

e alla scuola, ma il processo di integrazione di PIPPI negli assetti istituzionali ordinari delle 9 città può considerarsi in atto per 7 città su 9.

- L'obiettivo di costruire raccordi, anche formali, sull'integrazione inter-istituzionale e inter-professionale può dirsi in buona parte raggiunto nelle città di Bologna, Genova e Torino.
- Le condizioni per andare verso questo obiettivo sono state messe in atto a Bari, Firenze, Milano, Venezia, in misura minore a Reggio Calabria e Palermo.

Come per la prima implementazione, ogni città ha individuato un referente cittadino e ha realizzato un certo investimento complessivo sul programma. Per poter meglio gestire tale sforzo, come anche per affrontare meglio la concomitanza con PIPPI 3, in particolare a Bari, Genova, Torino, Venezia, si è sviluppata una struttura operativa, detta *cabina di regia* composta da referente cittadino, coach, referenti di circoscrizione, responsabili di altri servizi (servizi educativi, Centro per l'affido, NPI, ecc.).

Da rilevare che PIPPI 2 non ha previsto nessuna erogazione economica diretta di fondi dal Ministero alle città, ma le città sono state formalmente invitate a far confluire i finanziamenti della L. 285/1997 su PIPPI 2, cosa che però è stata particolarmente difficile, per il fatto che nella maggior parte delle città questi finanziamenti sono gestiti dall'Assessorato ai Servizi educativi piuttosto che al Sociale, cui solitamente afferisce PIPPI.

Positivo, in controtuce, è comunque il fatto che le città siano riuscite a portare avanti l'implementazione con fondi propri e che, ad esempio, Torino sia riuscita ad attrarre finanziamenti privati sul programma, utilizzati per finanziare alcuni dispositivi.

Nel programma PIPPI il Gruppo territoriale (GT) è un gruppo allargato a composizione inter-istituzionale, che è formato dai rappresentanti dei diversi soggetti formali e informali presenti nel territorio cittadino (comune, asl, istituti scolastici, Ufficio scolastico provinciale, Autorità giudiziaria, cooperative del privato sociale, associazioni del volontariato ecc.), a cui afferiscono i servizi sociali, sanitari, educativi e scolastici. Questo Gruppo concerta e risponde delle attività svolte nel singolo territorio, che organizza, monitora, sostiene le specifiche attività di programmazione, di monitoraggio e di valutazione di ogni singolo progetto di intervento e del programma nel suo insieme. Nello specifico:

- il Tavolo di coordinamento nazionale di PIPPI gestito dalla Direzione Generale Inclusione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha svolto una importante funzione di raccordo fra città GS e Ministero garantendo anche la circolarità delle informazioni e delle pratiche fra città dal Nord al Sud dell'Italia.
- In una minor parte delle città l'implementazione è rimasta appannaggio del gruppo di EEMM, coach e referenti e ha ricevuto poco sostegno dalla parte politico-istituzionale, mentre nella maggior parte si è avviato un processo di integrazione di PIPPI negli assetti istituzionali, anche se solo 2 città su 9 hanno formalizzato un GT.

### **I processi: il Support system attivato nelle città**

Nella logica dell'implementazione, il processo, e quello formativo in particolare, è un fattore da non sottovalutare in quanto fornisce informazioni su come si producono gli esiti - presentati nel par. 3 - e perché. Nel caso dell'implementazione del programma PIPPI, c'è stato un importante investimento di risorse sull'insieme dei processi formativi e di accompagnamento delle EEMM e dei coach, data la potenziale ricaduta di questi processi sul modo in cui gli operatori intervengono con le FFTT.

Come scritto nell'Introduzione, PIPPI cerca di tenere strettamente intrecciati l'aspetto della definizione del programma a quello della sua implementazione. Il lavoro condotto dimostra che è l'azione formativa "il luogo" tramite cui può essere accorciata la distanza, sempre rintracciabile, tra il programma e la sua implementazione per produrre un ri-posizionamento tra università e servizi, saperi accademici e saperi professionali, teorie e pratiche.

PIPPI inoltre non si è proposta di formare nuove figure professionali, ma di rimotivare, riqualificare, accompagnare le esistenti, formandole alle teorie, al metodo e agli strumenti previsti dal programma in modo che l'attività di implementazione sia anche un modo per formare delle risorse umane che divengano patrimonio stabile degli ambiti territoriali, anche dopo la chiusura dell'implementazione.

Sono state realizzate in tutto 11 giornate formative con sessioni parallele, per un totale di 54 giornate uomo, prevalentemente presso l'Università di Padova, che hanno coinvolto circa 600 professionisti.

Nei focus group gli operatori hanno messo in evidenza la funzione che i momenti formativi hanno avuto per la propria riqualificazione professionale, non solo come incremento di conoscenze teoriche, ma soprattutto come revisione e ri-attribuzione di significati espliciti e intenzionali al "sapere" e al "saper fare" abituali nel lavoro di tutela con le famiglie negligenti:

Rispetto alla formazione, per me c'è stata finalmente la possibilità di mettere le cose al loro posto. Nel senso che di formazione ne abbiamo fatta tanta, una formazione dove poi la difficoltà era, poi, finito il corso: e adesso cosa faccio? Nel senso che andavamo a sentire belle cose, interessanti, importanti e invece questa è stata la prima volta dove la teoria aveva tutto un bagaglio di pratica che qualcuno aveva già pensato. Quindi io ho preso i miei pezzi, li ho messi al loro posto, ho guardato tutto e ho detto: questa volta funziona. È vero che poi non è una cosa compiuta, nel senso che ce ne sarebbe da studiare ancora per anni, se si vuole veramente approfondire bene. PIPPI è una potentissima leva a livello culturale, quindi tutto quello che noi facciamo nei nostri uffici, nelle nostre stanzine ha bisogno di questo contenitore della formazione, perché finalmente è un'esperienza che noi possiamo portare fuori e dire: questo funziona! (Milano).

In questo secondo biennio di sperimentazione è stata inoltre introdotta la figura del coach, con la finalità di:

- valorizzare l'esperienza professionale di alcuni degli operatori già formati nella prima sperimentazione;
- favorire il processo di implementazione, appropriazione ed estensione del programma nei servizi dei singoli contesti territoriali;
- ampliare, rendere sostenibile il programma e soprattutto nella prospettiva di rendere autonome nel tempo le città dal GS;
- affiancare il Gruppo scientifico nella formazione e tutoraggio dei professionisti nell'attuazione della sperimentazione per gli anni 2013-2014;
- proporre un modello di "apprendimento situato" e un atteggiamento di ricerca continua nella pratica professionale, che a loro volta i coach, nel loro ruolo, sono chiamati a promuovere.

Sono state realizzate 2 sessioni formative di due giorni ciascuna che hanno visto la partecipazione di 32 coach e 9 referenti.

Nello specifico, i cosiddetti tutoraggi, nelle quali i tutor del GS incontrano in loco gli operatori delle EEMM, prolungano l'azione formativa di base situandola nella pratica dei servizi. Essi si sono rivelati il luogo in cui la ricerca incrocia la pratica e viceversa, in quanto è stato possibile confrontarsi tra operatori e ricercatori sui dati che via via emergevano dalle pratiche.

In questo modo il processo di formazione assume la sua funzione di trasformazione piuttosto che di conformazione, sia delle pratiche che delle teorie che sono dentro le stesse pratiche.

Il tutoraggio consiste in una gamma di azioni di accompagnamento nei confronti dei componenti delle EEMM partecipanti al programma, con l'obiettivo di facilitare e promuovere l'implementazione del programma. Il metodo con cui il lavoro degli operatori è stato supportato ha fatto riferimento alla prospettiva della "forma aperta", che caratterizza la natura di ricerca-intervento-formazione di PIPPI, una "forma" costituita da principi e criteri metodologici codificati e "irrinunciabili", ma che è nello stesso tempo "aperta" alla peculiarità degli assetti organizzativi, culturali e operativi attuali e dei ritmi di funzionamento e cambiamento che caratterizzano i singoli contesti territoriali.

Nelle 9 città sono state realizzate 94 giornate di tutoraggio che hanno visto quasi sempre il lavoro di gruppi in parallelo, per un totale di 176 giornate uomo:

L'attività di tutoraggio è stata molto preziosa, perché vissuta come un'occasione per fermarsi e chiarire dubbi, confrontarsi con gli altri e avere suggerimenti su come procedere nel portare avanti la microprogettazione o l'utilizzo di strumenti (Reggio Calabria);

Ho apprezzato nel corso di tutto il processo il rapporto professionalmente onesto e trasparente con i tutor, che spostava sul piano gestionale/organizzativo il modello PIPPI caratterizzato dalla trasparenza e dalla condivisione. Ogni volta che si è presentato un problema complesso, ho avuto la possibilità di confrontarmi nel tutoraggio con i tutor per immaginare insieme ipotesi di soluzione o per condividere analisi dei problemi (Venezia).

- In totale, fra giornate formative e di tutoraggio, sono state realizzate 230 giornate/uomo formative e sono stati formati in tutto 32 nuovi coach.
- Nel passaggio fra la seconda e la terza implementazione i coach sono rimasti sostanzialmente stabili e 7 delle 9 città hanno individuato nuovi coach per PIPPI 3, quindi il numero si è ampliato nel corso della seconda sperimentazione.
- I coach di PIPPI 2 sono stati attivi nella formazione degli operatori e dei nuovi coach sia in PIPPI 3 che in PIPPI 4., dato che rivela un processo di appropriazione importante del programma.
- Alla fine del programma ci sono evidenti ricadute operative e si osserva la loro permanenza nelle prassi professionali, anche se non in maniera uniforme in tutte le 9 città.

#### **4.4. Le evidenze dell'implementazione 2013-2014**

Rispetto alla seconda fase di implementazione nazionale del programma, descritta sinteticamente nei paragrafi precedenti, il primo dato da evidenziare in sede conclusiva è relativo ai soggetti descritti nel par. 2.: i dati disponibili permettono di individuare nelle famiglie partecipanti alcuni indicatori che sono considerati nella letteratura costitutivi della cosiddetta negligenza: la povertà economica, le difficoltà legate all'abitazione, il disagio psicologico, la conflittualità di coppia, la bassa istruzione e il forte tasso di disoccupazione delle stesse figure genitoriali, la forte incidenza della monoparentalità, la debolezza delle reti sociali.

Questi dati rivelano che il target delle famiglie è stato individuato in maniera pertinente dagli operatori e che PIPPI è stata utilizzata con una specifica popolazione di famiglie italiane che affronta una forma di evidente vulnerabilità psico-socioeconomica, che in questo momento storico sembra prioritario tenere "in cima ai nostri pensieri". Questo a causa della finalità preventiva del programma e anche perché queste famiglie rischiano di trovarsi in una terra di mezzo fra "maltrattamento e nessun intervento", tradizionalmente poco frequentata dai servizi per la promozione come anche da quelli per la protezione del nostro Paese, che invece va

riconosciuta come uno spazio di speciale opportunità per mettere in campo interventi orientati alla prevenzione, come richiesto da alcune delle recenti direttive della Commissione europea e come dimostrano i dati relativi ai fattori di rischio, misurati al T0, rispetto a un eventuale allontanamento. Senza PIPPI, quindi, sembra che sarebbe stato difficile per queste famiglie essere effettivamente esposte a un intervento stabile e strutturato, come rilevabile dai dati sull'uscita dal programma delle FFCC.

Nel par. 3 abbiamo infatti potuto documentare come i fattori di rischio per le FFTT, per il tramite dell'intervento, diminuiscano tra T0 e T2, e aumentino invece in parallelo i fattori di protezione. I bambini, al T2, sono più protetti e il loro sviluppo complessivo migliora.

In estrema sintesi possiamo affermare che le FFTT hanno generalmente goduto di un percorso di presa in carico che, essendo intensivo (come dimostrato dai dati sull'utilizzo dei dispositivi), è più strutturato rispetto a quello cui hanno potuto accedere le famiglie del gruppo confronto, ciò che contribuisce a spiegare il fatto che le famiglie uscite dal programma PIPPI sono in numero minore di quelle uscite dalla presa in carico tradizionale dei servizi e che, per tali famiglie, gli obiettivi individuati con le EEMM nella progettazione risultano in buona parte raggiunti. Tale raggiungimento sembra essere stato reso possibile anche grazie all'appropriazione progressiva del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa e dei relativi strumenti, oltre che a un processo di intervento (i dispositivi) che si è rivelato più uniforme e intenso di quello di cui hanno potuto fruire le FFTT di PIPPI 1. Si può quindi affermare di rilevare una cosiddetta "fedeltà al programma" abbastanza alta.

Questi dati confermano, in buona parte, i dati raccolti su questi stessi *outcomes* anche in PIPPI 1. In controluce questi dati ci dicono anche, però, che PIPPI non ha funzionato per tutte le famiglie incluse (e nessun programma funziona in maniera indifferenziata per diversi soggetti) dato che il 9% delle famiglie è uscito tra il T1 e il T2. Se per buona parte di esse la motivazione è legata a fattori che hanno a che fare con la mobilità che sempre segna la vita dei servizi e delle stesse famiglie (trasferimenti, turn-over, ecc.), per altre la motivazione è probabilmente riscontrabile in carenze del sistema, che sembra non aver saputo individuare e/o affrontare le problematiche che quelle famiglie hanno portato. Carenze come, ad esempio, EEMM molto deboli, in cui cioè le assistenti sociali dei comuni sono rimaste sostanzialmente sole o in cui le EEMM hanno ricevuto poca legittimazione istituzionale. Importante sottolineare che, nella logica ecosistemica propria del Programma, anche il GS è parte di quel sistema che per quelle famiglie non ha funzionato fino in fondo e questo elemento, unitamente ad altri, ci induce a ritenere che l'adeguato accompagnamento dei processi sia una funzione cruciale, da non porre in secondo piano.

Va anche evidenziato che, rispetto a PIPPI 1, aumentando il numero delle FFTT coinvolte sono aumentati i bambini per cui c'è stato un collocamento esterno dalla famiglia, ma che tale intervento è stato connotato dalle EEMM non come allontanamento, ma come ulteriore (rispetto ai 4 previsti) dispositivo e quindi misura di protezione non del bambino, ma dell'intero nucleo familiare, come però è anche aumentato il numero delle FFTT, rispetto alle FFCC, che al T2 chiudono la presa in carico e/o la alleggeriscono grazie a un miglioramento riconoscibile della situazione complessiva.

Questi dati hanno consentito alla comunità di pratiche e di ricerca che si è costituita, di integrare la finalità originaria di PIPPI individuata come «prevenzione degli allontanamenti» con il «garantire a ogni famiglia un processo di assessment approfondito, condiviso e di qualità e una progettazione effettivamente pertinente a tale assessment». Si è pertanto via via definito sempre meglio, nel corso di questo secondo biennio di lavoro, l'orizzonte di riferimento del programma in cui la I di Istituzionalizzazione dentro l'acronimo non rimanda tanto o solo alla pratica dell'istituzionalizzazione in senso formale, come si è detto nel par.1, quanto a tutti quei processi di istituzionalizzazione che sono diffusamente ancora dentro l'agire dei servizi.

Gli *outcomes* documentati, in particolare riguardo alle dimensioni valutate dagli operatori per il Mondo del Bambino, ci dicono quindi innanzitutto che è migliorato e che si sta uniformando il modo di valutare e progettare rispetto alle situazioni familiari e che, di conseguenza, è migliorata l'appropriatezza degli interventi unitamente all'equità dell'accesso ai servizi per queste famiglie.

Durante questa seconda fase di implementazione, infatti, si è osato maggiormente andando a sperimentare concretamente due modalità che rappresentano la concezione più ampia che è gradatamente andata maturando rispetto al significato di Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: la prima che inquadra gli allontanamenti in una prospettiva di appropriatezza ai bisogni delle famiglie e come affidamenti temporanei dei figli da parte dei genitori naturali ai servizi, in una logica non di contrapposizione fra famiglie e servizi, ma di condivisione delle responsabilità verso i bambini e di progettualità.

La seconda modalità che tende a favorire i processi di riunificazione familiare per i bambini già allontanati in modo che gli allontanamenti siano effettivamente strumenti temporanei di aiuto a tutto un nucleo e non di sola protezione verso i bambini, come dimostra il fatto che PIPPI è stata questa volta "messa in campo" anche per 5 famiglie i cui bambini erano già stati separati dal nucleo.

Nel par. 5 abbiamo descritto come il cambiamento positivo delle FFTT sia avvenuto grazie a una serie di processi messi in atto dalle EEMM con le FFTT stesse, che abbiamo ricondotto alla categoria degli esiti prossimali, correlati in particolare al metodo della valutazione partecipativa e trasformativa e all'attuazione dei dispositivi di intervento.

Da notare che il piano di valutazione di PIPPI 2, per le EEMM, è stato abbastanza impegnativo da realizzare per almeno due motivi: la molteplicità di strumenti da compilare (presentati in Tavola 1) e per la tipologia di soggetti compilatori (professionisti diversi delle EEMM, ma anche genitori e bambini) e la scansione del tempo ivi prevista: il tempo di PIPPI anche questa volta è stato compresso in 24 mesi che hanno incluso anche la fase di costruzione delle condizioni istituzionali e organizzative per avviare l'implementazione, quindi il tempo reale del lavoro con le famiglie si è ulteriormente ridotto.

Rispettare una tempistica è una competenza generalmente poco diffusa nel Welfare per i bambini e le famiglie del nostro Paese, che ha poca consuetudine di lavoro dentro un'agenda condivisa, in questa occasione addirittura sul piano nazionale, con step precisi da rispettare. Questi due motivi possono contribuire a spiegare sia la diminuzione delle compilazioni che abbiamo rilevato per alcuni strumenti tra T0 e T2 sia il fatto che gli operatori si siano concentrati di più su alcuni strumenti ponendo in secondo piano la compilazione di altri.

A fronte di questo dato, osserviamo però alcuni elementi rilevanti:

- PIPPI 2 ha interessato un numero importante di famiglie e professionisti direttamente coinvolti (più di 600), oltre che di servizi. Nei servizi interessati per la prima volta da PIPPI non era quasi per nulla praticato un metodo di valutazione condiviso, in particolare da parte degli operatori socioeducativi, che prevedesse l'utilizzo di strumenti di valutazione con la funzione di rendere conto al proprio esterno dei processi messi in atto, oltre che di contribuire a migliorare la pratica dell'intervento con le famiglie. Il fatto dunque che sia stato avviato un processo uniforme, nelle diverse città, che motiva i diversi professionisti a utilizzare tali strumenti e a utilizzarli in maniera condivisa fra professionisti e trasparente con le famiglie, è un dato di processo rilevante;
- gli strumenti principali si sono rivelati concretamente utilizzabili (ci sono compilazioni prossime al 100% per pre e post-assessment e de Il Mondo del Bambino, quindi RPMonline) oltre che sensibili e capaci di "catturare" il cambiamento delle famiglie;

- rispetto a PIPPI 1, sono stati più numerosi gli strumenti compilati dai genitori stessi e dai bambini più grandi. Anche se i dati raccolti non sono sempre di facile interpretazione e evidenziano che i genitori riconoscono meno dei professionisti i cambiamenti positivi, e che soprattutto i padri restano marginali rispetto al processo stesso della compilazione, questo dato dimostra che in questi servizi, anche grazie all'utilizzo di questi strumenti, si è avviato un processo in cui i genitori e i bambini hanno potuto effettivamente essere non solo ascoltati, ma anche essere parte del processo di valutazione e progettazione che li riguarda, abbandonando lo status di utenti che viene loro solitamente attribuito e assumere quello di co-valutatori della situazione della loro famiglia e dei bisogni di sviluppo dei loro bambini. È un dato che ci parla di un processo di restituzione della loro dignità di persone.

In generale, PIPPI, data la sua natura di azione di sistema, richiede un notevole coinvolgimento politico-istituzionale-organizzativo, che è stato difficile da garantire, come dimostra la debole fedeltà al programma, per quanto riguarda ad esempio l'attivazione dei Gruppi Territoriali all'interno delle città, elemento che probabilmente ha impattato sulla debole organizzazione di alcune EEMM e sulla debole presa in carico riservata ad alcune FFTT. Certamente questo resta il punto critico maggiore per alcune realtà del Sud d'Italia, ma non solo, data la difficile fase politico-istituzionale vissuta da alcune delle città nel tempo dell'implementazione. Segnaliamo ciò perché può essere questo uno degli elementi che potrebbe incidere più negativamente sulla possibilità per la sperimentazione di produrre risultati stabili e duraturi negli assetti organizzativi di ogni Contesto. Infatti, affinché una sperimentazione sedimenti i suoi risultati e li metta a sistema e quindi produca vera "innovazione sociale", come indicato a proposito del Modello Logico, è necessaria una concreta assunzione di responsabilità soprattutto da parte degli attori istituzionali e politici.

Un segno evidente di questa assunzione di responsabilità, d'altro canto, lo leggiamo però nel forte ruolo che quasi tutte le città hanno voluto giocare nella fase di estensione alle regioni prevista da PIPPI 3, in cui hanno saputo mettere a disposizione il tempo-lavoro dei coach per la formazione sia dei nuovi coach che degli operatori delle EEMM, come di fungere da contesti di "tirocinio" per i nuovi coach in formazione.

Come avevamo rilevato anche in PIPPI 1, l'elemento dell'organizzazione dei Contesti è stato quello su cui l'azione del GS è stata meno intensa, data la sua *mission* di ente di ricerca, quindi con un mandato squisitamente tecnico-professionale. Meno intensa soprattutto in rapporto alla notevole mole di azioni formative di base e di accompagnamento in itinere messa invece in campo dal GS stesso (i Processi) e che ha contribuito al verificarsi di una generale appropriazione dei contenuti e della metodologia da parte degli operatori delle EEMM, che dimostra, almeno secondo le voci degli operatori raccolte tramite i focus group finali, che la co-costruzione degli apprendimenti, avvenuta in particolare nei tutoraggi, è un elemento che influenza la qualità delle relazioni fra EEMM e FFTT. Tale mole di azioni formative e di accompagnamento è stata, anche se non dappertutto, causa di evoluzioni e modifiche nella strutturazione del programma, poi confluite nei Quaderni di PIPPI 3 e 4, grazie a una sinergia tra teoria e pratica, dove le proposte teoriche e metodologiche formulate dal programma si modificano e meglio si strutturano grazie al confronto con le pratiche dei servizi, che a loro volta si modificano grazie alle proposte e allo scambio che avviene con le teorie.

Attraverso l'iniziativa, centrale nel percorso di PIPPI 2, di formazione dei coach, PIPPI ha inteso rispondere all'istanza della replicabilità e della durata, come anche ha provato a guardare al futuro, dato che l'estensione alle regioni ha imposto di ripensare il modo di realizzare tale accompagnamento, a cui, come si è detto, non è sembrato però possibile rinunciare: nessuna innovazione sociale cammina sulle proprie gambe sin dall'inizio. L'azione formativa dei coach è stata pensata in una logica democratica, propria di Istituzioni pubbliche quali il Ministero e l'Università, fondata su una concezione del sapere e dell'innovazione sociale come "bene comune".

Per Elinor Ostrom (1988), premio Nobel dell'Economia nel 2009, i “commons” sono infatti risorse materiali o immateriali condivise, ossia risorse che tendono a essere non esclusive e non rivali e che quindi sono fruite da comunità più o meno ampie. È noto che i beni comuni sono invece spesso beni privati o dello Stato, ma, secondo la Olinor, hanno una specificità eccezionale: possono essere gestiti in maniera più efficiente, innovativa e sostenibile dalle comunità di riferimento. È questa la direzione che ha intrapreso il cammino di PIPPI 2 confluendo nella terza fase di implementazione, tuttora in corso, la sua nuova scommessa, il suo impegno a utilizzare le risorse pubbliche che sono state investite in questo programma in maniera che esse generino innovazione sociale sostenibile e efficiente per e con le famiglie e l'insieme delle comunità che a essa partecipano e ne diventano gradatamente titolari.

### **Le sigle di PIPPI**

EM Equipe multidisciplinare, EEMM al plurale

GS Gruppo scientifico dell'Università di Padova

GT Gruppo territoriale interistituzionale che supporta il referente cittadino nelle scelte di fondo e nell'implementazione di PIPPI

FA Famiglia d'appoggio

FC Famiglia appartenente al Gruppo di confronto, FFCC al plurale

FT Famiglia target, FFFT al plurale

RP Monline: strumento informatico per rilevare, progettare, monitorare la situazione di ogni famiglia

T0 Tempo iniziale dell'intervento

T1 Tempo intermedio dell'intervento

T2 Tempo finale dell'intervento

PAGINA BIANCA

## Capitolo 5. RSC. Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini rom, sinti e caminanti nel 2013

### 5.1. Le finalità del progetto

La proposta progettuale, che trae origine dai processi di confronto avviatisi all'interno del Tavolo di coordinamento delle città riservatarie, nel periodo in esame ha coinvolto le seguenti città: Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Roma, Reggio Calabria, Torino, Venezia.

I contenuti rimangono ancorati alla principale cornice normativa di riferimento, ovvero la *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020*, adottata dal Governo italiano in attuazione della Comunicazione della Commissione europea n. 173/2011.

Le **finalità generali** che orientano le attività proposte sono:

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

Operativamente il progetto si sviluppa con una serie di azioni concentrate in due ambiti di vita dei bambini e adolescenti rom e sinti: la scuola e il campo/contesto abitativo. Alla base di ciò c'è l'idea che istituzione scolastica e famiglia siano centrali e imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti.

Il lavoro **nella scuola**, rivolto a promuovere una scuola più inclusiva e combattere la dispersione scolastica, coinvolge - come detto - non solo i bambini RSC, ma tutti i bambini presenti nella classe di progetto, gli/le insegnanti, il/la dirigente scolastico/a, il personale scolastico nel suo complesso.

Il lavoro **nel campo** e in altri contesti abitativi è finalizzato a integrare gli obiettivi di sostegno scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia; le attività cercano quindi di rafforzare il lavoro realizzato a scuola anche con accompagnamenti individualizzati e di gruppo, nonché di favorire l'accesso ai servizi locali delle famiglie coinvolte, una partecipazione attiva delle famiglie e, in generale, promuovere la tutela della salute.

Gli **obiettivi specifici** delle attività nella scuola e nei contesti educativi sono:

- favorire processi di integrazione scolastica e sociale dei bambini RSC
- migliorare il successo formativo dei minori RSC
- incoraggiare percorsi di autonomia ed empowerment delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi
- favorire il miglioramento dei servizi in termini di efficienza ed efficacia nelle pratiche di accogliimento delle richieste e necessità delle famiglie RSC.

La metodologia del progetto ha inteso valorizzare una dimensione che partisse dal bambino, dal suo benessere psichico e fisico, dai suoi bisogni e dalle sue relazioni, dai suoi diritti, dalle sue potenzialità e che assumesse 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.

La governance del progetto si sostanzia attraverso una struttura *multilevel* finalizzata a creare, contestualmente, una condivisione e una supervisione delle linee di progettazione

generali a livello nazionale (mediante la costituzione del Comitato scientifico e della Cabina di regia nazionale) e una rete di soggetti impegnati a livello locale a sostenere la definizione specifica delle attività e la sua realizzazione (mediante la costituzione dei Tavoli locali e di Équipe multidisciplinari).

Svolgono inoltre una funzione chiave nella definizione e nell'implementazione delle attività progettuali i referenti delle città riservatarie, in particolare in relazione al processo costitutivo del Tavolo locale e dell'Équipe multidisciplinare e come figura di snodo con le istanze nazionali.

Il progetto è strutturato intorno a **due assi progettuali** che si integrano e si completano reciprocamente: il cluster A - relativo alle attività nella scuola - e il cluster B - relativo alle attività sul campo o in altro contesto abitativo. Trasversale a tutte le attività e alle strutture di *governance* è l'**assistenza tecnica**, struttura di accompagnamento e sostegno composta da ricercatori, esperti, tutor, che opera a livello centrale e decentrato.

## 5.2. La realizzazione delle attività (Gennaio- Giugno 2014)

La prima parte dell'annualità 2014 ha visto il concludersi delle attività di progetto e la verifica dei risultati raggiunti, attraverso l'analisi dei risultati derivanti dagli strumenti del sistema di valutazione definito dal Progetto, così come descritto sopra.

La seconda parte dell'annualità 2014 è stata dedicata alla valutazione degli elementi emersi per la ri-progettazione delle attività, alle ridefinizione del sistema di valutazione e all'avvio delle attività attraverso la stipula delle convenzioni tra Ministero del lavoro e delle politiche sociali e le amministrazioni delle città riservatarie L. 285 aderenti.

### 5.2.1 Attività nella scuola

Le attività nella scuola comprendono le attività di formazione per gli insegnanti e altri attori, le attività laboratoriali con metodologia learning by doing, le attività realizzate in classe con metodologia cooperativa.

#### La formazione per insegnanti

La formazione realizzata nelle città, in linea con quanto progettato nei contesti locali, è stata dedicata a insegnanti coinvolti nel progetto, in molti casi allargata ai docenti del plesso scolastico, in alcuni casi allargata al contesto cittadino, e all'Équipe multidisciplinare. Gli incontri sono stati in totale 7, con una variazione tra città e città da 3 a 18 incontri. I **partecipanti** sono stati in media 14, numero minore di quello previsto (20), con un minimo di 3 partecipanti e un massimo di 25. Gli incontri sono stati realizzati da personale esterno, e attraverso incontri tematici. Sono stati inoltre dedicati, in alcuni casi, incontri di formazione tematica e divulgativa per un pubblico più ampio. In alcuni casi la formazione ha previsto una parte con gli insegnanti e una parte di sperimentazione in classe, soprattutto per la formazione dedicata alla metodologia del cooperative learning; questo connubio ha permesso di approfondire maggiormente la parte autoriflessiva e meta-cognitiva della formazione. Gli incontri si sono svolti tra gennaio e maggio, con un leggero ritardo rispetto ai tempi progettati, dovuto soprattutto alle difficoltà di individuare in alcuni contesti i docenti conduttori della formazione e le modalità di contrattualizzazione. Alcune città hanno realizzato incontri molto ravvicinati, concentrando la formazione, mentre altri contesti hanno programmato la formazione in guisa di "accompagnamento" alle attività e alla loro rielaborazione; **le modalità e i tempi** di formazione hanno inciso in qualche misura anche sulla elaborazione di attività in classe di cooperative learning e sul coinvolgimento delle insegnanti nel progetto e nelle sue attività. Dai contesti territoriali emergono due ordini di **risultati**: da un lato la maggiore consapevolezza rispetto a contesti e metodologie del progetto (la comprensione delle ragioni storiche, sociali, pedagogiche e politiche alla base della "questione rom" e l'acquisizione di elementi teorico-metodologici del cooperative learning), dall'altro l'acquisizione di elementi "meta-cognitivi" e "meta-relazionali", cioè la capacità di "riflettere su", "mettere in connessione" contesti e

attori diversi, costruire contesti di relazione e apprendimento tra pari nello stesso contesto di insegnanti. Di fatto potremmo affermare che il valore aggiunto della formazione è stato proprio l'elemento di "costruzione del gruppo", in alcuni casi oltre il proprio contesto scolastico, e di "aumentata capacità di riflettere sul proprio operato in classe", inteso metodologicamente ma anche sul piano relazionale. Dalle schede si rilevano inoltre alcune criticità determinanti che interessano la **parte metodologica e organizzativa** della formazione. In particolare più realtà hanno segnalato il sovraccarico per gli insegnanti, per i quali la formazione si è tenuta fuori del normale orario scolastico; il ritardo con cui ha avuto avvio la formazione non ha permesso in alcuni casi di sperimentare le attività cooperative in classe per un tempo sufficiente a raggiungere gli obiettivi prefissati, infine si lamenta in alcuni casi l'assenza alla formazione del corpo non docente e/o di altri docenti della scuola, per cui si è reso più difficile il confronto interno tra attori. D'altro canto si registra un buon grado di consapevolezza riguardo alla portata innovativa della metodologia del cooperative learning, e ai miglioramenti e approfondimenti per rendere il lavoro cooperativo in classe maggiormente aderente alle necessità della scuola oggi.

### **Le attività di cooperative learning**

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

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

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

Non è possibile individuare risultati che valgano in modo uguale per tutte le 13 città partecipanti, tuttavia vi sono alcuni elementi che ricorrono nella documentazione del lavoro svolto e su cui merita soffermarsi. I **risultati raggiunti** dalle attività cooperative in classe sono quasi completamente concentrati nell'area delle competenze sociali e relazionali, legata alla costruzione e alla coesione interna del gruppo, alla mediazione dei conflitti, al clima di classe.

Altri risultati raggiunti riguardano le aree riferite a :

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

È opportuno segnalare che sebbene si tratti di miglioramenti sviluppati da tutti gli allievi, gli operatori tendono a sottolineare un guadagno particolare per i bambini target del Progetto.

Una menzione particolare va fatta per i risultati raggiunti nelle classi della secondaria inferiore, in cui si lamenta una minore efficacia della metodologia cooperativa, anche se con le dovute eccezioni.

Le criticità e le proposte migliorative emerse dalla sperimentazione toccano alcune dimensioni correlate, relative a questioni organizzative, di risorse economiche e umane, questioni metodologiche specifiche del cooperative learning e generali del Progetto, questioni relative alla “gestione” dei bambini target all'interno del contesto scolastico. In particolare si segnalano difficoltà legate al ritardo con cui sono state avviate le attività di formazione e di cooperative learning in classe, difficoltà che hanno in alcuni casi inciso negativamente sulla riuscita delle attività; difficoltà legate al monte ore dedicate alle attività di operatori e insegnanti; difficoltà dovute all'incertezza della prosecuzione del Progetto.

Un'altra tipologia di criticità registrata da più contesti territoriali è legata alla metodologia cooperativa con difficoltà relative a: l'impatto sugli insegnanti e sul contesto classe, in contesti scolastici in cui il cooperative learning non era conosciuto o adottato sistematicamente prima della realizzazione delle attività di progetto; la poca conoscenza del cooperative learning da parte degli insegnanti; la “confusione” percepita tra lavori di gruppo e metodologia di apprendimento cooperativo; la poca conoscenza e confidenza con il metodo proposto da parte del gruppo classe; le competenze relazionali dei bambini delle classi prime della primaria, per cui gli operatori evidenziano maggiori risultati nelle classi seconde, la diffidenza degli insegnanti rispetto al metodo proposto, e infine alla “gestione” dei bambini target all'interno del contesto scolastico.

### **Le attività laboratoriali**

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

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

Anche la città di Napoli ha sviluppato un percorso che, pur realizzato a scuola, ha coinvolto attivamente le famiglie rom e gagè, e si è inserito pienamente nel territorio valorizzando intercultura e tradizioni locali.

Nella maggior parte dei casi i bambini rom hanno frequentato in maniera assidua i laboratori, salvo alcune assenze dovute spesso alla mancanza di un supporto logistico adeguato.

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

1. la valorizzazione di dimensioni attinenti la relazione all'interno del contesto scolastico;
2. la valorizzazione di competenze e conoscenze dei bambini di origine rom;
3. lo sviluppo di elementi motivazionali per la didattica per il gruppo classe;

4. lo sviluppo di competenze specifiche, didattiche e trasversali che vanno a rafforzare autostima e immagine di sé dei ragazzi e bambini.

Un risultato che non era emerso dalla progettazione in maniera esplicita è stato la valorizzazione delle competenze e della cultura dei bambini rom, come veicoli di socializzazione e di riconoscimento tra pari e tra bambini e insegnanti, oltreché strumento di rafforzamento dell'autostima dei bambini e ragazzi rom all'interno del contesto scolastico della primaria; questo ha assunto un significato importante anche nei laboratori realizzati nella scuola secondaria di primo grado. Un risultato di grande valore per il gruppo classe e in particolare per i bambini di origine rom presenti è lo sviluppo di elementi motivazionali per la frequenza scolastica e per la didattica sia nella scuola primaria, che nella scuola secondaria.

In un caso è stato indicato quale risultato diretto delle attività laboratoriali la promozione di alunne rom alla classe successiva, anche se si evidenzia come la relazione con le famiglie e il coinvolgimento degli insegnanti sia importante per il raggiungimento dell'obiettivo specifico.

Un elemento nodale per il successo o insuccesso dei laboratori indicato più diffusamente infatti è stato proprio il coinvolgimento o meno degli insegnanti, si nota infatti come laddove gli insegnanti si sono dimostrati interessati, partecipi, dove hanno dato continuità in classe agli obiettivi delle attività laboratoriali, i laboratori hanno avuto maggiore efficacia per il coinvolgimento dei bambini della primaria e i ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Laddove la diffidenza ha prevalso è stato difficile costruire relazioni positive con tutti gli attori scolastici (insegnanti, allievi, famiglie) sia alla primaria.

In molti casi gli operatori hanno segnalato anche una criticità interna al sistema scolastico e relativa alle difficoltà relazionali dei bambini del gruppo classe a causa della metodologia di lavoro utilizzata in classe, che non prevede lavori di gruppo o modalità interattive di insegnamento/apprendimento, una situazione da cui deriva una scarsa abitudine alla collaborazione tra pari e alla gestione dei ruoli e dei compiti all'interno di un ambiente educativo cooperativo e di learning by doing, con un conseguente "spaesamento" dei bambini davanti alle nuove proposte metodologiche, sia alla primaria che alla secondaria. Difficoltà che in alcuni casi sono state superate proprio all'interno dei laboratori. In alcuni casi l'interazione con le famiglie del campo è stata sottolineata, sia in senso costruttivo che come elemento di criticità.

Un altro elemento che ha pesato negativamente sull'andamento e gli esiti dei laboratori sono state le difficoltà logistiche relative all'uso di spazi, le tempistiche di realizzazione, le classi numerose alla scuola primaria e difficoltà organizzative nella scuola secondaria.

### **Conclusioni e sviluppi per il futuro**

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

Le attività realizzate in classe dagli/le insegnanti sono state influenzate dalla formazione, dal contesto classe, dal coinvolgimento degli/le insegnanti e dalla relazione tra loro e gli operatori del progetto. La formazione ha chiarito in alcuni casi le differenze metodologiche tra lavori di gruppo comunemente intesi e cooperative learning, ed è servita a introdurre in classe modalità cooperative e di lavoro di gruppo e per piccoli gruppi, a lavorare alla costruzione di un clima di classe positivo e di valorizzazione degli allievi, mentre in alcune classi il lavoro cooperativo e la metodologia del cooperative learning non sono state utilizzate, soprattutto dove la formazione sulla metodologia è stata breve o debole. In alcuni casi la "resistenza" degli/le insegnanti all'introduzione di una metodologia nuova non ha consentito il raggiungimento di buoni risultati, mentre nei casi in cui le insegnanti hanno lavorato alla costruzione del gruppo e al rafforzamento delle competenze relazionali in direzione cooperativa, gli esiti sono stati positivi sia per il gruppo classe che per i bambini target. In molti casi l'attività realizzata in classe ha mirato alla valorizzazione degli elementi emersi durante i laboratori didattici, contribuendo a rendere maggiormente integrata l'attività realizzata attraverso gli esperti di laboratorio. I

risultati raggiunti dalle attività cooperative in classe sono quasi completamente concentrati nell'area delle competenze sociali e relazionali, ma anche inerenti l'area delle competenze individuali, dello sviluppo di autonomia, e della motivazione all'apprendimento e alla frequenza, sviluppati da tutti gli allievi ma soprattutto dai minori rom e sinti.

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

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

### **5.2.2 Attività nei contesti abitativi**

Le attività nei contesti abitativi sono state suddivise tra l'accompagnamento al dialogo scuola-famiglie, il sostegno socioeducativo ai bambini target, il rafforzamento delle competenze delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi territoriali.

#### **Accompagnamento e dialogo scuola-famiglie**

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

L'analisi delle schede ha permesso di indagare quali sono state le azioni e le strategie più ricorrenti che gli operatori<sup>12</sup> e gli attori locali hanno posto in essere, sia in relazione alle attività "tradizionali" della relazione scuola-famiglia (ritiro pagelle, colloqui individuali, assemblee di classe ecc.) sia nei momenti di condivisione creati *ad hoc* per il progetto RSC.

Dai dati emerge come in quasi tutte le città vi sia stata un'attività di facilitazione<sup>13</sup> in alcuni dei momenti chiave "tradizionali" di relazione tra l'istituzione scolastica e le famiglie. In molte

<sup>12</sup> Le attività miranti a sostenere un miglioramento della relazione tra l'istituzione scuola e le famiglie RSC hanno coinvolto sia l'operatore campo che l'operatore scuola, i quali - nella maggior parte dei casi - si sono trovati per tutto l'arco dell'anno a lavorare in stretta sinergia.

<sup>13</sup> Rivolta alle famiglie che ne hanno fatto richiesta o hanno dimostrato di averne necessità.

città si è quindi ritenuto necessario intervenire per sostenere alcune famiglie non in grado di partecipare autonomamente in maniera soddisfacente. Nella gran parte dei casi, come segnalato nelle schede, l'intervento si è reso necessario principalmente in fase iniziale in quanto nel corso dell'anno le famiglie coinvolte hanno generalmente raggiunto un maggior grado di autonomia.

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

Come previsto dalle linee di indirizzo del progetto, nella maggior parte delle città il coinvolgimento delle famiglie RSC è avvenuto anche attraverso le attività laboratoriali del progetto (8 su 13) e in preparazione di feste (9 su 13), oltre che in altri momenti specifici-congiunti - riunioni, appuntamenti, incontri - con insegnanti e famiglie RSC (11 su 13).

Incontri al campo con insegnanti e altri alunni della classe sono stati promossi solo da 3 città, in quanto ritenuti dagli attori del territorio talvolta problematici per motivi logistici o di opportunità. Le condizioni di degrado estremo di alcuni campi hanno ovviamente influito in merito a tale scelta in molti contesti.

Altre attività di facilitazione e mediazione hanno riguardato situazioni di evasione totale (8 su 13) o bassissima frequenza scolastica (7 su 13), situazioni queste troppo spesso considerate da alcuni istituti scolastici come naturali o fisiologiche, ma verso le quali, al contrario, andrebbero diretti molti più impegni e risorse per contrastarle o recuperarle.

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

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

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

### **Sostegno socioeducativo individualizzato e/o di gruppo**

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

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

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

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

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

Le opzioni sul luogo di svolgimento del progetto sono state molte e, gran parte delle città ha svolto tale attività in più di un contesto. Il sostegno nelle **abitazioni al campo** è stato svolto in più di metà delle città (7 su 13). Gli operatori sottolineano come tale sostegno abbia la duplice funzione di sostenere l'attività didattica dell'alunno e di avviare un dialogo costruttivo e collaborativo con la famiglia. In alcuni casi gli alunni (o i loro fratelli) avevano già avviato in precedenza un percorso di accompagnamento nello studio.

Meno diffuso (4 città su 13) e più complesso il sostegno individuale in **casa o in appartamento**. Il target riguarda in questo caso contesti familiari che vivono difficoltà di emarginazione meno estreme di quelle dei campi spontanei e/o in alloggi improvvisati; detto ciò - specie se lo spostamento in appartamento è recente - queste presentano ancora molte difficoltà nei livelli di autonomia e integrazione con il territorio necessitando ancora di una qualche forma di supporto/sostegno. Molti contesti familiari ricevono una minore attenzione da parte dei servizi rispetto a quella che ricevevano nel campo e subiscono contemporaneamente un allentamento del mutuo-sostegno derivante da legami inter e intra familiari. Diventa pertanto più complesso - anche per difficoltà logistiche - prevedere un sostegno individualizzato e non sempre viene previsto un supporto alternativo (in altro luogo).

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

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

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

A una ulteriore domanda sul fatto se vi fossero "**bambini coinvolti nel progetto che non ricevono il sostegno didattico individuale e/o di gruppo**", 8 città su 13 hanno risposto affermativamente. In 4 città il sostegno indirizzato ad alcuni degli alunni target non è stato predisposto perché è stato valutato di concerto da operatori, insegnanti e famiglie che non sussistesse la necessità di avviarlo. In altrettante città (4) invece, nonostante fosse stato ritenuto come importante farlo, non è stato possibile realizzarlo per la mancata collaborazione delle famiglie. Si è trattato di pochi casi, come riportato nelle schede, relativi ad alunni con una frequenza molto bassa o praticamente nulla, con i quali gli operatori non sono riusciti ad avviare praticamente nessun tipo di percorso di dialogo e/o di collaborazione con i loro familiari. In un caso l'ostacolo è stato prevalentemente per motivi logistici e organizzativi (1).

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

D'altronde il numero degli alunni RSC varia molto a seconda delle città, da alcune unità fino a più di venti in altre (ai quali, in certe situazioni, sono stati aggregati anche altri bambini).