il riconoscimento, ad alcuni di essi, di una funzione di leadership, tenendo però conto del fatto che generalmente ogni gruppo familiare RSC è rappresentativo solamente della propria rete familiare.

I canali di comunicazione devono quindi privilegiare le famiglie coinvolte nelle attività progettuali, ma essere aperti anche verso le altre famiglie presenti, al fine di acquisire conoscenze e informazioni utili da trasmettere in sede di Equipe multidisciplinare, o anche di Tavolo locale o di Comitato scientifico.

L'operatore-campo, secondo le indicazioni del comitato scientifico, deve avere esperienze relazionali pregresse con minori e famiglie rom, sinti e caminanti nonché conoscenza esperienziale delle reti socio-scolastiche e sanitarie contestuali che si occupano di minori e famiglie RSC.

Questa figura, impegnata all'interno del contesto abitativo del bambino RSC, ha un ruolo centrale non solo nel coordinamento delle attività al campo, ma in generale quale canale di dialogo tra la comunità, i servizi e la scuola, lavorando nella prospettiva di ridurre la distanza tra un "dentro" e un "fuori" il campo.

1.2.7. Condizioni abitative: urgenze e target diversi

La sezione sugli interventi nel contesto abitativo è stata integrata a dicembre con alcune indicazioni tecniche specifiche che fanno riferimento a situazioni di urgenza che si rilevano in diverse realtà abitative delle comunità RSC, e relative alle precarietà igienico-sanitarie dei campi.

Un progetto che si ponga quale obiettivo l'inclusione sociale dei minori RSC non può infatti non considerare che il contesto di vita da cui si parte, il campo, è concettualmente e realisticamente contraddittorio rispetto alle finalità e alle azioni che si intendono promuovere.

Le azioni di risanamento, approvvigionamento di servizi, miglioramento delle condizioni di vita non possono ridursi ad azioni logistiche e strutturali di mera assistenza, ma devono avere il significato di restituire dignità e diritti a bambini da sempre condannati a situazioni di svantaggio sociale.

Sono stati individuate delle azioni sul fronte dell'accesso ai servizi sanitari, condizioni igieniche dei campi, i trasporti, quali esempi di percorsi che pur non risolutivi di alcune problematiche strutturali (come la questione abitativa), grazie al loro carattere molto concreto e operativo, possono facilitare la conoscenza diretta del contesto socio-ambientale di riferimento e aiutare a far partire strategie di intervento che di tale contesto tengano conto, dando specificità e rendendo flessibili contenuti e metodi. Sono state poi riportate delle esperienze utili messe in atto a Roma e a Napoli.

Laddove tale fase è stata superata con l'inserimento delle famiglie RSC in alloggi e case popolari, la soluzione al problema abitativo non esaurisce comunque le criticità legate al rapporto delle comunità RSC con i servizi e la scuola, facendo emergere questioni relative alla perdita di contatto con il gruppo di appartenenza e alle difficoltà di acquisire piena autonomia al di fuori di un modello assistenzialistico esperito per anni all'interno dei campi.

1.2.8. Strumenti di monitoraggio e valutazione

Sul fronte del monitoraggio e della valutazione del percorso avviato, il progetto segue l'approccio "partecipativo e trasformativo alla valutazione" facendo riferimento a tre degli approcci maggiormente quotati dalla letteratura: controfattuale, realista e costruttivista. Questa prospettiva coinvolge tutti gli attori come protagonisti del processo di valutazione, processo che viene utilizzato anche come elemento chiave per trasformare le pratiche a cui gli stessi attori lavorano. Il disegno valutativo qui proposto contestualizza l'approccio scelto rispetto ai limiti temporali del progetto stesso, e ha perciò come scopo quello di realizzare un disegno di ricerca "quasi sperimentale" che persegue i seguenti obiettivi:

- identificare quali sono i cambiamenti prodotti grazie all'intervento messo in atto rispetto ad alcuni obiettivi individuati come prioritari nel progetto di intervento stesso;
- dotare tutti gli attori di strumenti in grado di produrre contenuti informativi che, attraverso l'esplicitazione delle pratiche, ne facilitino il confronto, mettendo a disposizione di tutti i risultati documentati e visibili delle pratiche stesse;
- diffondere la cultura della valutazione fra i partecipanti al progetto (operatori dei campi, delle equipe dei servizi sociali coinvolti, delle scuole, ecc.).

L'implementazione del progetto RSC si sviluppa nell'anno scolastico 2013-2014 e consiste in un intervento sperimentale di cui fanno parte 12 città (Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia) riservatarie del fondo della legge 285/1997.

Si prevede di coinvolgere nella sperimentazione da 100 a 150 bambini RSC (di età compresa tra i 6 e i 14 anni) con le rispettive famiglie, e oltre 200 adulti tra operatori, educatori, insegnanti, assistenti sociali, dirigenti e personale ATA.

Il progetto prevede un disegno di ricerca che consente anche il confronto tra il gruppo target (T) e il gruppo controllo (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. Inoltre, per aumentare la validità interna della ricerca, si realizzerà un confronto, di carattere longitudinale, analizzando per entrambi i gruppi i risultati agli stessi strumenti, somministrati prima dell'inizio dell'intervento (T₀), previsto a novembre 2013, e dopo la conclusione dello stesso (T₁), ossia a maggio 2014.

Sebbene siano stati definiti i criteri per la selezione dei gruppi, non è possibile garantire a priori l'equivalenza dei due gruppi; per questo motivo il disegno di ricerca è quasi sperimentale, ovvero una ricerca scientifica che pianifica un esperimento per misurare cosa succede a una o più variabili (esito), quando viene modificata un'altra variabile (trattamento), tenendo al tempo stesso sotto controllo le altre variabili intervenienti.

In questo disegno, la valutazione che sarà effettuata sul gruppo controllo viene prevista più leggera, ossia con la somministrazione di solo uno strumento che raccoglie informazioni sui principali indicatori di cambiamento, in quanto alcuni strumenti previsti nel piano di valutazione per i soggetti target, per essere correttamente somministrati, hanno bisogno di formazione, a cui non è previsto che acceda il personale delle scuole controllo.

La valutazione del progetto si sviluppa su tre aree principali di intervento. Le prime due sono correlate tra loro, e coinvolgono i 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. La terza riguarda la soddisfazione complessiva degli insegnanti e operatori all'implementazione del progetto e il monitoraggio dei processi messi in atto per il raggiungimento degli obiettivi previsti.

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?

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.

Per il contesto abitativo/campo, invece, 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.

Infine, in forma retrospettiva, relativamente agli insegnanti e operatori verrà valutato anche il grado di soddisfazione globale rispetto alla partecipazione al progetto e i processi messi in atto al fine del raggiungimento degli obiettivi.

Gli strumenti utilizzati

1. Questionario Quantitativo Bambino-Famiglia (QQBF)
2. Questionario Sociometrico
3. Disegno della classe
4. Questionario del clima di classe
5. Griglia di osservazione della comunicazione nel gruppo
6. Questionario Quantitativo Contesto Abitativo (QQCA)
7. Questionario MdB - Mondo del Bambino
8. Dimensione 4. Pre assessment / Post assessment
9. SDQ – Questionari sui punti di forza e le difficoltà
10. Questionario di rilevazione della soddisfazione rispetto all'implementazione del progetto.

CAPITOLO 2

IL COORDINAMENTO E LA PROGETTAZIONE

2.1. Le attività del Tavolo di coordinamento

2.1.1. Premessa: le sfide del nuovo welfare

Nell'attuale scenario economico le politiche sociali soffrono a livello nazionale tutte le contraddizioni di un sistema che fatica a riattualizzarsi e rigenerarsi. Da un punto di vista oggettivo, il welfare dovrebbe essere considerato un settore "anticiclico", invece dinamiche irrazionali hanno finora fatto sì che le risorse in ambito sociale siano aumentate nei periodi di espansione economica, quando diminuisce in realtà il fabbisogno di tutele sociali, e si siano ridotte nelle fasi di recessione, quando invece lo sviluppo del settore sociale è funzionale al sostegno di bisogni che si espandono (Ranci Ortigosa, 2013).

Amministratori e operatori del pubblico e del privato si trovano a confrontarsi tutti i giorni con gli effetti di queste distorsioni. Il tema è all'ordine del giorno anche nei tavoli del "sociale", e così è stato anche negli incontri del Tavolo di coordinamento tra Ministero e città riservatarie sulla legge 285. La crisi economica ha tuttavia spinto a profonde riflessioni e analisi, che hanno portato a una diffusa consapevolezza, un po' a tutti i livelli, di quanto sia necessario – di fronte ai maggiori vincoli finanziari – interrogarsi su come la "solidarietà" possa diventare un bene sostenibile sul quale investire (Vecchiato, 2013).

Di fronte al ripensamento del modello di welfare (si parla oggi molto di "primo" e "secondo" welfare: cfr. Maino 2013), le aperture del settore pubblico alla progettualità privata si estendono anche alla definizione degli ingranaggi di sistema. Non solo quindi il terzo settore non profit, ma anche quello prettamente di "profitto" è invitato a giocare il proprio ruolo per contribuire a riqualificare l'apparato sociale. Valutazioni sui pro e contro delle innovazioni proposte sono ancora in corso, e molti equilibri sono in divenire. Tuttavia, vi sono alcuni elementi di fondo ribaditi da numerosi esperti di settore, e attorno ai quali si sta dunque costruendo un forte consenso.

Questi aspetti cruciali sono legati ad alcune metodologie di lavoro che mirano a valorizzare gli apporti di tutti i soggetti che possono essere coinvolti nelle riforme in atto. Alcune di esse sono particolarmente enfatizzate e si possono ritrovare nelle modalità sviluppate negli ultimi anni dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel Tavolo di coordinamento sulla legge 285. Quello coperto dalla progettualità 285 delle città riservatarie è certamente uno spazio limitato, rispetto all'insieme delle politiche sociali nazionali, tuttavia non sarebbe la prima volta che delle buone prassi vengano innescate proprio in questa cornice, per essere poi riproposte a livello macro in altri contesti.

Un primo aspetto che trova unanimi gli studiosi della riforma del welfare è relativo alla cooperazione tra soggetti istituzionali, allo sviluppo del dialogo tra gli enti locali (Ranci Ortigosa, 2013), alla connessione tra i diversi sistemi di welfare, dal sociale al sanitario all'istruzione (Siza, 2013). Questi dialoghi istituzionali sono propedeutici alla creazione di partnership e corresponsabilità, laddove stabilire patti e alleanze tra sistemi ha effetti moltiplicatori della spesa pubblica, ovvero può favorire la condivisione delle risorse, e dunque produrre risparmio – senza diminuire posti di lavoro – e innescare circoli virtuosi nell'offerta dei servizi (Rambaudi, 2013).

Sotto questo punto di vista, si è avuto modo già nelle Relazioni passate di sottolineare come la legge 285 abbia cercato e vi sia riuscita per molti aspetti, di mettere in comunicazione i territori e di farli comunicare anche a un livello centrale condiviso. Negli ultimi anni il lavoro del tavolo ha mirato a stringere i contatti tra i referenti delle città nel tentativo di far "fruttare" al meglio le risorse ancora disponibili.

Da una prospettiva interna alla progettazione finanziata, un ulteriore elemento che viene sempre richiamato nelle discussioni sul welfare fa riferimento alla presa in carico “attiva” dei soggetti ai quali gli interventi sociali si rivolgono (Guerra, 2013). L’invito che viene dal basso e dall’alto, e trova – come raramente accade – tutti uniti, è quello di rimettere in discussione le mere erogazioni economiche, non solo e non tanto perché ormai la cassa è vuota (o piena, ma ingestibile rispetto alle richieste), bensì in quanto esse non risponderebbero in modo adeguato ai reali bisogni degli individui. Ci si interroga dunque su quale siano le strade migliori per trasformare le risorse economiche in valore sociale, dando origine a dividendi sociali che possono essere di beneficio non solo per la persona alla quale un servizio è direttamente rivolto, ma per tutta la comunità (Vecchiato, 2013).

Queste caratteristiche progettuali sono da più di 15 anni sotto la lente di ingrandimento delle ricerche sulla 285. Oggi, per contrastare le emergenze che mettono in crisi anche questa progettazione, il richiamo costante al mantenimento della qualità è impellente. L’attenzione alla gestione dei fondi, al lavorare insieme per orientarli verso ciò che produce benessere individuale e collettivo, è un punto fondamentale ribadito anche nel Tavolo 285. Come è stato osservato, nella maggioranza dei casi, non si tratta di andare a cercare chi “butta via i soldi”, ma di rinnovare le modalità di fornitura dei servizi, perché sebbene le risorse siano puntualmente e bene utilizzate, il rischio è di “rimanere sempre al punto di partenza” (Guerra, 2013).

2.1.2. Gli incontri del Tavolo tecnico

Le ultime due annualità del Tavolo tecnico di coordinamento sulla legge 285 hanno visto dunque fortemente presente il tema legato alla difficoltà di mantenere alto il profilo della programmazione locale degli interventi nel sociale, e dunque per l’infanzia e l’adolescenza, a fronte di ristrettezze finanziarie sempre più pressanti. Le convocazioni del tavolo si sono perciò concentrate molto sulla definizione di nuove strategie propulsive, che vadano a rafforzare le reti tra i territori e il lavoro di sostegno e condivisione con l’amministrazione centrale.

Gli indirizzi discussi e condivisi sono andati in una doppia direzione: da una parte l’invito, ripetuto durante due incontri di natura politica tenutisi nel corso del 2012, di mantenere insieme i fondi disponibili, destinandoli a interventi non parcellizzati ma integrati tra loro. Dall’altra, la proposta di continuare e implementare il percorso iniziato di costruzione di una progettualità congiunta, che permetta di unire saperi, esperienze, e anche risorse economiche, per realizzare fini comuni secondo modalità condivise ma calate nei contesti territoriali specifici.

Una strada che negli ultimi si sta implementando è quella dei progetti sperimentali – descritti nel capitolo precedente – con i quali il Ministero del lavoro e delle politiche sociali mira a garantire un supporto sovra-territoriale all’apporto diversificato che le realtà locali possono e devono comunque continuare a offrire da parte loro.

In questa cornice, i contenuti delle riunioni hanno puntato innanzitutto a mettere in evidenza i temi maggiormente ricorrenti nella progettualità 285, per verificare il loro legame con gli argomenti delle progettualità sperimentali proposti.

Si è visto così che nel sistema di interventi e servizi del territorio, i progetti finanziati con il fondo 285 sono focalizzati in gran parte sul sostegno alla genitorialità, il tempo libero e il gioco, la prevenzione della dispersione scolastica, l’inclusione sociale. Le analisi realizzate all’interno del monitoraggio annuale sulla legge evidenziano in tal senso la correttezza nella scelta dei temi più significativi sui quali investire maggiormente il lavoro di rete: la prevenzione all’allontanamento dei minori dalla famiglia e l’inclusione socioscolastica dei minori rom, sinti e caminanti.

L’emergere di queste connessioni sottolinea la forza della progettualità 285 come contenitore nel quale vanno a riunirsi i *puzzle* rappresentati dai piani delle programmazioni locali sull’infanzia e l’adolescenza, e come “cappello” dal quale tirare fuori i bisogni emergenti del territorio, attorno al quale costruire nuove forme di programmazione congiunta.

Il costante aggiornamento che gli esperti di settore, impegnati a condurre le ricerche all’interno della banca dati dei progetti 285, forniscono ai referenti che partecipano ai tavoli tecnici consente di mantenere vigile l’attenzione degli amministratori locali sulle priorità in corso di realizzazione e sulle aree che necessitano di maggiore cura. Le metodologie del coordinamento aperto di cui il tavolo

beneficia permettono in tal modo di raggiungere un duplice scopo: da una parte, la formazione dei rappresentanti territoriali sui temi oggetto di investigazione, dall'altra un collegamento continuo con le politiche effettivamente implementate e realisticamente proponibili. Questo è assicurato dal confronto diretto tra ricercatori e responsabili amministrativi, che nel contesto degli incontri hanno l'opportunità di scambiare il proprio *know how* e andare ad arricchire reciprocamente il proprio bagaglio di conoscenze e il patrimonio che fa a capo al tavolo stesso come soggetto politico.

Gli appuntamenti del Tavolo di coordinamento realizzati nel corso del 2013 si sono orientati verso una duplice direzione: la *governance*, il coordinamento, la condivisione e lo scambio in merito ai progetti sperimentali attivati, e dall'altra le indagini che vanno a comporre l'annuale Relazione al parlamento sullo stato di attuazione della legge 285.

In particolare, se il 2012 è stato un "periodo cantiere", servito per gettare le basi di una solida collaborazione tra partner istituzionali (enti locali e Ministero), il 2013 ha raccolto i risultati del lungo e complesso lavoro del precedente periodo e ha visto l'avvio di un concreto confronto sulle peculiarità locali e sulle modalità di realizzazione delle differenti azioni progettuali nei diversi contesti territoriali.

Si è dunque realizzata una azione di raccordo e coordinamento sulle attività già "rodade" da tempo (P.I.P.P.I. nella sua seconda fase di attuazione) e sulla progettualità in fase di start up (progetto Rom, sinti e caminanti), per creare sinergie tra territori e tra i diversi attori coinvolti nella progettazione sperimentale.

Si presenta qui una breve descrizione dei contenuti degli incontri, focalizzata sulla Relazione al parlamento, mentre per la parte sui progetti sperimentali si rimanda come già detto al capitolo precedente.

Il primo incontro, del 20 maggio 2013, ha "chiuso" la Relazione 285 dell'anno 2011 con la presentazione generale degli esiti del lavoro fatto e l'approvazione da parte delle città, in particolare relativamente alle schede città, ovvero i profili che mettono in evidenza le caratteristiche della progettualità in ogni territorio. Le analisi degli ultimi anni consentono di rilevare dei trend che continuano nel tempo, come il concentrarsi degli interventi intorno a un nucleo di tipologie, con le rimanenti che vanno sempre più assottigliandosi, la riproposizione di progetti simili nel tempo, il differente peso che hanno i fondi 285 nella programmazione locale sull'infanzia e l'adolescenza. Il panorama della progettualità si arricchisce inoltre dei risultati emersi dalla ricognizione sugli indicatori del benessere, che contribuiscono a descrivere l'assetto che le città hanno, in quanto a offerta dei servizi a disposizione dei bambini.

Nel corso dell'estate l'impegno delle città riservatarie è stato concentrato a sostenere l'avvio della formazione e dei contatti nel territorio per l'implementazione del progetto Rom; di conseguenza anche gli incontri si sono focalizzati su questo. Ad autunno sono ripresi gli appuntamenti tesi a condividere e restituire la ricerca in corso sul fronte della progettazione facente capo tradizionalmente al fondo 285, che va a comporre i contenuti centrali della presente Relazione.

Il 4 ottobre le ricercatrici del Centro nazionale hanno condiviso le prime riflessioni emerse dallo studio sui servizi per l'infanzia e l'adolescenza, che metodologicamente si è sviluppato all'interno di due percorsi, di cui uno ha riguardato l'analisi dei documenti di programmazione regionale e locale.

Un primo livello di ricerca ha mirato a leggere gli interventi e i servizi finanziati con il fondo 285 secondo la classificazione contenuta nel nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali. L'obiettivo è stato quello di verificare le corrispondenze e le diversità sia rispetto al linguaggio utilizzato sia rispetto alla definizione delle funzioni dei servizi, aggiungendo delle categorie, laddove necessario, per riportare ogni progetto all'interno dello strumento proposto.

Il secondo livello di investigazione ha avuto per oggetto i documenti di programmazione locale, in continuità con la linea di ricerca avviata nel 2010, anno a partire dal quale è iniziata una raccolta sistematica degli atti a livello regionale e di città, con loro catalogazione e messa a disposizione *on line* nel catalogo unico del Centro nazionale. L'analisi ha mirato a esplorare le politiche cittadine attorno ad alcune categorie di interventi, aggregate per ambito tematico. Si è inoltre scelto di approfondire due focus in particolare, le fragilità familiari e l'adolescenza, al fine di ricomporre i tratti salienti dei servizi locali su queste aree di intervento e mettere in risalto come essi vengono trattati nei diversi piani monitorati.

All'incontro del 6 novembre sono stati invitati i rappresentanti di alcune realtà locali emerse come promotrici di esperienze significative nel corso della ricerca dello scorso anno sugli interventi domiciliari e di educativa territoriale. L'esperto che ha condotto l'analisi dei progetti 2011 che convergono su tali temi, ha presentato dettagliatamente il lavoro svolto, enfatizzando l'importanza della prospettiva promossa da questo tipo di servizi: porre al centro la persona e il suo ambiente vitale, costituito, per il bambino/adolescente, dalla famiglia e dalla rete dei rapporti sociali nel quartiere. L'approccio su cui basa questa modalità di intervento è quello proprio dell'*outreach work*, che richiama l'andare verso il cittadino, là dove vive, affinché le sue domande trovino risposta e i suoi diritti possano essere effettivamente esigibili.

Le pratiche di educativa che vanno incontro all'utente rafforzano i fondamenti teorici di un sistema di servizi nuovo, in armonia con le nuove esigenze di riqualificazione del welfare di cui si è detto sopra: la prospettiva ecologica, sulla famiglia e il territorio, la promozione della partecipazione dell'utenza, l'approccio concertativo nel lavoro socioeducativo, che consente di comporre i differenti e molteplici sguardi disciplinari dei professionisti. Tuttavia, si constata come anche questo settore di intervento sia penalizzato dalla crisi economica, sia a livello nazionale che internazionale, a causa della spinta a tagliare le risorse invece che ridefinire la struttura globale del sistema. La sua valorizzazione nel campo di ricerca 285 si rivela dunque una controtendenza incoraggiante.

L'ultimo appuntamento del Tavolo di coordinamento del 4 dicembre ha ospitato il lavoro sperimentale che fa riferimento al secondo percorso avviato nella ricognizione sui progetti 2012, relativamente allo studio sui servizi per l'infanzia e l'adolescenza. Lo studio sui casi ha riguardato tre città pilota: Torino, Bologna e Bari. Nel corso dell'incontro sono stati restituiti i risultati della ricerca empirica, strutturata su tre azioni di fondo: l'implementazione del nomenclatore Cisis (integrato con servizi di promozione ex legge 285/1997), colloqui con tecnici/dirigenti dei vari comparti per una prima ricostruzione della mappatura e un focus group con attori locali in prevalenza del settore pubblico. I dati emersi sono stati raggruppati in una serie di *files rouges*, intesi come questioni peculiari che sembrano accomunare le tre città, osservate dalla prospettiva del governo del sistema dei servizi locali per i minori, e riproposte in questa sede per raccogliere le considerazioni dei referenti delle città presenti al tavolo. I commenti hanno riguardato i contenuti e, parzialmente, la metodologia seguita nell'indagine.

2.1.3. Conclusioni

Anche quest'anno, i lavori del Tavolo di coordinamento hanno prodotto stimoli e riflessioni importanti che meritano di trovare poi spazi opportuni per essere agiti nelle politiche concrete dirette a bambini e adolescenti. Questa capacità di ricaduta dipende ovviamente da diversi variabili e fattori, che concorrono tutti a rafforzare o indebolire la capacità delle amministrazioni centrali e locali a sviluppare i propri compiti di *governance* sulla legge 285. Gli esiti dei tavoli hanno un effetto rilevante anche sul lavoro svolto periodicamente nel contesto della ricerca, volta a far emergere i trend dei fenomeni e delle politiche, ma che a sua volta è orientata da quanto accade sul territorio e dalla sensibilità di chi vi opera quotidianamente.

Per riprendere quanto detto nelle precedenti edizioni della Relazione, il tavolo rappresenta oggi una «officina di pensiero generatrice di connessioni tra il *social work* e il *social policy making* quale occasione per un momentaneo distacco dal vortice delle innumerevoli emergenze della quotidianità lavorativa e la promozione di un consolidamento del processo di convergenza cognitiva» (Bianchi, Mattiuzzo, 2013, p. 17-18). Questo momento di produzione teorica non è tuttavia scollegato dall'attività condotta nei servizi di ogni comune, dagli operatori pubblici e da quelli del privato nei tanti luoghi, fisici o virtuali, nei quali a vario titolo e in diverse forme vengono accolti ogni giorno i bambini, gli adolescenti, le loro famiglie, per essere sostenuti e portare il loro contributo nei progetti più variegati a loro destinati.

Lo sforzo di ospitare anche gli operatori, quelli che con i bambini hanno imparato a stare, nel corso di esperienze ormai anche ventennali, va letto in questo senso. Unire la pratica e il sapere, per rafforzare l'una e l'altra facendo perno anche su una presenza istituzionale forte, è la sfida che la legge 285 ancora è capace di cogliere e sostenere, nonostante gli inevitabili arretramenti che si intravedono nel percorso finora fatto.

2.2. I progetti dell'infanzia e dell'adolescenza della legge 285/1997: dimensione e caratteristiche nell'anno 2012

2.2.1. Premessa

L'analisi dei progetti 285 presenti in banca dati per l'annualità 2012 è tesa, da un lato, a valorizzare il patrimonio informativo che la stessa banca dati mette a disposizione in maniera esaustiva e coerente su alcune variabili chiave già a partire dal 2008 – anno in cui fu introdotto l'uso delle piattaforma informatizzata per la trasmissione dei dati –, dall'altro, a estendere il ragionamento ad alcune ulteriori variabili, in passato particolarmente lacunose o scivolose, che forniscono elementi di sfondo sulle modalità operative attraverso le quali le città realizzano i progetti sul loro territorio.

Dunque, oltre alla descrizione delle caratteristiche dei progetti, analizzate secondo le variabili classiche delle precedenti Relazioni (tipologia prevalente, diritti promossi, continuità, ente titolare e gestore, forma di affidamento, risorse umane, ecc.) verranno presi in considerazione i destinatari dei progetti, nonché l'eventuale coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi nei progetti e, nel caso di risposta affermativa, la fase progettuale di tale coinvolgimento. Infine saranno svolte alcune considerazioni sulla capacità delle città riservatarie di effettuare il monitoraggio e la valutazione dei progetti messi in campo.

Per facilitare la lettura, l'esposizione delle risultanze delle variabili appena citate seguirà l'ordine del format per l'inserimento dei progetti che i referenti della 285 delle città riservatarie hanno compilato.

2.2.2. I progetti nel 2012

I progetti presenti in banca dati per l'annualità 2012 sono complessivamente 443, con una riduzione di 92 progetti rispetto alla precedente rilevazione. Le città per le quali si registrano le contrazioni più significative sono: Catania (-26), Milano (-22) e Cagliari (-19). Solo per la città di Roma si evidenzia un aumento dei progetti (+13).

Tavola 1. Numero di progetti per città riservataria e area geografica. Anno 2012

	Città	Progetti	% di progetti	Progetti per 10.000 bambini e ragazzi di 0-17 anni
Centro Nord	Torino	75	16,9	5,9
	Milano	77	17,4	4,1
	Venezia	16	3,6	4,3
	Genova	8	1,8	1,0
	Bologna	2	0,5	0,4
	Firenze	14	3,2	2,8
	Roma	116	26,2	2,8
	<i>Totale di area</i>	<i>308</i>	<i>69,5</i>	<i>3,2</i>
Sud e Isole	Napoli	23	5,2	1,3
	Bari	9	2,0	1,8
	Brindisi	7	1,6	4,5
	Taranto	16	3,6	4,6
	Reggio Calabria	14	3,2	4,5
	Palermo	47	10,6	3,9
	Catania	5	1,1	1,0
	Cagliari	14	3,2	7,7
	<i>Totale di area</i>	<i>135</i>	<i>30,5</i>	<i>2,7</i>
TOTALE		443	100,0	3,0