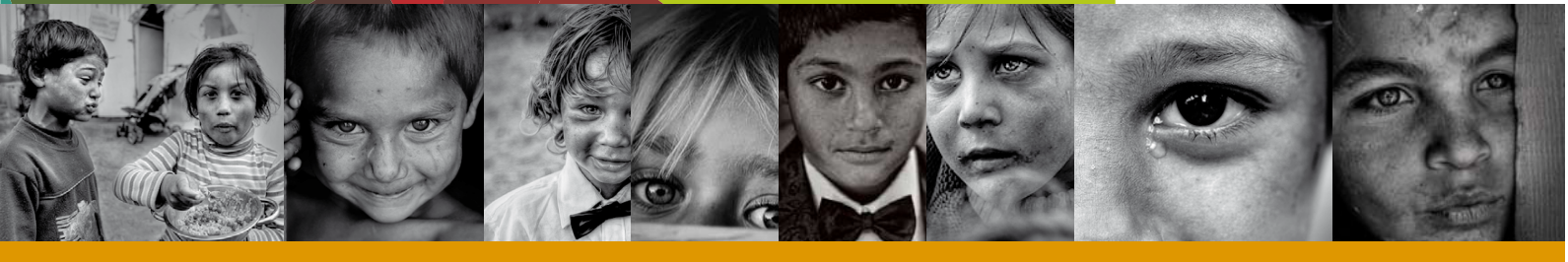
Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali

Quaderno del progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Riferimenti metodologici e indicazioni operative per la realizzazione delle attività

Edizione aggiornata dicembre 2015



Istituto degli Innocenti

La presente pubblicazione è frutto di un lavoro collettivo da parte del comitato scientifico e dell'assistenza tecnica del Progetto nazionale

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

Il lavoro di stesura è stato reso possibile grazie al supporto di Giovanna Marciano, Valentina Rossi e Maria Bortolotto

Hanno collaborato alla stesura di parti del testo anche
Marco Dalla Gassa, Istituto degli Innocenti
Irene Candeago, Istituto degli Innocenti
Tessa Onida, Istituto degli Innocenti
Carla Mura, Istituto degli Innocenti
Rita Massacesi, Istituto degli Innocenti
Anna Buia
Tiziana Sgubin

Si ringraziano amministratori e referenti delle Citta riservatarie 285 per gli spunti di riflessione e le indicazioni fornite in occasione degli incontri nazionali per la preparazione del Progetto

Grafica: Cristina Caccavale
Foto: José Maria Ferreira www.joseferreira-photographer.com

Indice

1. Il contesto di riferimento 1

2. Il progetto in sintesi 13

3. Le attività nella scuola. Criteri generali 26

4. Le attività con le famiglie nel campo e negli insediamenti abitativi. Criteri generali 51

5. Monitoraggio e valutazione 87

Allegati. Gli strumenti 93

Riferimenti bibliografici 111

Materiali di approfondimento 113

1. Il contesto di riferimento

1.1 Popoli, gruppi, comunità

Una ricerca dell'Istituto per gli studi sulla pubblica opinione[1] del 2008 rileva che il 35% degli Italiani pensa che le popolazioni RSC siano in Italia più di mezzo milione, mentre il 56% sostiene di non essere in grado di darne una valutazione quantitativa. Questa scarsa conoscenza riflette uno dei primi problemi che si evidenzia quando si affronta l'argomento RSC, e cioè la difficile definizione della presenza dei diversi gruppi nel nostro Paese.

Tale carenza di informazione è un ostacolo non solo per un corretto riconoscimento della popolazione considerata, ma anche per poterne valutare le condizioni di vita, la salute, l'inclusione sociale ad ampio spettro e, di conseguenza, promuovere interventi e allocare risorse.

In mancanza di un censimento ufficiale e a causa della difficoltà di reperimento di dati (determinata anche dagli spostamenti di gruppi di popolazione che vivono in campi abusivi o dagli sgomberi forzati), la consistenza numerica di queste popolazioni nel nostro Paese non è infatti certa. I dati a cui ci si può riferire sono stime approssimative che provengono sia da fonti ufficiali (Ministero dell'interno), sia da associazioni del terzo settore.

Secondo un rapporto del Ministero dell'interno dell'aprile 2006[2], i rom, i sinti e i caminanti dovrebbero complessivamente attestarsi intorno alle 140.000 unità, dato confermato anche dalla Comunità di Sant'Egidio e da Anci, come risulta dal *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia* redatto dalla Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica (2011). Secondo altre fonti, i rom e i sinti ammonterebbero a 170.000 circa (Opera nomadi, Unirsi), mentre per alcune realtà attive nel campo dei diritti questo ultimo dato risulterebbe sottostimato, a causa delle "strategie mimetiche" che mettono in atto gli appartenenti a tali gruppi, onde evitare pregiudizi e stereotipi.

In generale si può sostenere che i rom siano più diffusi al Centro e al Sud Italia, mentre i sinti vivano per lo più al Nord. I "caminanti", piccoli venditori ambulanti, stimabili attorno alle 6.000 unità, vivono prevalentemente in Sicilia e a Milano.

Il popolo zingaro presente oggi in Italia può essere in prima battuta suddiviso tra rom storici sedentarizzati e rom immigrati, provenienti per lo più dall'Est Europa. Tra i rom storici, l'80% è cittadino italiano (Ministero dell'interno, 2006). Il gruppo dei rom storici, più importante numericamente, economicamente attivo e socialmente integrato, è costituito dai rom abruzzesi, con famiglie estese ramificate in molte regioni, soprattutto del Centro e del Sud.

Nel secolo precedente, il primo grande afflusso di rom in Italia si ha negli anni 70 dalla Iugoslavia, mentre la seconda ondata è degli anni 90. Si tratta di circa 30.000-35.000 persone, provenienti dalla Bosnia, dal Kosovo, dalla Romania, dall'Albania e dalla Polonia, in maggioranza rom romeni. La migrazione di questi ultimi giunge al suo apice all'inizio degli anni 2000, culminando nel 2005-2006 quando il fenomeno si stabilizza[3].

I rom di ultima migrazione costituiscono una popolazione spesso mimetizzata con altri immigrati, in condizioni di disagio e svantaggio, alloggiata in aree in disuso collocate ai margini delle città.

[1] Si tratta di una ricerca presentata alla prima Conferenza europea sulla popolazione rom, tenutasi a Roma nel gennaio 2008 e citata da Dijana Pavlovic in un articolo su «Educazione interculturale», vol. 7, n. 3, ottobre 2009.

[2] Pubblicazione sulle minoranze senza territorio.

[3] Occorre ricordare che dal primo gennaio 2007 tutti i cittadini romeni, e quindi anche una parte della popolazione rom, non sono più considerati cittadini extracomunitari, in quanto la Romania è entrata a far parte dei Paesi membri dell'Unione Europea.

Per quanto riguarda lo status giuridico, i rom e sinti aventi cittadinanza italiana sarebbero circa la metà dei presenti sul territorio. Degli stranieri, il 50% risulta provenire dalla ex Iugoslavia e il restante dalla Romania, con presenze minori da Bulgaria e Polonia. Si tratta quindi di tre categorie di soggetti dotati di un differente patrimonio di diritti: cittadini italiani, cittadini di Stati membri dell'Unione Europea, extracomunitari. A questi vanno aggiunti gli apolidi e i rifugiati (Senato della Repubblica, 2011), e va sottolineato che molti giovani e giovanissimi, pur avendo nazionalità straniera, sono nati e cresciuti in Italia.

All'interno di ciascun gruppo, vi è una miriade di gruppi e sottogruppi, caratterizzati da una serie di somiglianze, che includono la lingua, le modalità di vita e l'organizzazione familiare, ma anche di differenze, soprattutto culturali, costruite sulla base delle diverse traiettorie migratorie vissute dai singoli gruppi famigliari. Si tratta quindi di comunità altamente diversificate, tanto che è difficile che vengano riconosciute dalle stesse forme di rappresentanza comuni.

Abbandonato da anni il nomadismo (rimasto residuale in una minoranza di popolazione), gli ambienti di vita delle comunità rom e sinti sono molteplici, con macroscopiche differenze tra città e città. Per quanto in questi ultimi anni si sia da più parte sottolineata la necessità di migliorare le condizioni abitative, tra un quarto e un quinto della popolazione complessiva, circa 40.000 soggetti, vive ancora in campi che vantano caratteristiche estremamente diverse e, in generale, condizioni di vita piuttosto precarie. Si tratta di campi abusivi, senza le minime condizioni igieniche, di campi attrezzati e dotati di servizi (generalmente carenti), di campi cresciuti su terreni acquistati dalle stesse famiglie rom e sinti.

In ogni caso il campo si configura come luogo di segregazione, segnale di trattamento differenziale delle popolazioni zingare che si riflette sulle opportunità di vita: per chi vive nei campi l'aspettativa di vita si aggira intorno ai 50 anni per gli uomini e qualche anno in più per le donne, cioè circa due terzi dell'aspettativa di vita degli italiani (Ministero dell'interno, 2006). Per i bambini vivere nei campi, in assenza di un sistema globale di tutele e di promozione, significa essere sottoposti al rischio di precoce mortalità infantile, a malattie derivate dal freddo, a cattiva nutrizione, a scarsa igiene, a pericoli, a stenti.

I campi sono generalmente collocati nelle grandi aree metropolitane, il che legittima e promuove a pieno titolo la spesa dei fondi della L. 285 delle città riservatarie a favore dei bambini e degli adolescenti che qui vi risiedono.

Problematiche vecchie e nuove

Solitamente alla ribalta della cronaca per essere autori di reati e meno per essere vittime di discriminazioni, le condizioni di vita e di povertà in cui vessano rom, sinti e caminanti sono spesso omesse o dimenticate dall'informazione pubblica, per riemergere solo quando qualche minore muore per il freddo nella baracca in cui vive.

A livello legislativo, il mancato riconoscimento ai RSC dello statuto di minoranza linguistica rende difficile la completa attuazione del dettato dell'art. 6 e degli artt. 2 e 3 della nostra Carta costituzionale[4]. La legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, riconosce e tutela 12 minoranze (albanese, catalana, germaniche, greca, slovena, croata, francese, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana e sarda), tenendo conto dei criteri etnico, linguistico e storico, nonché della localizzazione in un territorio definito. Ed è proprio sulla condizione di stabilità e di durata degli insediamenti che la popolazione zingara non è stata inclusa, poiché non risponde pienamente ai criteri di ancoraggio a una determinata area del Paese,

[4] Le minoranze linguistiche presenti sul territorio italiano sono tutelate per dettato costituzionale a datare dal 1948, anno dell'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica. Gli articoli della Costituzione italiana che concorrono alla tutela sono diversi. All'art. 2, che riconosce, in generale, e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, come singolo e nelle formazioni sociali in cui si svolge la sua personalità, segue l'art. 3, che afferma la pari dignità sociale di tutti i cittadini e la loro uguaglianza davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. Fondamentale è, tuttavia, l'art. 6, nel quale si dichiara esplicitamente che la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche.

ovvero risulta priva di una concentrazione territoriale stanziale, riconoscibile. Eppure per la loro specificità e le loro tradizioni, queste popolazioni rappresentano un "unicum" nel vasto mosaico multietnico presente in Italia e per questo motivo andrebbero tutelate e in qualche modo protette (Senato della Repubblica, 2011).

Le dimensioni di esclusione forse più evidenti e più consolidate delle popolazioni rom, sinti e caminanti sono quelle che si ricollegano da un lato alle politiche abitative (l'Italia è tristemente nota come il Paese dei campi, realtà che, con pochissime eccezioni, non è riscontrabile in altri Paesi europei) e dall'altro all'inserimento lavorativo. Se il lavoro è un fondamentale pilastro della vita associata e il mezzo cardine per l'inserimento sociale degli individui, l'inserimento lavorativo degli appartenenti a queste comunità è fortemente problematico, poiché deve affrontare sia i forti pregiudizi della comunità maggioritaria, sia le reticenze delle comunità stesse e le difficoltà oggettive a trovare nuove formule che permettano di uscire dall'utilizzo di più consolidate attività lavorative che si collocano sul crinale dell'economia di sussistenza o, a volte, di quello fra legalità e illegalità. Una situazione che si cristallizza nell'attuale crisi economica in cui versa il nostro Paese, assodato che i vecchi mestieri tradizionali (giostrai, calderai, allevatori di cavalli…) non risultano più riconvertibili, e che incrementa condizioni di povertà e di indigenza.

Ma accanto a queste dimensioni di esclusione permangono e si potenziano altri problemi inerenti l'area della salute, l'accessibilità ai servizi e lo scarso utilizzo degli stessi, la permanenza nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, l'isolamento sociale, i rapporti preoccupanti con la giustizia.

Le problematiche delle comunità rom, sinti e caminanti oggi sono afferenti a questioni vecchie e nuove, frutto spesso di relazioni "faticose" con la comunità maggioritaria, basate su diffidenze e pregiudizi reciproci, radicate in anni di ostilità e di incomprensioni, e non sono molto dissimili da quelle che investono altri popoli che si trovano a vivere all'interno di una maggioranza che ha altri valori, altre regole, altre visioni della vita. Queste comunità si trovano a dover ridefinire quotidianamente la propria appartenenza culturale come avviene nei gruppi sociali non rom, ma probabilmente con tempi più rapidi e senza riferimenti e ciò crea un disorientamento e una crisi identitaria senza precedenti (Sartori, 2009).

È indicativo come anche nella *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020*[5] si sottolinei come non sia solo la collocazione prevalente delle comunità RSC nei cosiddetti "campi nomadi" che alimenta la segregazione e ostacola ogni processo di integrazione/inclusione sociale, poiché anche laddove sono state riscontrate altre modalità abitative più stabili sono rilevabili forme di ghettizzazione e auto-segregazione. Per la peculiarità delle loro identità (storica, culturale e sociale), rom e sinti rappresentano, nel nostro Paese, i gruppi etnici a maggiore rischio in tema di esigibilità di diritti, com'è spesso sottolineato dai servizi socio-territoriali, dalle associazioni del terzo settore, dal volontariato e dalla stessa comunità internazionale.

Crescere rom, sinti e caminanti

La situazione di discriminazione della popolazione rom in generale si riflette anche sui minori di età che crescono in una condizione di particolare fragilità sociale.

Crescere rom, sinti e caminanti non è oggi in Italia, come in Europa, né semplice, né scontato.

Secondo le stime di Opera nomadi, riportate nel Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia (Senato della Repubblica, 2011), le comunità dei rom e sinti sono caratterizzate dalla presenza di un'alta percentuale di minori. Il 60% della popolazione rom

[5] La *Strategia nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti* è stata redatta dall'UNAR – Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali – e approvata dal Consiglio dei Ministri nel febbraio 2012, in attuazione della Comunicazione n. 173/2011 della Commissione Europea. La Comunicazione n.173 del 4 aprile 2011, *Un quadro dell'Unione europea per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020*, approvata dal Consiglio nella seduta del 23-24 giugno 2011, sollecita gli Stati membri all'elaborazione di strategie nazionali di inclusione dei Rom o all'adozione di misure di intervento nell'ambito delle politiche più generali di inclusione sociale per il miglioramento delle condizioni di vita di questa popolazione.

e sinti ha meno di 18 anni; di questi, il 30% ha un'età compresa tra gli 0 e i 5 anni, il 47% tra i 6 e i 14 anni, il 23% tra i 15 e i 18 anni.

La percentuale dei minori RSC al di sotto dei 16 anni (45%) risulterebbe essere tre volte superiore rispetto alla media nazionale (15%) per lo stesso gruppo di età (Consiglio dei Ministri, 2012). Complessivamente, il numero dei bambini e i ragazzi minorenni appartenenti a queste diverse comunità si aggirerebbe intorno ai 70.000 soggetti. Un numero significativo che necessita di attenzioni e di condizioni di crescita adeguate.

Le problematiche delle generazioni più giovani sono strettamente collegate alle condizioni sociali degli adulti e delle comunità di appartenenza e il ventaglio dei diritti inevasi risulta molto ampio.

In campo sanitario le condizioni di salute dei bambini rom sono notevolmente peggiori di quelle della maggioranza della popolazione, come risulta anche da indicatori quali il minore peso dei bambini alla nascita, l'aspettativa di vita più breve, la mortalità infantile più elevata, una maggiore diffusione delle malattie croniche e di malattie infettive quali bronchiti, infezioni intestinali, tonsilliti. Risultano inoltre una bassa copertura vaccinale e una crescente esposizione al rischio di malattie in passato sconosciute come HIV/AIDS e altre sessualmente trasmissibili o la diffusione delle tossicodipendenze (Presidenza del consiglio dei ministri et al., 2009).

Nell'ambito della tutela, la condizione di marginalità sociale di bambini e ragazzi romanì fa sì che di essa si occupi talvolta la giustizia minorile con interventi che vanno in due direzioni: la protezione da condizioni di abbandono e di pregiudizio nei procedimenti civili o il processo penale quando adolescenti commettono reati. In questo secondo caso il coinvolgimento di ragazzi e ragazze in attività illegali e criminali presenta due volti. Da un lato ci sono adolescenti che, sempre più attratti da modelli di vita consumistici, commettono reati sia per scelte personali, come mezzo di autoaffermazione o di sopravvivenza o di autonomia, sia come scelta di arricchimento ad ogni costo (in questo sono assimilabili ai coetanei autoctoni). Dall'altro, vi sono giovani, per buona parte infraquattordicenni, che sono istruiti e utilizzati sistematicamente da organizzazioni criminali per commettere dei reati. Del resto non si può nascondere che alcune famiglie romanì traggono le fonti di sostentamento dalla commissione di reati e che anche il mondo dei minori ne è pesantemente coinvolto. Ciò si esplicita con un ingresso massiccio nel circuito penale-carcerario che ha interessato, oltre che i ragazzi maschi, anche, e più ancora, il mondo femminile (Presidenza del Consiglio dei ministri et al., 2009).

Per i minori entrati nel circuito penale, se la vigente normativa prevede il principio della minima offensività del processo, della sua finalità educativa e responsabilizzante, della residualità della detenzione in favore di misure quali quella cautelare non detentiva del collocamento in comunità o la sospensione del processo e la messa alla prova, che favoriscono il reinserimento nel contesto familiare e ambientale di provenienza, l'applicazione di tale normativa diventa però complessa e difficile attuazione per i minori rom. I motivi sono relativi a una pluralità di fattori, spesso concorrenti, quali l'esclusione sociale, scolastica e in generale formativa, le scarse risorse economiche, l'orientamento progettuale del nucleo familiare e sociale di provenienza che intende conservare/salvaguardare la propria identità etnica/culturale, la diffusa identificazione dei rom come popolazione dedita ad attività criminose (Presidenza del Consiglio dei ministri et al., 2009).

Ma l'aspetto forse più problematico è inerente al diritto all'istruzione e alla formazione. I bassi livelli di scolarizzazione e il diffuso analfabetismo che si riscontrano nelle minoranze rom, in Italia come nel resto d'Europa, rappresentano uno dei fattori principali che ne ostacolano l'inclusione sociale, l'inserimento nel mercato del lavoro e la partecipazione attiva alla vita pubblica del Paese in cui risiedono. All'interno dell'indagine statistica annuale *Alunni con cittadinanza non italiana* (Ongini, Santagati, 2013), una sezione è dedicata agli alunni "nomadi", intendendo con il termine alunni rom, sinti e caminanti. Il testo, ripreso approfonditamente nei paragrafi successivi, riporta dati piuttosto allarmanti, registrando una forte diminuzione degli alunni iscritti in tutti gli ordini di scuola. L'incidenza è alta già nella scuola primaria, ma tocca l'apice nella scuola secondaria di II grado, alla quale risultano iscritti solo 134 studenti RSC. Un fortissimo calo di iscrizioni si registra anche 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.

La diminuzione dei tassi di iscrizione, non legittimata dall'ipotesi di un eventuale calo di presenza della popolazione sul nostro territorio, è la dimostrazione più evidente della scarsa efficacia delle politiche di inclusione e di scolarizzazione attuate in Italia, e desta serie preoccupazioni.

È da sottolineare inoltre che questi dati non sono in grado di rilevare il reale andamento della frequenza scolastica dei minori iscritti, le problematicità relative, il successo formativo e gli esiti della scolarizzazione e, di fronte a una mancanza di informazioni sulla presenza numerica dei minori nei campi e a casi di irregolarità e di arrivi clandestini, non riescono a fornire la percentuale effettiva di frequenza scolastica sul totale dei minori aventi diritto. In assoluto sfuggono alle rilevazioni tutti quei bambini che non sono mai stati iscritti a scuola, spesso residenti in aree sosta abusive o campi dismessi.

L'ambito della formazione scolastica, su cui si gioca buona parte dell'inserimento dei bambini romanì, si configura come un buco nero. Nonostante i territori abbiano attuato alcune buone pratiche di intervento sociale volte ad un maggior coinvolgimento degli studenti rom, permangono bassi livelli di iscrizione, alti livelli di dispersione scolastica, insuccesso scolastico diffuso. Altri aspetti critici, sui quali non possiamo in questa sede dilungarci, sono relativi al diritto all'identità, al soggiorno, alla residenza e alla cittadinanza[6], cioè alla loro regolarizzazione amministrativa; un accenno merita anche la povertà, difficilmente stimabile, ma evidente nella malnutrizione, nelle scarse condizioni igieniche, in un vestiario spesso logoro e insufficiente per affrontare le rigide temperature invernali.

Il mondo dei bambini e degli adolescenti delle popolazioni rom, sinti e caminanti si configura come una realtà complessa, dove si incrociano, a vari livelli, il problema dei diritti primari e della loro esigibilità, gli affanni della sopravvivenza quotidiana, i temi dell'integrazione e dell'intercultura. Le problematiche delle generazioni più giovani sono ben chiare al Comitato ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che, nell'ultimo rapporto sulla Convenzione del 2011, ha richiamato l'Italia per la mancata tutela dei diritti dei minori rom, sottolineando in particolare la discriminazione in relazione all'assolvimento degli obblighi riguardanti salute, istruzione, adeguatezza delle condizioni di vita, sicurezza sociale, e ha invitato il nostro Governo ad adottare rapidamente tutte le misure necessarie per assicurare l'eliminazione effettiva di qualsiasi forma di discriminazione dei minori di origine rom, in particolare nel sistema educativo e nell'erogazione dei servizi essenziali, in linea con le raccomandazioni del Comitato sull'eliminazione della discriminazione razziale (CERD/C/ITA/CO/15, par. 20)[7]. Analoghi richiami e raccomandazioni sono stati effettuati anche da altre istituzioni internazionali (come la Commissione contro il razzismo e l'intolleranza – ECRI e il Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa).

Affrontare oggi la situazione delle giovani generazioni presuppone di intervenire nei molteplici ambiti di vita dei bambini e ragazzi, ma anche non disgiungerla dalla necessità di agire sul mondo

[6] Per i giovani nati in Italia e vissuti nei campi autorizzati e non, l'acquisizione della cittadinanza italiana al compimento del diciottesimo anno è ostacolata dall'impossibilità di produrre apposita documentazione che attesti la residenza continuativa in Italia per tutti i 18 anni. Per gli apolidi o zingari "di nazionalità non determinata" che sono privi di permesso di soggiorno è necessario che siano regolarizzati o, come afferma lo stesso Ministero dell'interno, che ricevano documenti non in deroga ma identici a quelli degli altri cittadini (Scalia, 2006).

[7] Il Comitato raccomanda che lo Stato parte: (a) sospenda lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti delle comunità nomadi e le ordinanze del 30 maggio 2008; (b) elabori e adotti, con la partecipazione delle comunità interessate, un piano di azione a livello nazionale che promuova la reale integrazione sociale della comunità rom in Italia, tenendo conto della delicata situazione dei minori, in particolare in termini di salute e istruzione; (c) destini risorse umane, tecniche e finanziarie adeguate, al fine di garantire il miglioramento sostenibile delle condizioni socio-economiche dei minori rom; (d) adotti misure adeguate per contrastare pratiche dannose quali i matrimoni precoci; (e) elabori linee guida incisive e fornisca ai funzionari pubblici la formazione adeguata al fine di migliorare la comprensione della cultura rom e prevenire una percezione stereotipata e discriminatoria dei minori appartenenti a tale etnia; (f) ratifichi la Carta europea delle lingue regionali e minoritarie.

adulto romanì nel suo complesso. La collocazione forzata nei campi, spesso non attrezzati, la mancanza di lavoro e formazione degli adulti, la carenza di relazioni sociali fra società maggioritaria e minoritaria, la crisi identitaria, rafforzano la povertà e la separatezza e rischiano di bruciare altre pratiche di accoglienza che potrebbero tradursi in mobilità sociale e integrazione, proprio a partire dai più piccoli.

Il contesto di azione

Per collocare gli interventi delle città riservatarie in una cornice di azione istituzionalmente condivisa, occorre considerare almeno due documenti: la già citata *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020 e* il precedente lavoro dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza che ha fornito indicazioni al terzo Piano d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva l'infanzia e l'adolescenza[8].

Nel primo documento viene sottolineata l'adesione dell'Italia ai *10 Common Basic Principles on Roma Inclusion* approvati dall'Unione Europea nel 2009. L'obiettivo dei "10 princìpi" è di offrire alle istituzioni dell'Unione Europea e agli Stati-membri una guida per le politiche volte all'inclusione dei rom. Malgrado i "princìpi" rappresentino una dichiarazione politica non vincolante dal punto di vista giuridico, gli Stati si sono impegnati ad adottarli come piattaforma di base per future iniziative[9].

I 10 punti disegnano una pista che è auspicabile venga seguita anche da coloro che elaborano e sviluppano politiche e interventi a favore dei rom a livello territoriale.

Riportando le spiegazioni presenti in un documento dell'Unar[10], si tratta di brevi ma serie direttive secondo le quali occorre:

1. sviluppare ogni politica tenendo conto dei diversi contesti in cui va applicata, confrontandosi con i beneficiari ultimi e con il territorio di riferimento, senza preconcetti e nel rispetto dei diritti fondamentali;
2. operare secondo un approccio che espliciti che gli interventi sono a favore di rom, sinti e caminanti, in quanto specifico gruppo bersaglio, ma senza escludere i non-rom, evitando politiche segreganti rivolte al singolo gruppo etnico, per attuare più aperte soluzioni estese a tutte le persone del territorio in cui si deve operare;
3. promuovere non la semplice valorizzazione delle differenze culturali, ma una mutua comprensione interculturale, fatta di informazione mirata, formazione di mediatori rom, attenzione ai malintesi e ai tabù, senza alcuna concessione verso atteggiamenti contrari ai diritti fondamentali;
4. evitare politiche a favore dei rom che in realtà, nella lunga durata, alimentano il segregazionismo, magari con soluzioni abitative che favoriscono l'isolamento o lavori tradizionali che riproducono stereotipi, per rivolgersi invece a più ampie politiche che favoriscano il loro inserimento nella società più ampia;
5. intervenire in modo trasversale sul rafforzamento del ruolo femminile, essendo la donna maggiormente soggetta a discriminazioni multiple, sfruttamento e violenza fisica, ma al contempo artefice e volano per lo sviluppo comunitario e per il miglioramento delle condizioni economiche, educative e sanitarie della famiglia;
6. apprendere dalle buone prassi attivate nel proprio paese e in altri Stati, per replicare esperienze positive, monitorandone gli effetti;

[8] I lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza sono stati raccolti in Presidenza del Consiglio dei ministri et al., 2009.

[9] I "10 princìpi fondamentali" prevedono: 1. politiche costruttive, pragmatiche e non discriminatorie; 2. un approccio mirato, esplicito ma non esclusivo, verso i RSC; 3. un approccio interculturale; 4. una prospettiva finalizzata al mainstreaming; 5. la consapevolezza della dimensione di genere; 6. la divulgazione di politiche basate su dati comprovati; 7. l'uso di strumenti comunitari; 8. il coinvolgimento degli enti regionali e locali; 9. il coinvolgimento della società civile; 10. la partecipazione attiva dei RSC.

[10] Il documento, scritto dall'antropologo Piero Vulpiani, si intitola *Rom e Sinti: verso una strategia nazionale di inclusione sociale*.

7. usare e promuovere direttive e decisioni quadro dell'Unione Europea, ma anche gli strumenti finanziari posti a disposizione delle comunità rom e sinti, a partire dall'uso dei fondi strutturali;
8. coinvolgere le autorità regionali e territoriali in ogni strategia nazionale, ma anche favorire il coordinamento più stretto tra regione e territori, anche con una aggiornata informazione sugli strumenti legislativi e finanziari posti a disposizione dall'Unione Europea;
9. coinvolgere attivamente nel disegno e nella realizzazione delle azioni a favore dei rom, il mondo del terzo settore e del volontariato, le università e i centri di ricerca, l'associazionismo rom e sinti, che potranno a loro volta promuovere azioni positive e di rafforzamento della cittadinanza delle comunità, anche attraverso forme di sviluppo occupazionale ed economico;
10. rafforzare la partecipazione attiva dei rom, come stabile soggetto da coinvolgere in ogni fase delle politiche e degli interventi che interessino le comunità, inserendo loro esperti e consulenti nei progetti e nelle iniziative che promuovano la crescita culturale e lo sviluppo socio-economico (Vulpiani, 2012).

Nel secondo documento citato, presentato nella *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 2008-2009*, partendo da una lettura di alcune pratiche attuate a livello territoriale che hanno portato risultati positivi, si evidenzia la necessità di promuovere: interventi complessivi che non si riducono alla presa in carico dei soli aspetti emergenziali del fenomeno; politiche abitative volte al passaggio dai campi alle abitazioni; politiche sanitarie volte sia a tutelare gli ambienti di vita degli individui sia alla prevenzione; attività volte a valorizzare la cultura rom; accompagnamento alla formazione dei giovani al fine di un inserimento lavorativo efficace; azioni che consentano di modificare l'atteggiamento di disinteresse o di opposizione delle famiglie rom nei confronti della scuola e della alfabetizzazione.

Queste e altre azioni sono configurate secondo un approccio di sistema, e caratterizzate come intervento olistico.

È chiaro che attuare azioni in favore dei bambini appartenenti alle comunità rom, sinti e camminanti, come già detto, significa non poter separare artificiosamente i temi dell'inclusione sociale dei minori da quelli delle soluzioni abitative in ambienti decorosi, dalla valorizzazione delle specificità culturali della comunità di riferimento, dalla salute e accesso ai servizi socio-sanitari, dal lavoro e dalla formazione al lavoro e, più in generale, dall'integrazione sociale del mondo adulto. Ma è altrettanto chiaro che, pur dovendo agire nella direzione di interventi ad ampio raggio e a lungo termine, l'azione indirizzata ai bambini e gli adolescenti, *qui ed ora*, è fondamentale, poiché su di loro si gioca l'inserimento futuro del popolo rom, sinti e caminanti.

In questi anni è doveroso riconoscere che diverse realtà, quali enti locali, istituzioni scolastiche, terzo settore e associazioni di volontariato hanno investito risorse per uscire da una politica emergenziale e si siano mosse nella direzione dell'integrazione e dell'inclusione dei bambini e degli adolescenti e di denuncia di situazioni di discriminazione, con buoni risultati, ma probabilmente esigui rispetto alle problematiche da affrontare.

Da un'analisi degli interventi promossi dalle città riservatarie con i fondi della Legge 285, nel periodo dal 2008 al 2011, ogni città ha utilizzato proprie modalità di azione a seconda delle priorità individuate. Gli obiettivi variano infatti dal sostegno alla genitorialità (Bari, Torino), alla gestione del tempo libero (Torino, Palermo), alla mediazione culturale (Napoli), alla consulenza e segretariato sociale (Bari), al miglioramento della qualità di vita all'interno dei campi, alla promozione delle relazioni sociali (Torino, Venezia). Trasversale a diversi progetti sono le azioni rivolte al successo scolastico dei bambini e dei preadolescenti attuate in varie forme (Venezia, Bari, Roma, Napoli, Milano, Torino), che segnalano come la tematica sia da anni individuata come particolarmente problematica.

Il progetto nazionale per l'inclusione di bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, parte da qui: da ciò che è stato fatto, dal tanto che è ancora da fare.

1.2 La scuola e gli alunni rom. I dati, la normativa, la prospettiva interculturale

Il verbo "distinguere"

All'interno dell'indagine statistica annuale del Ministero dell'istruzione *Alunni con cittadinanza non italiana* (Ongini, Santagati, 2013), una sezione è dedicata in modo specifico agli alunni "nomadi". È questa la definizione che viene usata per definire in maniera sintetica e univoca l'appartenenza di alunni a gruppi culturali rom, sinti e caminanti, aventi o non aventi cittadinanza italiana. L'espressione "nomade" è tuttavia imprecisa in quanto l'insediamento delle prime comunità rom in Italia risale al 1400; molti degli appartenenti hanno perso totalmente il carattere nomade e vivono ormai da molte generazioni negli stessi territori e nelle stesse città. A fianco di gruppi stanziali ci sono altri gruppi che conservano un nomadismo di breve raggio o legato ai mestieri praticati (i giostrai e i circensi per esempio). Vi sono poi gruppi di recente immigrazione, soprattutto provenienti dai Paesi dell'Est europeo, all'interno dei quali il nomadismo è ancora praticato. Dunque la denotazione con il termine "nomadismo" è del tutto superata. Oltre alla distinzione nomadismo/stanzialità, sono molte le differenze che caratterizzano i diversi gruppi: differenze di lingua, religione, provenienza, costumi. Una varietà di situazioni che determinano un livello di complessità sociale e culturale e suggeriscono di distinguere sempre le diverse situazioni adottando di conseguenza politiche educative e percorsi didattici particolari e differenziati. Ma anche i bambini rom sono diversi l'uno dall'altro. *Distinguere* è il verbo più importante, la bussola indispensabile quando ci si inoltra nel campo delle "diversità" e dell'educazione in generale.

I dati

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 (tavola 1).

Significativo il calo di iscritti nelle scuole superiori 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) e 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 qui riportati sono relativi alle iscrizioni a scuola: possono dunque discostarsi anche in modo ampio dal dato reale dei frequentanti (questo vale, in misura molto minore, anche per gli alunni con cittadinanza non italiana), tantomeno equivalgono al numero dei minori rom in età di scuola dell'obbligo, che sono stimati in un numero che si avvicina alle 70.000 unità (Unar, 2012).

Tavola 1. Alunni rom iscritti nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola nell'ultimo quinquennio

	Infanzia	Primaria	Second. I grado	Second. II grado	Totale
2007/2008	2.061	6.801	3.299	181	12.342
2008/2009	2.171	7.005	3.467	195	12.838
2009/2010	1.952	6.628	3.359	150	12.089
2010/2011	2.054	6.764	3.401	158	12.377
2011/2012	1.942	6.416	3.407	134	11.899
Var. 2007/2008 – 2011/2012	-5,8	-5,7	3,3	-26,0	-3,6
Var. 2010/2011 – 2011/2012	-5,5	-5,1	0,2	-15,2	-3,9

Fonte: Ongini, Santagati, 2013.

Le cinque regioni con il numero più alto di alunni rom sono il Lazio (2227), la Lombardia (1727), il Piemonte (1316), il Veneto (1067) e la Calabria (954) (tavola 2 e figura 1). Lazio, Lombardia, Piemonte sono, negli ultimi cinque anni, stabilmente al primo posto.

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.

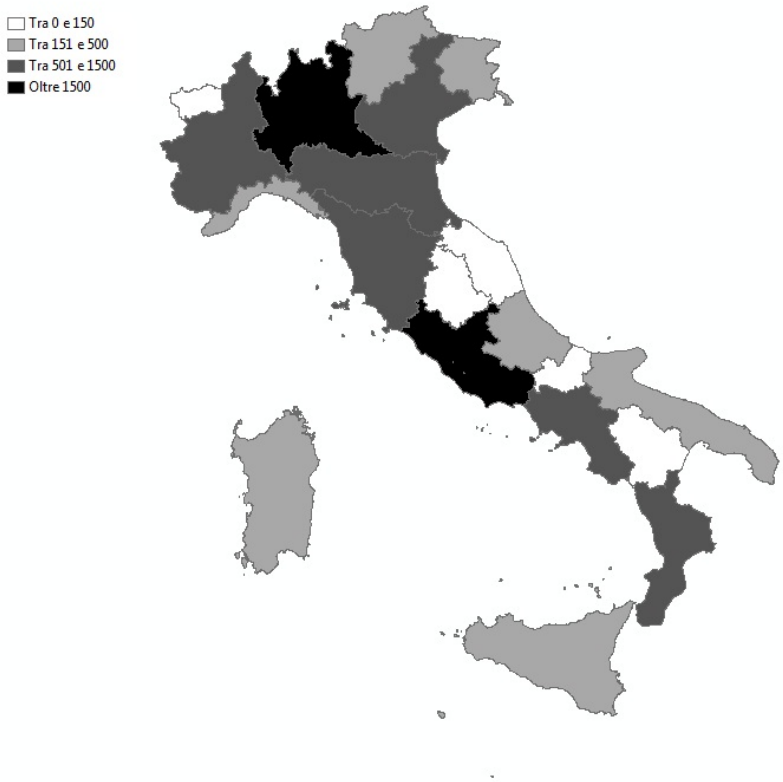
A livello regionale le realtà a maggioranza maschile sono Liguria, Umbria e Sardegna, caratterizzate tuttavia da numeri totali molto esigui. Nelle tre regioni più importanti per numero di alunni rom si riscontra un equilibrio di genere, mentre più sbilanciati al maschile nella componente studentesca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

Tavola 2. Alunni rom presenti nelle regioni italiane per ordine di scuola e ripartizione di genere. A.s. 2011/2012

Regione	Infanzia	% F	Primaria	% F	Second .I grado	% F	Second .II grado	% F	Totale	% F
Abruzzo	100	53,0	175	45,7	83	49,4	2	0,0	360	48,3
Calabria	244	47,5	509	47,9	189	48,1	12	41,7	954	47,8
Campania	115	53,9	356	45,8	296	44,3	4	25,0	771	46,3
Emilia	67	41,8	436	45,4	244	52,0	13	30,8	760	47,0
Friuli V.G.	29	55,2	101	40,6	36	55,6	1	0,0	167	46,1
Lazio	369	52,6	1.219	50,5	668	45,1	21	23,8	2.277	49,0
Liguria	59	52,5	56	53,6	54	50,0	0	--	169	52,1
Lombardia	275	45,1	921	48,6	527	47,2	4	50,0	1.727	47,7
Marche	34	47,1	24	29,2	19	47,4	0	--	77	41,6
Molise	25	56,0	71	45,1	15	53,3	0	--	111	48,6
Piemonte	186	53,2	750	47,2	374	47,9	6	50,0	1.316	48,3
Puglia	49	49,0	145	42,1	38	39,5	13	46,2	245	43,3
Sardegna	76	44,7	164	54,9	99	49,5	5	100,0	344	51,7
Sicilia	65	40,0	330	49,7	87	55,2	6	66,7	488	49,6
Toscana	126	53,2	367	48,5	226	41,2	26	46,2	745	47,0
Trentino A.A.	21	100,0	156	16,0	114	12,3	3	33,3	294	20,7
Umbria	4	75,0	15	60,0	8	50,0	0	--	27	59,3
Veneto	98	41,8	621	51,4	330	47,3	18	55,6	1.067	49,3
Totale	1.942	48,8	6.416	47,7	3.407	45,8	134	43,3	11.899	47,3

Fonte: Fonte: Ongini, Santagati, 2013.

Figura 1. Alunni rom iscritti a scuola nelle regioni italiane, in totale. A.s. 2011/2012



I Comuni italiani con il maggior numero di alunni "nomadi", in valori assoluti, sono Roma, Milano, Torino, Napoli e Reggio Calabria. Considerando invece l'incidenza percentuale, ai primi posti troviamo Reggio Calabria, Pescara, Roma, Reggio Emilia e 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 di un certo interesse, ma suo complesso i gruppi rom sono molto più presenti nelle grandi città.

Una breve 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 diminuito 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: alcuni gruppi e ragazzi rom non si dichiarano tali, quindi posiamo dire che i dati sono 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.

I principi generali e la normativa nazionale

Sono tre i documenti che negli ultimi anni definiscono il quadro normativo e i principi generali per l'integrazione scolastica di bambini di diverse provenienze culturali, compresi i minori rom.

Il primo è la Circolare del Ministero dell'istruzione n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 1 marzo 2006. Un documento che a distanza di otto anni dalla sua redazione mostra diversi limiti (infatti si sta procedendo in questi mesi a una sua revisione): era stato scritto pensando soprattutto alle esperienze di integrazione delle scuole del primo ciclo d'istruzione. Il paesaggio della scuola multiculturale è cambiato negli ultimi anni, sono aumentati gli studenti delle scuole superiori, sono aumentati gli alunni "stranieri" nati in Italia (le seconde generazioni), ci sono esigenze diverse sui temi dalla valutazione, degli esiti scolastici, dell'orientamento, della cittadinanza, dell'istruzione degli adulti stranieri.

Il secondo documento di indirizzo generale è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale - Ministero dell'istruzione, ottobre 2007, all'interno del quale sono esplicitati i principi e le azioni che definiscono il "modello" nazionale per l'accoglienza e l'integrazione di minori di origini culturali diverse, compresi i gruppi rom, sinti e caminanti. I principi generali a cui si fa riferimento sono:

1. *l'universalismo*, ovvero il riconoscimento dei diritti dei minori a partire dalle norme previste dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia approvata dall'Onu nel 1989;
2. *la scuola comune*, quindi l'inserimento degli alunni stranieri e di differenti culture nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche e non in classi speciali e differenziate;
3. *la centralità della persona in relazione con l'altro*, quindi la valorizzazione delle persona nella sua unicità biografica;
4. *l'intercultura*, la promozione del dialogo, del confronto, dello scambio per tutti gli alunni e per tutti i livelli di insegnamento.

Nel documento citato, inoltre, è indicata l'opportunità di promuovere azioni sui temi del pregiudizio e delle discriminazioni: «l'antiziganismo (l'ostilità contro i rom) assume l'aspetto di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare, anche attraverso la conoscenza della storia delle popolazioni rom e sinti».

Infine il documento più recente, *Le indicazioni nazionali per il primo ciclo dell'istruzione*, 2013 (in passato si chiamavano *Programmi scolastici*), afferma che «una molteplicità di lingue e culture sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno … Bisogna attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità per fare in modo che non diventino disuguaglianze … interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva ella scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline».

Adrian, Juri e la prospettiva interculturale

Cosa significa "attuare interventi adeguati perché le diversità non diventino disuguaglianza"? Come si traduce concretamente l'indicazione che "l'intercultura permette a tutti il riconoscimento reciproco"?

Le scuole multiculturali sono oggi lo specchio del nostro Paese e di come sarà la scuola di domani. Possono essere, e già lo sono in molti casi, piccole officine di convivenza. Insegnanti e dirigenti scolastici sono spesso protagonisti solitari e ostinati animatori di questi avamposti dell'Italia che verrà. Sono spesso la "prima linea" dell'integrazione; per le famiglie e per i bambini e i ragazzi delle più diverse culture e provenienze la scuola è, può essere, il primo esercizio di cittadinanza. La "via della scuola interculturale", come recita il titolo di uno dei documenti nazionali citati, è però una strada in salita (bisogna metterlo in conto), fatta anche di incertezze, di sconfitte, di contraddizioni. E le salite e le contraddizioni si incontrano più spesso proprio nella relazione con i bambini rom. La scuola sembra assumere talvolta, nei loro confronti, un ruolo quasi salvifico. Nelle parole degli insegnanti e nelle dichiarazioni contenute nei documenti (nei Piani dell'offerta formativa, nei

Progetti), nei quali quasi sempre si dichiara di aver scelto l'intercultura, gli alunni rom sono a volte rappresentati come principalmente bisognosi d'aiuto, privi di autonomia, deprivati culturalmente, incapaci di rispettare le regole. Quasi dei "senza famiglia". Un'indagine etnografica condotta in una scuola primaria, con alunni rom, di una grande città (Peano, 2013) rileva che le famiglie rom a volte richiedono ai loro bambini un livello di responsabilità che le famiglie dei non-rom, iperprotettive, le famiglie "elicottero" del figlio unico, sembrano non chiedere. E presenta questo caso, tra gli altri: «alla fine dell'anno scolastico le maestre erano convinte che i genitori di un alunno rom che aveva finito la classe prima non sarebbero venuti a prendere la pagella nel giorno stabilito per il ritiro. E quel giorno tutte le pagelle erano compilate tranne quella del bambino rom, tanto nessuno sarebbe venuto a prenderla. Invece il giorno della consegna i genitori del bambino rom si erano presentati per ritirare la sua pagella. Racconta una maestra: «…ma quella del bambino era bianca, vuota, capisci? Allora le insegnanti volevano fargliela firmare lo stesso, la pagella, ma il padre si è infuriato. Ha detto: io questa roba non la firmo! E ha fatto bene!».

Ecco cosa succede a pensare che tutti i rom sono uguali, a non seguire la bussola del verbo *distinguere*. Gli insegnanti si erano fidati delle credenze che circolavano a scuola e fuori dalla scuola e si erano fidati di una teoria implicita molto diffusa, vale a dire: i genitori rom non sono interessati al percorso scolastico dei figli.

Un altro episodio rivelatore di come sia importante distinguere, e dei malintesi che circondano la parola "intercultura" (una parola molto diffusa che rischia di essere scontata, inservibile), è il confronto che una maestra fa (sempre nella stessa scuola) tra Adrian, un bambino rom, che racconta di feste, matrimoni, tradizioni, e Jurij, un "rom strano" perché non parla mai di tutti quegli aspetti che i non rom considerano "tipici", si rifiuta di rispondere a domande sulla sua cultura rom e dire qualche frase in lingua romanes.

A questo bambino rom "strano" piace invece parlare delle sue partite di pallone al campo, della pallamano in palestra, del personaggio dei cartoni animati, dei dvd. L'insegnante di classe associava l'idea di cultura e di intercultura alla narrazione di "usi, costumi e tradizioni". Adrian era il prototipo del bambino rom, Jurij invece era un bambino rom atipico ed era descritto dalle sue insegnati come "chiuso in se stesso, apatico". Eppure aveva un ruolo di responsabilità che ricopriva con orgoglio e dava significato alle sue giornate scolastiche: doveva tenere d'occhio i due fratelli più piccoli che frequentavano la scuola e le tre cuginette. Jurij intorno a questo ruolo disegnava una mappa di senso che prendeva forma in una mappa spaziale, ovvero negli spostamenti compiuti a scuola. Inoltre l'abilità nei giochi di squadra di Jurij indicava che il bambino padroneggiava i concetti di spazio e tempo e la capacità di cooperare con i compagni di squadra. Scrive la ricercatrice: «Queste abilità erano rimaste in qualche modo silenti nella sua esperienza scolastica e non emergevano in classe fino a che un nuovo istruttore di ginnastica aveva permesso che diventassero manifeste, attribuendo al bambino uno status più elevato». Quante "abilità" non viste ci sono nelle scuole? Bambini italiani considerati "chiusi e apatici" e bravi in qualcosa che la scuola non vede, o bambini stranieri che non conoscono la lingua italiana ma conoscono altre lingue…

Non vedendo gli interessi di Jurij si perde una potenziale occasione di scambio e di condivisione di passioni e "consumi culturali" con i compagni non-rom (il pallone, i cartoni animati), un'incomprensione che rischia di ostacolare le possibilità di interazione con i compagni di classe, di "riconoscimento reciproco". Ma adottare la prospettiva interculturale significa proprio questo: facilitare lo scambio e l'interazione tra compagni di scuola e tra scuola e famiglie.

2. Il progetto in sintesi

2.1 Ricomincio da tre

È stato già detto che sono vari gli interventi che nel corso degli anni si sono susseguiti a favore dell'integrazione e dell'inclusione dei bambini e degli adolescenti RSC, attuati anche con molta passione dagli enti locali, dalle associazioni di volontariato, dal privato sociale, dalle stesse istituzioni scolastiche. Qualche intervento ha dato ottimi risultati, molti tuttavia non sono riusciti a raggiungere gli obiettivi prefissati. Lo dimostrano i dati a disposizione, prima esposti, che segnalano i bassi tassi di iscrizione dei bambini e adolescenti RSC, le difficoltà nella tenuta scolastica, gli alti livelli di dispersione, la precaria salute dei bambini, l'accessibilità limitata ai servizi…

Le motivazioni degli insuccessi sono varie, a volte difficili da definire e comunque mai uniche. Sicuramente sui risultati incide anche la complessità della situazione, data dalle critiche condizioni di vita generali delle comunità RSC, sulla quale bisognerebbe agire con un approccio olistico e di sistema che tenga conto di politiche abitative, sanitarie, di inserimento lavorativo ecc.

Per quanto riguarda la scuola, i problemi che si evidenziano nell'inserimento scolastico dei minori RSC sono probabilmente lo specchio più significativo di difficoltà presenti anche in altri ambiti.

Il progetto che qui si propone è *sperimentale*, non ha quindi delle soluzioni prestabilite e la certezza di un percorso da intraprendere. Nasce però dall'ascolto e dalle discussioni effettuate al Tavolo di coordinamento della L. 285, dall'analisi dei progetti attuati nelle città riservatarie, dall'idea che, visti gli insuccessi, occorre cercare nuove strade, diverse da quelle già intraprese e più innovative. Il titolo di questa premessa è significativo: *Ricomincio da tre* significa ricominciare sia dagli interventi promossi dagli enti locali in collaborazione anche con il terzo settore, sia dagli interventi promossi dalle istituzioni scolastiche con tutte le professionalità su cui può contare la scuola, per delineare una terza via che li comprenda e li superi.

Il carattere di sperimentalità si sostanza in diversi aspetti: nell'impianto organizzativo e nell'approccio di sistema (attivazione dei Tavoli locali e delle Équipe multidisciplinari), nell'impulso dato all'ente locale affinché si riappropri delle problematiche dei minori RSC in stretta collaborazione con l'istituzione scolastica, nell'attuazione di un unico progetto nazionale sviluppato su diversi territori che hanno la possibilità di dialogare e confrontarsi, nel tentativo di fornire un sistema di valutazione comparabile che accompagni in itinere gli interventi. Non ultimo e sicuramente più importante, il fatto che il progetto, almeno in una sua parte, quella relativa alla scuola, sia indirizzato **a tutti i bambini, gli insegnanti e le famiglie e non solo alla comunità RSC**, e sia pensato come una risorsa condivisibile.

L'uscita dalla sperimentazione si sostanzierà nel tentativo, se riuscito, di delineare una strada in grado di portare validi frutti nell'inserimento scolastico di RSC e nella tutela della salute delle relative famiglie, promuovendo la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi.

La finalità generali che orientano le attività proposte sono:

- Favorire processi di inclusione dei bambini RSC
- Costruire una rete di collaborazione tra le Città riservatarie
- Promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi, valorizzando le esperienze locali già attivate sui territori aderenti.

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.

Porre la scuola al centro significa sostenere la scolarizzazione in un quadro molto complesso, sul quale hanno una grossa incidenza, come stato già detto, diverse variabili, non ultima anche il vissuto e l'inquietudine delle famiglie rom e sinti nei confronti di un'istituzione che potrebbe mettere in crisi i valori e la cultura di origine e accelerarne una trasformazione non voluta.

Se oggi l'istruzione si configura come bene di investimento e risorsa fondamentale sia per i singoli soggetti sia per la società, è vero che tutti i soggetti (rom e non-rom) sviluppano motivazioni e orientamenti diversificati nei confronti della stessa, in relazione alla loro situazione personale, alla loro collocazione sociale, economica e culturale, a condizioni esogene quali il territorio, l'ambiente di vita, alla correlazione fra istruzione e inserimento lavorativo (Besozzi, 2006). Parlando di minori rom, spesso è la mancata corrispondenza fra finalità scolastiche e motivazioni e aspettative individuali e familiari che portano le famiglie a non incoraggiare la frequenza scolastica dei propri figli, spesso è una carenza di conoscenza reciproca fra scuola e comunità e fra insegnanti e genitori che non permette di comprendere prospettive diverse e dà adito a rappresentazioni distorte da entrambe le parti, spesso è anche lo stesso funzionamento dell'istituzione scolastica nella sua organizzazione e nella sua modalità di erogazione della didattica a non riuscire a valorizzare adeguatamente bambini che provengono da contesti diversi da quello in cui vengono inseriti, creando demotivazione e disorientamento.

Questo progetto parte principalmente da queste ultime considerazioni per agire da un lato cercando di promuovere una scuola più inclusiva grazie all'implementazione di metodi di didattica probabilmente già conosciuti dal personale docente, ma non sempre utilizzati, dall'altro di sostenere le famiglie nel rapporto con le istituzioni e in una partecipazione più attiva al percorso scolastico dei propri figli.

Alla base c'è una domanda: può una diversa organizzazione del sistema di apprendimento e l'attivazione di una rete di supporto costituita da diverse professionalità riuscire a migliorare il successo scolastico dei minori RSC?

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

Partendo dall'esperienza e dal riconoscimento delle grandi capacità che ha messo in campo in questi anni la scuola per rispondere alle mutate caratteristiche dell'utenza e ai cambiamenti sociali, si offrono strumenti per potenziarla, affinché diventi ancora più capace di sostenere le scelte delle famiglie di investire in istruzione, di essere più inclusiva per tutti, di essere luogo di partecipazione effettiva di tutti gli alunni e delle loro famiglie, in specifico degli alunni e delle famiglie RSC.

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

Come esplicitato nelle successive sezioni, la scelta è stata di attuare il progetto nelle prime classi della scuola primaria o secondaria di I grado. A questa decisione hanno concorso diversi fattori: il fatto che la dispersione è più rilevante all'inizio di ogni ciclo scolastico, il fatto che è proprio all'inizio della relazione scolastica, con i nuovi insegnanti, i nuovi compagni, il nuovo contesto, che si imposta l'autostima, l'autorealizzazione, il rispetto degli altri, si impara a collaborare e si verifica una sorta di imprinting emotivo che accompagnerà tutti gli allievi per l'intero corso di studi, il fatto di puntare su un metodo di lavoro che abbia continuità negli anni seguenti.

Il lavoro nel campo (autorizzato o non autorizzato) o negli altri contesti abitativi dei bambini e dei preadolescenti è invece finalizzato a integrare gli obiettivi di successo scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Le attività cercano quindi di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, ma anche di favorire l'accesso ai servizi locali delle famiglie coinvolte e una loro partecipazione più attiva e di promuovere la tutela della salute.

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.

Infine un auspicio: che questo progetto riesca a utilizzare anche la promozione di feste, di eventi, di incontri quali modalità di ricerca di nuove forme di attività culturali e di socialità a cui anche le famiglie RSC possano dare un contributo: vuoi con un parere, con un racconto, con una danza, con un cibo tipico o semplicemente godendo di uno spettacolo offerto al pubblico dalla classe in cui sono inseriti i propri bambini.

Sono piccoli passi verso la costruzione di politiche del ri-conoscimento reciproco che concorrono a combattere la condizione di esclusione sociale delle famiglie RSC.

2.2 Il target, gli obiettivi specifici, i risultati attesi e la metodologia

Come precedentemente evidenziato, il progetto prevede un lavoro centrato principalmente su due ambiti di vita dei bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti: la scuola e il campo/contesto abitativo.

Il lavoro nella scuola, rivolto a promuovere una scuola più inclusiva e combattere la dispersione scolastica, coinvolgerà 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 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 cercheranno 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.

Target

- Bambini e ragazzi RSC e non, 6-14 anni
- Dirigente scolastico, corpo docente e ATA
- Famiglie RSC e non.

Obiettivi specifici

- 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 accoglimento delle richieste e necessità delle famiglie RSC.

Attori coinvolti nella realizzazione delle attività progettuali locali

- 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)[11]
- 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
- Equipe multidisciplinare

[11] Con l'espressione operatore campo, per semplicità e brevità, si intende riferirsi a quell'operatore che lavorerà nel contesto abitativo di vita dei minori RSC e con le loro famiglie. Ciò non vuol dire che, a seconda dell'ambiente di riferimento e di vita degli alunni RSC e delle loro famiglie, l'operatore campo non possa essere impegnato anche – o esclusivamente – in altri contesti quali alloggi residenziali, aree private ecc.

– Tutor nazionali (come rappresentanti del progetto per l'assistenza, il coordinamento tecnico e la supervisione all'Équipe multidisciplinare locale.

Risultati attesi

– Implementazione dell'utilizzo da parte del corpo docente, di percorsi di apprendimento cooperativo e di strumenti che favoriscono un clima di classe positivo
– Implementazione delle conoscenze relative alla popolazione RSC e delle prospettive interculturali in tutta la comunità scolastica
– Miglioramento delle relazioni tra corpo docente e famiglie RSC
– Miglioramento delle relazioni tra alunni RSC e corpo docente e tra alunni RSC e coetanei
– Diminuzione della percentuale di abbandono degli alunni RSC
– Aumento della frequenza degli alunni RSC
– Favorire l'accesso ai servizi territoriali delle famiglie RSC.

Metodologia

Il progetto vuole valorizzare 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;
– **assuma 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[12].

Nella realizzazione delle attività progettuali a livello locale si dovrà tenere conto dei seguenti criteri:

– **flessibilità** degli interventi, attraverso la contestualizzazione delle progettualità nei contesti specifici territoriali;
– **misurabilità** delle azioni come requisito fondamentale per il monitoraggio e la valutazione di processo e di risultato in relazione ai soggetti coinvolti (bambini, famiglie e operatori). A questo scopo saranno predisposti strumenti di monitoraggio e valutazione a livello: a) *macro*, per verificare il processo attuativo del progetto nazionale nel suo complesso e facilitare la rilevazione di aspetti di criticità e l'adozione di correttivi; b) *micro*, di singola progettualità, per raccogliere elementi di valutazione *ex ante* rispetto al contesto locale, monitorare *in itinere* la realizzazione concreta delle azioni concordate e verificare *ex post* i risultati raggiunti in relazione ai beneficiari diretti e indiretti delle attività proposte;
– **valorizzazione delle esperienze pregresse** e del punto di vista degli **attori fondamentali** quali: le comunità RSC, i referenti delle città e dei Tavoli locali, le scuole e i loro dirigenti scolastici, gli operatori. A tal fine si prevede in primo luogo la costituzione di un Tavolo locale cui sarà demandata la funzione di governo della progettualità;
– **valorizzazione** della **partecipazione attiva di bambini e adolescenti RSC.** Ciò significa coinvolgere i bambini, gli adolescenti e le famiglie fin dall'inizio, definendo con loro la tipologia del progetto e la sua attuazione, e attivarli anche nei percorsi di monitoraggio e di valutazione;
– **sostenibilità** dei progetti da realizzare, attraverso l'attivazione di un processo trasformativo delle conoscenze e delle pratiche di inclusione sociale di tutti gli attori coinvolti a livello locale e nazionale;

[12] Per esempio con l'individuazione della scuola e non solo del gruppo classe come ambito di attività allo scopo di costruire un contesto scolastico accogliente e competente, anche intervenendo con progetti specifici ma integrati alle ordinarie attività scolastiche, senza un intervento specifico e differenziato nelle classi esclusivamente con i bambini RSC.

- **prospettiva intersettoriale** che favorisca l'attuazione del progetto attraverso l'integrazione di conoscenze e competenze professionali;
- valorizzazione, nella progettazione, dell'analisi dei **fattori predittivi** di insuccesso formativo.

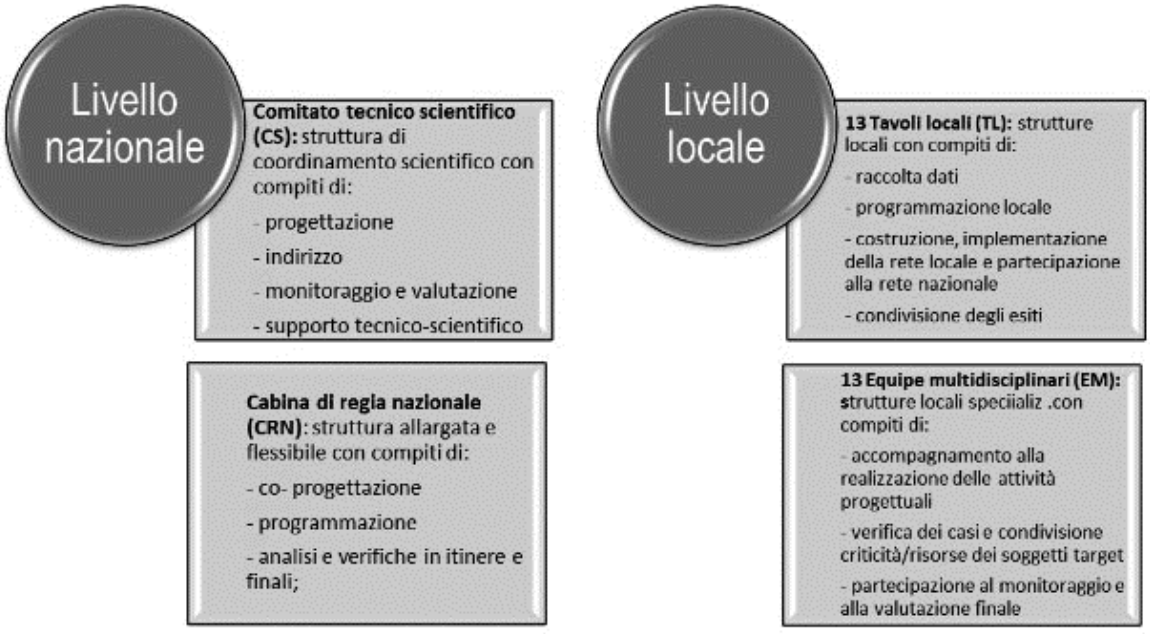
2.3 La *governance* e l'assistenza tecnica

La governance del progetto

La *governance* del progetto si articola 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**).

Svolgeranno 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.

Figura 2. Schema *governance* livello nazionale e locale



1. **Comitato tecnico scientifico (CS):** struttura di coordinamento scientifico con compiti di:
   - progettazione;
   - indirizzo;
   - monitoraggio e valutazione;
   - supporto tecnico-scientifico.

È composto da: esperti, referenti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, rappresentanti dell'Istituto degli Innocenti, tutor nazionali delle Città.

2. **Cabina di regia nazionale (CRN)**: struttura allargata e flessibile con compiti di:
– co-progettazione;
– programmazione;
– analisi e verifiche *in itinere* e finali.

È composta da: rappresentanti delle Città aderenti, del CS, dei Tavoli locali, ed eventualmente da altre istituzioni di rilevanza nazionale.

3. **Tavoli locali (TL):** organismi locali con compiti di:
– raccolta dati;
– programmazione locale;
– costruzione, implementazione della rete locale e partecipazione alla rete nazionale;
– condivisione degli esiti del percorso.

Saranno composti da: rappresentanti dei settori sociale, sanitario, educativo – uffici scolastici provinciali e regionali –, dirigenti della/e scuola/e coinvolta/e nel progetto, terzo settore, comunità RSC.

4. **Équipe multidisciplinare (EM)**: gruppi di lavoro locale con compiti di:
– accompagnamento alla realizzazione delle attività progettuali;
– verifica dei casi e condivisione criticità/risorse dei soggetti target;
– partecipazione al monitoraggio e alla valutazione finale.

Saranno composte da: operatore-scuola, operatore-famiglie/campo, insegnante referente progetto, assistenti sociali (che seguono le famiglie coinvolte nel progetto), operatori sanitari dei servizi prossimi al campo/alloggio, educatori/animatori del terzo settore (che lavorano con le famiglie coinvolte dal progetto).

A livello locale è utile porre in evidenza anche altre figure centrali ai fini del coordinamento e della implementazione delle attività: gli operatori/scuola e operatori famiglie/campo, i dirigenti scolastici e gli insegnanti responsabili del progetto nella scuola.

Operatori locali: scuola e campo

Gli **operatori locali** della **scuola** e del **campo** rispetto alla costruzione del sistema locale, saranno impegnati a sostenere le finalità e gli obiettivi del progetto, nonché a realizzare direttamente attività fondamentali.

Nella scuola:
1. mantenere i contatti con il/la dirigente e le/gli insegnanti coinvolti nel progetto;
2. organizzare gestire/co-gestire il percorso di formazione e supervisione di insegnanti,
3. dirigente e personale ATA;
4. organizzare gestire/co-gestire le attività laboratoriali con i ragazzi a scuola e supportare specifici momenti di didattica in classe rivolti all'implementazione del cooperative learning o del learning by doing;
5. partecipare all'Équipe multidisciplinare e al Tavolo locale;
6. collaborare alla realizzazione della attività di monitoraggio e valutazione.

Nel campo/alloggi:
1. attivare e finalizzare i contatti con i servizi socio-sanitari locali per favorire il contatto con le
2. famiglie;
3. favorire il processo di empowerment delle famiglie rispetto ai servizi e alla scuola;
4. supportare il percorso formativo dei bambini e degli adolescenti attraverso una stretta collaborazione con l'operatore della scuola;
5. partecipare all'Équipe multidisciplinare e al Tavolo locale;
6. collaborare alla realizzazione della attività di monitoraggio e valutazione.

Criteri raccomandati dal Comitato scientifico
per l'individuazione e la selezione a livello locale dell'operatore scuola e dell'operatore campo

Operatore scuola

- Esperienze di educativa territoriale e di supporto nei percorsi scolastici dei minori RSC;
- Capacità di promuovere attività scolastiche con la metodologia del *cooperative learning*.

Operatore campo

- Esperienze relazionali pregresse con minori e famiglie rom, sinti e caminanti;
- Conoscenza esperienziale delle reti socio-scolastiche e sanitarie contestuali che si occupano di minori e famiglie RSC.

Dirigenti scolastici responsabili del progetto nella scuola

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 coinvolta entrerà a far parte del Tavolo locale di gestione del progetto, collaborando quindi a:

- la programmazione locale del progetto;
- la raccolta dei dati di sfondo per caratterizzare il contesto dell'intervento progettuale;
- il monitoraggio in itinere delle attività;
- la condivisione e la valutazione degli esiti del percorso a livello locale.

Docenti responsabili del progetto nella scuola

In ogni scuola coinvolta sarà individuato un docente referente per il progetto. Tale figura, conoscendo le dinamiche e le esperienze precedenti della scuola, sarà centrale – assieme agli insegnanti delle classi coinvolte, agli operatori scuola e campo e alle famiglie RSC – nella definizione e nella progettazione specifica delle attività.

Il docente referente sosterrà l'operatore scuola nella programmazione e organizzazione sia del percorso formativo/di supervisione per gli/le insegnanti e il personale ATA, sia delle attività laboratoriali con i ragazzi e le ragazze.

Il docente referente sarà 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.

Anche l'Équipe multidisciplinare impegnata nel monitoraggio del percorso progettuale in relazione ai bambini coinvolti potrà fare riferimento al docente referente per la condivisione di aspetti problematici riguardanti i bambini o le loro famiglie.

Infine, il docente referente, 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.

La struttura dell'intervento

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 (cfr. figura 3).

Definite a livello nazionali le linee progettuali generali (nel Comitato scientifico e nella Cabina di regia) vengono organizzate a livello territoriale – nel Tavolo locale – le progettualità specifiche e individuati gli attori e i contesti dove queste verranno realizzate.

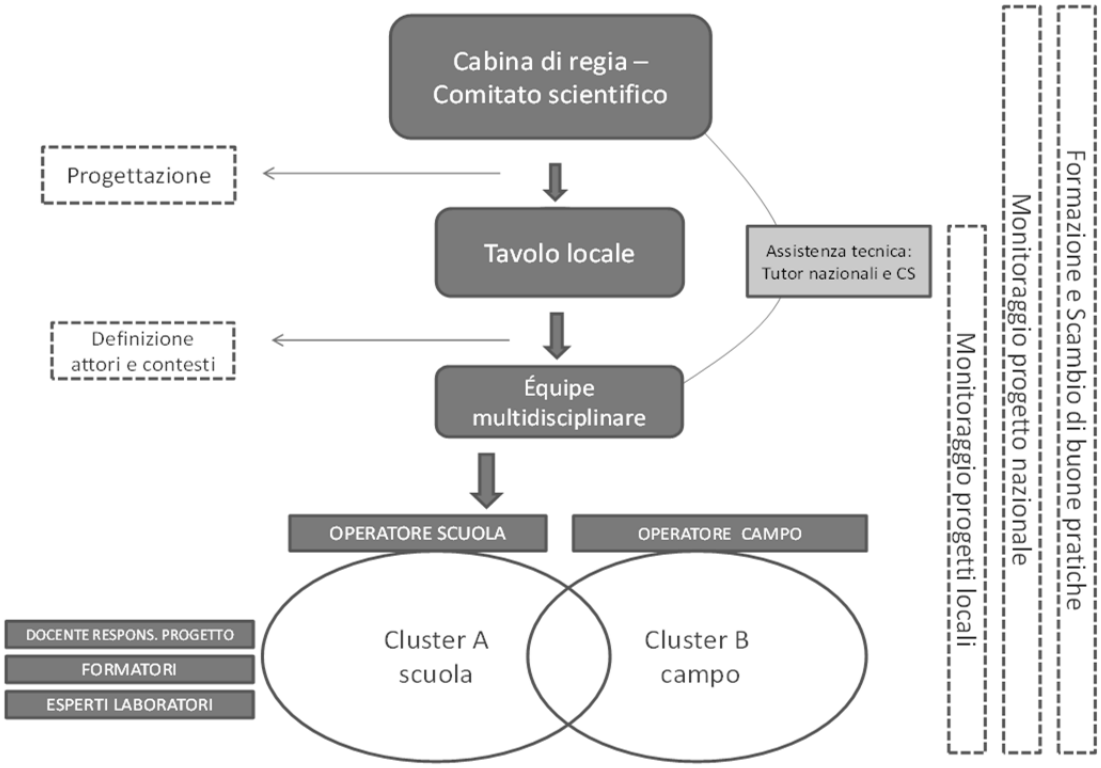
L'Équipe multidisciplinare sosterrà e accompagnerà il lavoro svolto nella scuola e nel contesto abitativo, coordinati, rispettivamente, dall'operatore *scuola* e dall'operatore *campo*.

Parallelamente alle azioni progettuali saranno promosse le attività relative al monitoraggio e alla valutazione e quelle relative alla formazione, allo scambio di esperienze e di rafforzamento della rete.

Nella scuola le attività si concentreranno 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 primo grado.

Queste verranno integrate dalle attività presso i contesti abitativi dei bambini RSC miranti a sostenere la creazione di una interazione positiva tra le famiglie RSC con il contesto scolastico e, parallelamente, nell'accesso di queste ai servizi territoriali.

Figura 3. Schema dell'intervento



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 opereranno a livello centrale e decentrato con compiti di:

- supporto tecnico scientifico al processo complessivo di attuazione del progetto;
- coordinamento tecnico operativo;
- supporto ai Tavoli locali nelle città;
- facilitazione dello scambio di informazioni a livello orizzontale e verticale tra le diverse strutture di *governance*;
- raccolta e analisi di materiale di documentazione e statistiche;
- collaborazione alla definizione degli strumenti di monitoraggio e valutazione del progetto e degli interventi;
- reporting;
- gestione dello spazio web dedicato che faciliti lo scambio di materiali e informazioni.

A livello locale, in ogni città, l'assistenza tecnica assicurerà un sostegno continuativo ad alcuni dei passaggi chiave del percorso:

- la costruzione del Tavolo progettuale locale;
- l'individuazione delle comunità e delle scuole da coinvolgere nel progetto (dove, chi, come);
- l'individuazione dei criteri per il coinvolgimento di famiglie, delle comunità coinvolte, all'interno delle quali sono presenti bambini e ragazzi con cui attuare specifici percorsi (incontri, scambi di pareri, colloqui, osservazioni ecc.);
- la definizione delle attività e delle azioni di monitoraggio.

2.4 Attività trasversali: la formazione nazionale e l'area web

Le attività trasversali indirizzano e sostengono le azioni progettuali locali e sono organizzate e promosse dall'assistenza tecnica del progetto.

Formazione nazionale: criteri generali

Per sostenere le attività progettuali locali e, contemporaneamente, promuovere una condivisione e uno scambio di esperienze e competenze, saranno organizzati incontri seminariali residenziali d'informazione/confronto a livello nazionale. Tali momenti saranno organizzati e facilitati dall'assistenza tecnica e vedranno la presenza di esperti del Comitato scientifico, dei Tutor, dei responsabili dell'Istituto degli Innocenti e di altri esperti (accademici, amministratori, operatori ecc.).

Alle giornate di formazione parteciperanno tutti gli operatori impegnati nell'implementazione delle progettualità locali, i docenti referenti delle scuole e gli insegnanti delle classi coinvolte, i dirigenti degli istituti interessati e i referenti delle città riservatarie.

Questi momenti intendono promuovere l'apprendimento di strumenti e tecniche per il monitoraggio e la valutazione e la realizzazione delle attività con famiglie e bambini. Vogliono inoltre creare un importante spazio di confronto tra i vari attori e le varie professionalità coinvolte nell'implementazione del progetto attivando percorsi di riflessione e condivisione sulle pratiche realizzate nei vari territori, con l'obiettivo di ingenerare un virtuoso processo di arricchimento nell'ambito delle politiche rivolte alle popolazioni rom sinti e caminanti a livello nazionale.

In particolare saranno affrontati i seguenti temi:

- elementi di conoscenza della cultura RSC
- elementi di educazione interculturale
- teoria e tecniche di progettazione e realizzazione di attività con metodologia *cooperative learning*
- esperienze e buone pratiche di progettualità con RSC
- tecniche e strumenti di monitoraggio e valutazione del progetto.

Area web: criteri generali

Il progetto avrà a disposizione uno spazio pubblico, visibile a tutti, e uno spazio non pubblico, riservato ai vari soggetti impegnati nella progettazione per facilitare il coordinamento e la realizzazione delle attività.

Entrambi gli spazi sono creati e amministrati dall'Istituto degli Innocenti e saranno aggiornati e arricchiti durante tutto l'arco del progetto, con l'inserimento di materiali di approfondimento e analisi e il lavoro di supporto alla realizzazione delle attività.

Lo spazio pubblico

Si accede allo spazio pubblico attraverso il dominio www.minori.it, il portale del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, o direttamente alla pagina http://www.minori.it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc

Quest'area sarà visibile a tutti e avrà la funzione di aprire all'esterno il lavoro, *in progress,* del progetto operando per sensibilizzare e diffondere buone pratiche sul tema dell'inclusione e dell'integrazione dei minori rom, sinti e caminanti.

Oltre a promuovere il progetto e renderne visibile lo stato di avanzamento delle attività, sarà cura dell'assistenza tecnica predisporre una sezione di "documentazione-biblioteca", fruibile da chiunque ne sia interessato, per accedere in maniera semplice e rapida a una ricca ricognizione del materiale di approfondimento su rom, sinti e caminanti contenente la normativa – regionale, nazionale e internazionale –, la bibliografia, la sitografia e la filmografia sul tema. Questi materiali sono presenti nel *Quaderno* nella sezione "Materiali di approfondimento" e saranno sempre aggiornati sul sito.

La piattaforma riservata

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

- il Comitato scientifico;
- i referenti città riservatarie;
- i partecipanti al Tavolo locale;
- i partecipanti all'Équipe multidisciplinare;
- gli operatori e gli insegnanti referenti;
- gli insegnanti delle classi coinvolte;
- gli esperti dei laboratori e della formazione.

Tale piattaforma web intende fornire un supporto multimediale alla costruzione della rete degli attori a livello nazionale e locale favorendo lo scambio e la condivisione di informazioni e documentazioni necessarie per il buon esito delle attività da implementare sui territori.

In sintesi la piattaforma ha come finalità quella di:

1. documentare/archiviare la della normativa vigente a livello internazionale, nazionale e locale sul tema dei RSC;
2. fornire la bibliografia (letteratura accademica e grigia), filmografia e sitografia sul tema dei RSC;
3. favorire la comunicazione e il confronto tra i vari attori impegnati nel progetto a livello nazionale e locale;
4. sostenere le attività progettuali a livello locale attraverso contributi metodologici e di organizzazione operativa;
5. accompagnare le attività di monitoraggio e valutazione del progetto nazionale e delle progettualità locali.

La piattaforma contiene alcune sezioni specificamente riservate e gestite dalle singole città, la cui gestione sarà affidata ai tutor incaricati di accompagnare e facilitare il processo di realizzazione delle attività di queste.

Come utilizzare la piattaforma web riservata[13]

Per accedere
Si accede attraverso il portale www.minori.it nella sezione dedicata al progetto o, in alternativa, direttamente al link: http://donatello.istitutodeglinnocenti.it:8080/share/page/site/progetto-rsc/dashboard
Per entrare nella piattaforma riservata è necessario essere invitati e avere un *nome utente* e una *password*.
Tutti i partecipanti riceveranno un *invito a partecipare* alla piattaforma "Progetto RSC" attraverso la casella postale personale (mittente informatica@istitutodeglinnocenti.it) con l'assegnazione automatica del *nome utente* e della *password*. Quest'ultima potrà essere cambiata una volta avuto accesso alla piattaforma.

Cosa c'è nella piattaforma
I contenuti della piattaforma saranno continuamente aggiornati e si arricchiranno durante tutta la fase del progetto.
In apposite sezioni saranno consultabili e/o scaricabili contenuti relativi:
- alla documentazione fornita dall'assistenza tecnica relativi allo svolgimento delle attività (le linee guida e il *Quaderno* del progetto, comunicati, approfondimenti, cronogrammi ecc.)
- al monitoraggio e alla valutazione (questionari, linee guida ecc.),
- alla programmazione delle attività a livello nazionale e locale
- ai forum di discussione divisi per argomento.

Come "muoversi" nella piattaforma
Entrando nella piattaforma si accede direttamente alla pagina denominata *pannello di controllo del sito,* dove sono visibili le prossime scadenze e le "ultimissime" comunicazioni o documenti preparati dall'assistenza tecnica.
Attraverso il *menu* (nella barra verde in alto) è possibile accedere alle sezioni della *raccolta documenti,* del *calendario* e delle *discussioni.*
All'interno della sezione *raccolta documenti* sono contenute varie cartelle relative a contenuti (documentazione, monitoraggio e valutazione, formazione nazionale ecc.) e a soggetti specifici (cabina di regia, città ecc.).
Lo spazio (la cartella) dedicato a ciascuna città sarà gestito autonomamente dalle stesse, attraverso la facilitazione dei tutor.
Nella sezione *calendario* sarà possibile vedere tutti gli appuntamenti (Tavoli locali, Équipe multidisciplinari, Cabine di regia, seminari nazionali ecc.) e le scadenze del progetto.
Nella sezione *discussioni* sarà possibile seguire e partecipare ai forum su vari argomenti, di livello nazionale e/o locale.

.

[13] Essendo uno spazio di scambio che verrà rinnovato e arricchito durante tutto il corso del progetto, anche la struttura della piattaforma presentata potrà subire delle piccole variazioni adottate – eventualmente – per migliorarne la navigabilità e facilitare la comunicazione tra i vari soggetti protagonisti del progetto. A seconda del "ruolo" all'interno del progetto i vari attori avranno accesso e *skills* differenti.

Linee di indirizzo e criteri di qualità per la terza annualità del progetto*

I presenti punti, che non sostituiscono gli obiettivi e le azioni del progetto, sono il frutto di riflessioni sia su criticità e debolezze emerse nel corso del secondo anno di progetto, sia su positività evidenziate dalle relazioni di operatori e indicazioni degli insegnanti. Va segnalato che alcune linee di indirizzo sono le medesime dello scorso anno sia perché la loro attuazione è stata a livello nazionale disomogenea, sia perché tali azioni vanno consolidate in tutti i territori.

IN AMBITO DI LAVORO NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE SI RACCOMANDA:

- La costante condivisione del progetto con il dirigente scolastico in tutte le fasi dello stesso
- La presentazione del progetto RSC ai genitori RSC, possibilmente con un incontro ad hoc nei luoghi di vita delle famiglie (campi o visita domiciliare)
- Una chiarificazione del ruolo dell'operatore scuola al corpo docente coinvolto nel progetto
- L'attuazione di una formazione al cooperative learning all'inizio del ciclo scolastico nel periodo da ottobre a dicembre. Nel periodo da gennaio a maggio va promossa una formazione/monitoraggio in itinere a supporto degli insegnanti e del lavoro svolto in classe.
- La condivisione della formazione al cooperative learning all'intero consiglio dei docenti delle scuole che partecipano al progetto e l'allargamento di tale formazione anche agli operatori scuola e campo (si richiede che operatori scuola e campo partecipino almeno agli incontri di formazione comune).
- L'applicazione del cooperative learning ad almeno una materia didattica nel corrente anno scolastico.
- Una scelta ponderata dei laboratori fatta da insegnanti e operatori e condivisa dall'equipe multidisciplinare a seconda della classe coinvolta e degli obiettivi che si vogliono raggiungere.
- L'integrazione dei laboratori al percorso didattico di ogni ciclo e la loro attuazione nell'intero arco scolastico e non in un periodo circoscritto.
- L'attivazione di laboratori (learning by doing) anche con fondi scolastici o altre tipologie di fondi per permettere a tutte le classi già coinvolte di continuare l'attività di didattica laboratoriale svolta negli anni precedenti.
- L'utilizzo dei laboratori quale strumento di supporto delle relazioni scuola-famiglia RSC e famiglie RSC con altri genitori e la conclusione dei laboratori con una festa, un rito, un evento di presentazione ai genitori di tutti i bambini del percorso fatto.
- La predisposizione di una documentazione completa del progetto che coinvolta insegnanti, genitori, bambini al fine di una pubblicazione e diffusione della sperimentazione alla chiusura del progetto.

A LIVELLO ORGANIZZATIVO SI RACCOMANDA DI:

- Esplicitare fin dall'inizio del progetto, una più chiara definizione dei ruoli e funzioni degli attuatori del progetto e dei partecipanti ai tavoli locali e alle equipe multidisciplinari. Si ritiene necessaria la presenza al tavolo delle aziende sanitarie locali e delle Associazioni RSC e il consolidamento dell'istituzione scolastica quale attore implicato in prima persona nel processo di cambiamento.
- Promuovere almeno 4 incontri del Tavolo locale nel periodo ottobre-maggio.
- Promuovere il consolidamento dell'equipe multidisciplinare prevedendo la presenza di un operatore sanitario e di un pediatra.
- Effettuare riunioni dell'equipe multidisciplinare con cadenza almeno mensile (meglio se ogni tre settimane).

* Allegato alla presente edizione 2015 a integrazione del Capitolo 2.

IN AMBITO DI LAVORO CON LE FAMIGLIE SI RACCOMANDA DI:

- Chiarire i ruoli degli operatori campo e le loro competenze relative a ogni bambino coinvolto nel progetto.
- Continuare a rafforzare le relazioni scuola-famiglia prevedendo almeno due incontri con genitori, insegnanti e operatori ai campi o nel luogo abituale di residenza per il consolidamento delle relazioni e la discussione di eventuali problemi sviluppatesi in itinere.
- Continuare nel supporto alla partecipazione dei genitori alle attività scolastiche con l'obiettivo che i genitori si autonomizzino e gestiscano da soli i rapporti con le istituzioni
- Assicurare un pediatra a ogni bambino coinvolto nel progetto nell'arco di 4 mesi.
- Puntare sulla valorizzazione del ruolo femminile quale strumento che favorisce la tutela alla salute dei bambini, organizzando con le mamme almeno un incontro sul tema della salute in collaborazione con la pediatria di comunità/pediatria di base
- Trovare risorse nel contesto e supportare reti affinché si possano utilizzare locali e luoghi idonei a svolgere attività ricreative, relazionali e supporto scolastico a bambini RSC e non RSC coinvolti nel progetto
- Operare affinché i referenti del Tavolo territoriale si attivino per migliorare le condizioni di vita degradanti in cui vivono le famiglie dei bambini coinvolti nel progetto. Non ci devono più essere situazioni in cui i bambini non possono raggiungere la scuola o per mancanza dei mezzi di supporto o per condizioni di inaccessibilità dei luoghi di vita.
- Operare per assicurare a ogni bambino i documenti di residenza e di cittadinanza.

3. Le attività nella scuola. Criteri generali

Il presupposto che muove il progetto è l'ipotesi per cui, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini RSC e non solo, un contesto scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze e del sistema valoriale dei bambini porta benefici sia cognitivi che relazionali non soltanto al target specifico di bambini RSC ma all'intero sistema scuola. L'intento è quello quindi di creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo (cooperative learning) e all'integrazione interculturale.

La realtà socioculturale in cui ci troviamo ad agire è una realtà investita da un forte processo di trasformazione; la composizione multiculturale ha connotati strutturali e il fenomeno migratorio non può essere più interpretato come fenomeno contingente. Ma il processo di trasformazione investe molteplici dimensioni della vita sociale, il processo di *melting pot* culturale si sovrappone con la genesi di nuovi concetti di nucleo familiare, di ruoli all'interno della famiglia e del contesto relazionale allargato. Famiglie tradizionali si affiancano a famiglie ricostituite, a famiglie con origini culturali diverse, a quelle monoparentali o allargate; la famiglia si trasforma, e con lei le relazioni più significative per il bambino. Accanto ad esse vanno prese in considerazioni anche le modifiche in atto nel sistema produttivo e quelle legate alle nuove tecnologie: sempre di più si parla di identità cangianti e di appartenenze multiple, in un contesto che perde i connotati di unità spazio temporale per aprirsi e intrecciarsi con dimensioni sovrapposte che tendono a creare interconnessioni ben al di là dei limiti di spazio e tempo.

All'interno dei contesti in evoluzione, al centro potremmo dire, sta il bambino, con mutate relazioni affettive e sociali, mutevoli ruoli, storie di vita inedite, nuovi bisogni e diverse prospettive di sviluppo psicosociale.

Davanti al processo in atto diventa sempre più urgente imboccare nuove piste di analisi e di azione, che mettano al centro di tutto l'individuo, a partire dall'individuo bambino, e ne accolgano le molteplici differenze in un processo di interazione reciproca verso una società aperta e inclusiva di tutte le diversità.

Il progetto si inserisce in un contesto, quello scolastico, i cui attori si muovono ormai da alcuni decenni verso l'obiettivo di integrazione di ciascuna differenza, a partire dalle differenze maggiormente percepite, quali quelle culturali, fino alla valorizzazione della diversità come principio generale. Riconoscere e valorizzare le diversità di ciascun bambino significa lavorare direttamente all'integrazione di ognuno nel contesto scolastico, e lavorare indirettamente alla costituzione di una cittadinanza attiva e responsabile per una società inclusiva.

Per questo il progetto vuole affrontare il tema dell'integrazione scolastica dei bambini RSC attraverso uno sguardo di più ampio respiro, che non si limiti a analizzare e lavorare su un fenomeno complesso quale quello dell'integrazione dei bambini RSC nella scuola attraverso una lente di osservazione che osserva il *qui ed ora*, ma vuole porsi quale approccio in grado di sperimentarsi sull'integrazione delle molteplici e sfaccettate identità che popolano e popoleranno il contesto scolastico e sociale anche in un futuro ormai prossimo.

In questo senso ci preme sottolineare l'**approccio interculturale** che anima l'intero progetto, presupposto che vuole tendere ad avere valenza trasformativa delle pratiche scolastiche, in adeguamento ai paradigmi sopra descritti. L'educazione interculturale, che riconosce la complessità culturale quale componente necessaria e positiva del contesto sociale in cui operiamo, ci pare l'unica atta a rispondere alle richieste di integrazione culturale in modo non episodico ed emergenziale, ma attraverso una "nuova lente di osservazione delle differenze" e un nuovo *modus operandi* che va a interessare l'intero contesto scolastico, in un'ottica sistemica. Questo non significa che l'azione

proposta sia da intendere di educazione interculturale in senso generico: essa infatti vuole proporsi anzi come dispositivo strategico per l'integrazione dei bambini RSC in particolare, ma vuole farlo attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori scolastici, attraverso un ripensamento di metodologie e strumenti che possono non essere soddisfacenti per affrontare le realtà attuali.

L'approccio interculturale del progetto porta all'individuazione dell'intero "sistema-scuola" quale target specifico delle attività: il progetto si pone obiettivo di riflettere ed elaborare nuove strategie di inclusione che partano dal rinnovamento dell'ambiente di apprendimento. Ambiente fatto di contenuti, setting, attori, disposizioni istituzionali, clima relazionale, obiettivi generali e individuali. È fondamentale cioè che non si ricreino nelle attività suddivisioni su base etnica e che non vengano evidenziate differenziazioni culturali che rischiano di divenire controproducenti e discriminatorie all'interno della stessa scuola. Per questo è fondamentale che siano coinvolti nel progetto, a vario titolo, il Dirigente scolastico, gli insegnanti tutti e il corpo non docente dell'intera scuola, tutti gli allievi delle classi coinvolte.

Un ulteriore presupposto del progetto investe il ruolo della scuola quale agenzia formativa a tutto tondo. Alla scuola infatti, da sempre ed oggi più che mai, è affidato il mandato educativo in un senso più profondo che l'apprendimento di contenuti e nozioni. Alla scuola si richiede di lavorare per la **formazione alla cittadinanza attiva**, per accompagnare il bambino e il ragazzo nel difficile compito di costruirsi un'identità personale completa e armonica, e di divenire un cittadino consapevole e maturo all'interno della società in cui vive. Questo compito è reso ancor più attuale se si pensa che il processo trasformativo in atto coinvolge direttamente e indirettamente anche lui, attraverso la pratica di nuove forme di partecipazione, e soprattutto attraverso un mutamento del concetto stesso di bambino, che si è ormai affermato nel corso dell'ultimo trentennio, quale soggetto portatore di diritti, soggetto capace e competente anche a livello sociale.

La scuola dunque non agisce come mero luogo di apprendimento di contenuti curriculari, ma è il primo luogo di socializzazione, la prima "palestra" di cittadinanza attiva. In questo senso i laboratori, l'attività di *cooperative learning*, la formazione, devono valorizzare una riflessione ed un ripensamento di tutte le attività (curriculari ed extracurriculari), lavorare per rendere la scuola "aperta" al quartiere, alle famiglie ed a modi diversi di apprendere e insegnare.

Se è vero, com'è vero, che i tre soggetti principali dell'educazione dell'infanzia sono riconoscibili in famiglia scuola e territorio, è dunque evidente la necessità di un incontro che accompagni la crescita armonica, seppur attraverso stimolazioni differenti, del bambino in quanto soggetto cittadino attivo e consapevole.

Per questo le attività di laboratori e di *cooperative learning* sono immaginate anche come momenti di coinvolgimento (in diverse forme dirette e indirette) delle famiglie e del territorio, compreso il contesto abitativo, campo o altra tipologia di abitazione.. La scuola cioè, attraverso le attività del progetto, ha l'occasione di aprirsi al territorio circostante, di dialogare con le realtà che sono significative per i bambini, di costruire attraverso il dialogo e la conoscenza reciproca un nuovo modo di intendere il mandato educativo in maniera congiunta e integrata tra i protagonisti dell'educazione del bambino stesso: famiglia, scuola territorio.

La mission di apertura verso il territorio e le famiglie ci porta a una considerazione ormai scientificamente accettata e condivisa, l'assunto per cui il **fattore relazionale agisce quale fattore di inclusione**. Numerosi studi dimostrano come l'apprendimento non sia mera attivazione di circuiti neurologici, ma contenga fattori emotivi, psicologici, relazionale e motivazionali senza i quali la formazione diventa trasferimento di nozioni fine a se stesso. Il fattore relazionale diventa cioè uno dei fattori determinanti nell'obiettivo di successo formativo per tutti, ed in particolare per i bambini e ragazzi RSC. Se il successo formativo infatti non è quantificato nella mera iscrizione a scuola, ma si estende ad una frequenza scolastica ed una motivazione allo studio quale base per un positivo inserimento nel sistema scolastico, il fattore relazionale diventa la condizione senza la quale ogni tentativo di trattenere i bambini all'interno del processo di apprendimento può diventare un faticoso esercizio senza successo.

Lo sviluppo di attività che promuovano la relazione e l'ampliamento delle reti relazionali come motore di integrazione ed emancipazione sono dunque fortemente auspicate nel quadro delle attività previste all'interno del progetto. Inoltre, in linea con quanto considerato poco sopra, il mandato della scuola comprende tra i propri obiettivi la formazione di identità positive e armoniche, e quindi l'*empowerment* del proprio "capitale sociale" quale complesso sistema di relazioni significative del bambino/ragazzo. Questo è ancor più importante in casi di "impoverimento sociale", in cui la condizione socioeconomica (come in molti casi per i bambini provenienti da campi o villaggio per popolazioni RSC) fa da ostacolo ad una socializzazione a più ampio spettro, in cui i bambini possano confrontarsi con realtà composite e differenti tra loro, e possano beneficiare del confronto tra pari in diverse situazioni e tipologie di relazioni.

È importante che gli attori riconoscano e valorizzino il modello educativo familiare. Senza voler tracciare un profilo statico e semplificativo dei modelli educativi nelle culture RSC (che si differenziano innanzitutto a seconda della traiettoria storica di ciascuna comunità e dall'interazione sviluppate da queste con la comunità locale) possiamo individuare alcune dimensioni prevalenti che la caratterizzano – così come vengono solitamente riconosciuti dalla comunità scientifica specializzata – in comparazione con il modello formale scolastico.

Modello educativo RSC	**Modello educativo della scuola**
Informale	Formale
Integrata nella vita di tutti i giorni	Organizzata in un contesto diverso da quello quotidiano
Utilizzo di capacità analogico-deduttive (si apprende per osservazione e imitazione)	Utilizzo di capacità logico-deduttive
Per via orale	Uso prevalente o significativo del codice scritto
Prevede relazioni simmetriche attraverso rapporti di ruolo in posizioni complementari (educato dai parenti e conoscenti più grandi, il bambino è a sua volta educatore dei parenti e conoscenti più piccoli)	Prevede rapporti di ruolo in un'unica posizione asimmetrica nei confronti della figura del docente
I modelli pedagogici sono impliciti (si apprende attraverso il fare)	I modelli pedagogici sono espliciti
I parenti e conoscenti sono le figure di riferimento	Gli insegnanti sono le figure di riferimento
Viene spronata l'iniziativa e l'indipendenza	Viene valorizzata la continuità nell'applicazione

L'educazione dei fanciulli ha lo stesso obiettivo in tutte le culture del mondo: formare un adulto capace di "funzionare" in mezzo ai propri simili, cioè con gli altri membri di quella stessa cultura. I genitori RSC trasmettono ai propri figli norme di comportamento e valori per farne degli adulti "funzionanti" nella comunità. Secondo quest'ottica la famiglia è l'unica istituzione legittimata all'educazione dei propri figli, perché è solo in essa che egli può imparare a diventare un adulto RSC. I bambini si trovano quindi a vivere in due contesti educativi molto diversi e possono incontrare difficoltà a usufruire dei vantaggi che la scuola, nell'espletamento delle sue funzioni didattiche, formative ed educative, può offrire. La doppia appartenenza ai due sistemi educativi e di socializzazione rappresenta per il bambino un equilibrio complesso da raggiungere, che deve essere tutelato da parte degli operatori tutti. Questi hanno il compito di favorire la gestione di questa doppia appartenenza nel rispetto delle specificità culturali dei bambini e dei ragazzi, di promuovere condizioni di pari opportunità, seguendo il filo logico sopra esposto, e prevenire rischi di disagio psico-sociale.

L'importanza del fattore relazionale nel processo di integrazione scolastica va sostenuta attraverso una riflessione ampia e condivisa da tutti gli attori scolastici, in modo che sia patrimonio comune e spinta ad un azione collegiale verso una direzione inclusiva nella realizzazione delle attività previste.

Per questo si consiglia agli attuatori del progetto di prevedere nella formazione/supervisione, nelle attività laboratoriali e di *cooperative learning*, attività che includano la dimensione della relazione con gli altri come momento formativo fondamentale. È importante prevedere momenti e attività di relazione sia con il gruppo dei pari che con quello degli adulti, sia insegnanti sia genitori. È importante cioè favorire la relazione di scambio e di confronto, mettere in atto strategie che avvicinino i soggetti protagonisti attraverso incontri, momenti conviviali, attività laboratoriali o di presentazione delle attività, momenti di riflessione comune sul progetto e su singoli aspetti individuati come cruciali nello sviluppo di relazioni.

Il fattore relazionale, e in particolare i mutamenti nella gestione delle relazioni all'interno delle classi e della scuola, e i possibili sviluppi/mutamenti del sistema relazionale dei singoli allievi sarà oggetto di monitoraggio e valutazione e costituisce un aspetto fondamentale del progetto.

Ultimo presupposto fondante il progetto è la **partecipazione e motivazione come fattore chiave dell'apprendimento.** Far leva sugli aspetti motivazionali e sul coinvolgimento attraverso la partecipazione degli allievi è, come noto, garanzia di risultati non solo nello sviluppo di apprendimenti curriculari ma anche nell'apprendimento di contenuti sociali, quali la solidarietà, il mutuo aiuto, il rispetto reciproco, lo sviluppo di relazioni di prossimità basate sulla collaborazione. Nelle classi in cui viene incoraggiato lo sviluppo e l'esercizio delle proprie abilità, un senso d'iniziativa personale e la socialità, gli studenti possono sperimentare una motivazione intrinseca per i contenuti dello studio, ma anche sviluppare senso di appartenenza e interdipendenza verso i compagni.

Valorizzare le competenze acquisite in altri contesti dai bambini/ragazzi, lasciare loro lo spazio ed il tempo di esprimersi e di esprimere le proprie potenzialità e capacità, riconoscerli quali soggetti competenti e protagonisti del proprio percorso di apprendimento e di crescita, crea lo spazio "emotivo" di reciproca fiducia tra insegnante e studenti, all'interno del quale è possibile sviluppare un percorso di crescita collettiva ed individuale. Incoraggiare la partecipazione, far leva sugli aspetti motivazionali di ciascuno, prendendo in considerazione idee, suggerimenti, desideri dei bambini/ragazzi finanche nella progettazione delle attività laboratoriali ed in classe, costituisce un ottimo preludio per l'instaurarsi di una relazione di rispetto e di riconoscimento reciproco.

Infine è dimostrato come l'instaurarsi di un clima di collaborazione in classe favorisca un maggiore interesse per lo studio, mentre dinamiche agonistiche, di competizione tra gli allievi favoriscano l'attribuzione di una maggiore rilevanza ai risultati. Un sistema cooperativo presuppone la capacità di lavorare verso un obiettivo comune, l'attenzione del gruppo viene quindi diretta sui contenuti di studio e non su dinamiche di competizione. Oltre che da un clima di collaborazione con i compagni e l'insegnante, la motivazione intrinseca è favorita da un rapporto positivo con l'insegnante.

Sulla base di queste osservazioni, riteniamo utile fare riferimento alla ricerca europea *The Education of Gipsy Childhood in Europe* (OPRE ROMA): uno studio trans-nazionale interamente dedicato al processo di scolarizzazione dei bambini rom, sinti e caminanti.

The Education of Gipsy Childhood in Europe

La ricerca è stata condotta nell'ambito del V Programma Quadro dell'Unione europea, con una durata triennale dal 2000 al 2003, e ha riguardato tre aree geografiche: Francia, Italia e Spagna. Queste zone sono state lo scenario di ricerche incentrate sulle comunità di appartenenza dei bambini rom e sulle scuole da loro frequentate, con l'intento di pervenire a un quadro comparativo dell'esperienza educativa. In realtà, l'obiettivo principale della ricerca era di fornire una diagnosi ad ampio raggio del tipo di continuità o discontinuità che esisteva tra le comunità e la scuola; tra il sistema educativo familiare e quello istituzionale, analizzando lo stile educativo che i bambini rom apprendono all'interno di un quadro "domestico" e quali strategie elaborano nel momento in cui si trovano a interagire con un ambiente estraneo a questo stile. Allo stato dell'arte, il progetto rimane un raro esempio di ricerca sui rom nell'ambito europeo sulla base di alcuni criteri:

1. utilizza metodi qualitativi e in particolare la metodologia etnografica che ha previsto la permanenza duratura, quando è stato possibile, o parziale dei ricercatori presso i gruppi studiati;

2. collega due prospettive spesso separate, ovvero il tentativo di comprensione del fallimento o parziale fallimento della scolarizzazione rom si accompagna al tentativo di venire a conoscenza della loro pedagogia e del modo in cui essi considerano e immaginano la scuola. La ricerca cerca di comprendere l'epistemologia della scuola elaborata dalle comunità.

Risultati generali: l'analisi complessiva del processo di scolarizzazione porta alla luce un dato che, nel senso comune, è considerato omogeneo, ovvero l'alto tasso di assenteismo e di dispersione scolastica che caratterizza l'andamento del fenomeno; questo dato, se pur evidente, va decifrato in relazione ai sistemi educativi in cui si inserisce e non all'erronea convinzione che l'analfabetismo sia un 'tratto culturale' tipico dei rom. Al contrario, il fallimento scolastico dei bambini rom dimostra l'inadeguatezza del sistema educativo istituzionale a reggere l'impatto con tutti quegli elementi di rottura che gli 'alunni rom' immettono nella scuola. Performance scolastiche negative sono indice di una sfasatura tra le prerogative del sistema di istruzione, così come si è storicamente formato, e le aspettative delle comunità riguardo a ciò che questo sistema può trasmettere di realmente educativo/istruttivo ai loro figli. Un secondo punto cruciale riguarda l'importanza della dimensione storica dei gruppi, il loro tempo e tipo di insediamento in un determinato territorio, e quindi la loro posizione all'interno della società in cui vivono. Queste variabili non sempre incidono in maniera consequenziale nel rendimento scolastico, considerando che sono state analizzate situazioni in cui i rom sono iper-visibili, visibili o invisibili. Invece, si evince dai risultati che il grado di conflittualità esistente con la società maggioritaria, convivenza positiva/negativa, è il fattore che condiziona e influenza l'inclusione/esclusione scolastica. Un altro dato rilevante riguarda i cosiddetti interventi 'interculturali' a favore dei rom, che risultano da parte di chi li progetta carenti di una adeguata preparazione a una 'didattica interculturale', una didattica flessibile. Infine, gli studi condotti all'interno del setting classe hanno poi desunto dalla pratica scolastica quel principio già assodato all'interno dell'antropologia dell'educazione, secondo cui gli insegnanti non sono neutrali mediatori di conoscenze ma "soggetti culturali attivi" (si veda Gobbo 2000). Le relazioni interpersonali esistenti tra insegnanti e alunni rom sono, molte volte, alla base di trattamenti differenziali e quindi il rendimento scolastico dei bambini è condizionato dalla modalità adottata per incorporarli nell'interazione di classe. Gli studi etnografici indicano che in quei contesti scolastici dove si instaurano positive relazioni, non condizionate dalla 'pressione etnica', le performance scolastiche risultano positive e non si verifica quella resilienza al sistema-scuola, spesso generata dalla rappresentazione 'etnica' che gli insegnanti hanno di questi bambini. La ricerca mostra come la scuola rimanga uno dei principali spazi di negoziazione di significati, in cui, al di là degli esiti, avviene un vero e proprio contatto tra rom e gagé.

Per questo il *cooperative learning* e il *learning by doing* appaiono come gli strumenti/metodologie più appropriate per il progetto. I principi e la strategia del *cooperative learning,* (comunemente individuati ne: l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione costruttiva, l'attualizzazione di abilità sociali specifiche nei rapporti interpersonali e la valutazione di gruppo) e del *learning by doing* (la spinta motivazionale ed emotiva all'apprendimento, l'agire riflettuto come modalità di apprendimento efficace, il riconoscimento di competenze e non solo di conoscenze come principio valutativo del processo di apprendimento) si palesano quali metodologie privilegiate all'interno del progetto, poiché capaci, se sostenute adeguatamente dai presupposti finora illustrati, di trasformare pratiche scolastiche in pratiche di inclusione reale e a tutto tondo degli studenti e delle loro famiglie all'interno del mondo scolastico. Il

corpo teorico sottostante al metodo del *cooperative learning* tende a sensibilizzare gli alunni del gruppo ai valori della interdipendenza, della solidarietà, della cooperazione, quali fattori capaci di elevare i livelli di competenza sociale e di responsabilità personale e morale dei partecipanti (docenti e alunni). Tale approccio si basa sul ripensamento e la valorizzazione del ruolo dell'interazione sociale nell'apprendimento proposto come strumento di lavoro per la didattica interculturale e di promozione dell'integrazione.

I destinatari del lavoro nella scuola

In ragione degli argomenti addotti, è importante che, all'interno delle scuole individuate, **destinatari** del progetto siano *direttamente* bambini e ragazzi (6-14 anni) appartenenti alle classi individuate per la sperimentazione, il Dirigente scolastico, il corpo docente delle classi interessate e il docente individuato quale docente responsabile (esso può essere il docente con funzione strumentale intercultura/integrazione, in virtù della riproducibilità del progetto e della continuità progettuale negli anni a venire), le famiglie RSC e non RSC; *indirettamente* tutti i bambini/ragazzi delle scuole interessate dal progetto, tutto il personale docente e non docente, le famiglie, il territorio.

Il lavoro nella scuola coinvolgerà tutti i bambini presenti nella classe di progetto, e anche gli/le insegnanti, il/la dirigente scolastico/a, il personale ATA e le famiglie delle classi coinvolte (per il target di ogni attività si rimanda alla sezione specifica).

Il cooperative learning in breve

La metodologia del *cooperative learning* sottende una concezione di scuola intesa come comunità di apprendimento, fondata sulla collaborazione e capace di migliorare la qualità degli interventi formativi e delle relazioni fra tutti i soggetti interni od esterni alla scuola. Una comunità di apprendimento è un ambiente in cui viene incoraggiata la collaborazione, viene dato rilievo alla crescita personale e si lavora insieme per raggiungere obiettivi di più alto livello.

Cos'è il cooperative learning?

L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Si distingue dall'apprendimento competitivo, da quello individualistico, ma anche dal generico lavoro per gruppi.

Il *cooperative learning* si basa su 5 principi fondamentali:

1. l'interdipendenza positiva
2. la responsabilità individuale
3. l'interazione promozionale faccia a faccia
4. l'insegnamento diretto delle abilità sociali
5. le revisione e la valutazione autentica

Perché usare il cooperative learning

L'efficacia del *cooperative learning* è stata dimostrata da molte ricerche (cfr. Johnson, Johnson, 1989). La ricerca mostra che il *cooperative learning* permette di ottenere questi risultati:

1. tutti gli studenti ottengono migliori risultati
2. relazioni più positive tra gli studenti
3. maggiore benessere psicologico

Competenze sviluppate attraverso il cooperative learning

Il *cooperative learning* intende sviluppare e rafforzare le competenze sociali tra i membri di un gruppo (gli allievi e gli insegnanti del gruppo-classe). Tra le competenze sociali (*social skills*) si possono riconoscere le seguenti componenti:

1. competenze comunicative interpersonali;
2. competenze di leadership;
3. competenze di soluzione dei problemi (o problem solving);
4. competenze di per una gestione positiva e costruttiva del conflitto;
5. competenze decisionali (o decision making).

Questo significa, per esempio, che un'attività realizzata attraverso la metodologia del *cooperative learning* dovrebbe stimolare nel gruppo abilità quali: formare il gruppo in modo ordinato, stare con il gruppo e non gironzolare per l'aula, parlare sottovoce, essere interessati e partecipare, essere positivi verso gli altri membri, conoscere e usare segnali per abbassare il tono di voce, fare a turno); chiedere / dare informazioni; aiutare ad organizzare il materiale; dare dei ritmi di lavoro; saper ascoltare e saper dare comandi; incoraggiare la partecipazione; mostrare apprezzamento; parafrasare; condividere i sentimenti; saper ripetere e riassumere; saper spiegare ogni fase del proprio ragionamento; valutare o correggere con accuratezza le sintesi dei propri compagni; trovare modi intelligenti per memorizzare; pensare a voce alta e invitare gli altri a farlo; incoraggiare se stessi e gli altri a vedere le cose da una prospettiva multipla, a fare domande profonde, a imparare a confutare le idee dell'altro; porre domande profonde, critiche e creative; chiedere di mostrare i passi del proprio ragionamento; criticare le idee e non le persone; differenziare le opinioni; trasferire idee; integrare idee e prospettive differenti.

Presupposti delle attività nella scuola previsti dal progetto sono in sintesi:

1. **l'educazione interculturale** come processo trasformativo delle pratiche scolastiche, **verso una scuola inclusiva di tutte le differenze**;
2. **la scuola come formazione alla cittadinanza attiva**;
3. **fattore relazionale come fattore di inclusione**: sviluppo di attività che promuovano la relazione e l'ampliamento delle reti relazionali come motore di integrazione ed emancipazione (*empowerment* del proprio capitale sociale);
4. **partecipazione e motivazione come fattore chiave dell'apprendimento**.

3.1 Il percorso di formazione/supervisione con gli/le insegnanti

La formazione degli insegnanti si configura come attività fondamentale per la riuscita del progetto: proprio nel suo carattere trasformativo infatti il progetto vuole collocare la dimensione riflessiva della formazione e del confronto tra insegnanti, esperti, dirigente scolastico sulle pratiche scolastiche e curriculari efficaci e praticabili nella scuola multiculturale. Le ragioni infatti di un "incontro difficile" tra comunità scolastica e comunità RSC stanno, aldilà delle difficoltà derivanti dalla situazione socioeconomica, le difficoltà logistiche e tutto ciò che non è strettamente inerente le possibilità della scuola, in un mancato riconoscimento reciproco, ma anche nella mancanza di spazi e momenti di confronto-riflessione che rimettano in gioco le pratiche scolastiche come fattore decisivo di inclusione. Spesso per gli insegnanti modificare le proprie strategie educative, cambiare il proprio punto di vista, spostare e ricalibrare obiettivi e metodologie diventa difficile e faticoso proprio perché

in questo vengono lasciati soli, senza l'adeguato spazio e supporto, che sia da guida- facilitatore nel processo di rinnovamento. Sappiamo quanto sia impervio tentare di modificare le pratiche se non siamo in grado di rifletterle, sperimentarle, confrontarle, calibrarle con coloro che si occupano di temi specifici, ma anche con i colleghi ed il personale scolastico che ogni giorno si cimenta nel percorso. La formazione degli insegnanti vuole essere un'occasione di ripensamento non solo delle pratiche, ma anche dei presupposti dell'agire educativo. La formazione può essere lo strumento attraverso il quale gli insegnanti interessati in primis, ma attraverso di loro tutto il corpo docente e non docente, aprono nuove piste di riflessione in grado di trasformare la propria scuola in una scuola inclusiva di tutte le differenze a partire dall'esperienza con i bambini RSC. Per questo per la formazione degli insegnanti si incoraggia la **dimensione trasformativa e autoriflessiva**: costruire attraverso la formazione momenti di approfondimento specifico sui temi di interesse e momenti di "accompagnamento-supervisione" per gli insegnanti coinvolti, in modo che dalle attività messe in atto si possano trarre suggerimenti per le attività future, si possa migliorare l'azione formativa, si possano sperimentare e validare metodologie praticabili e calibrate sulla propria realtà, strumenti efficaci di intervento.

In questo senso è importante coinvolgere nei momenti collettivi iniziale e finale della formazione il Dirigente scolastico, gli insegnanti tutti e il corpo non docente, mentre per la formazione/supervisione in itinere (incontri mensili) saranno indirizzati a insegnanti e corpo non docente delle classi direttamente coinvolte nella sperimentazione.

Obiettivi, metodologia e risultati attesi

Obiettivi generali del progetto sono tra gli altri:

- Migliorare la partecipazione scolastica dei bambini RSC
- Favorire processi di integrazione scolastica e sociale

A questo scopo lavorare per immaginare e realizzare una scuola aperta, accogliente, interculturale che sappia valorizzare i saperi specifici e le potenzialità di ognuno, passa attraverso la formazione degli insegnanti e la contemporanea sperimentazione nelle classi di metodologie cooperative e includenti.

Per questo **obiettivi specifici** della formazione/supervisione per gli insegnanti sono individuabili tra i seguenti:

- l'*empowerment* sulla metodologia del *cooperative learning* e sul suo utilizzo in ambito scolastico
- l'approfondimento di temi di analisi di contesto interculturale, legati alla condizione sociale e culturale della popolazione RSC
- la progettazione di attività didattiche da sviluppare attraverso la metodologia del *cooperative learning*
- la progettazione di attività laboratoriali per lo sviluppo di abilità non curriculari, che tendano a valorizzare le competenze trasversali dei bambini delle classi coinvolte (vedi sezione attività laboratoriali)
- la verifica e la riprogettazione in itinere delle attività programmate
- la riflessione collegiale sulle pratiche includenti e le attività a sfondo interculturale realizzate e realizzabili all'interno della scuola.

In altri termini, la formazione/supervisione assolve allo scopo di approfondimento di temi "propedeutici alla progettazione e realizzazione delle attività (conoscenza del contesto di vita e socioculturale della comunità RSC locale, principi base del metodo del *cooperative learning* e del *learning by doing*, strumenti…), alla progettazione stessa delle attività, siano esse laboratoriali o di *cooperative learning*, alla riflessione sulle attività realizzate, sulle difficoltà incontrate e sulle potenzialità degli strumenti utilizzati, alla riprogettazione in itinere delle attività stesse, al confronto su principi, metodologie, strumenti utilizzati, fino alla "diffusione" ed alla messa a comune degli

obiettivi e dei risultati raggiunti dal progetto. Per questo sono pertinenti approfondimenti specifici, studi di caso, riflessioni e brainstorming guidati su analisi e valutazione della realizzazione delle attività, con attenzione alle dimensioni indicate dal piano di monitoraggio e valutazione. La **metodologia** deve essere partecipativa ed improntata alla sperimentazione del *cooperative learning* da parte del corpo docente coinvolto. In virtù dei presupposti che animano il progetto, teso alla sperimentazione, prima di tutto all'interno del corpo docente e poi nelle classi coinvolte di modalità inclusive e partecipative, si auspica che sia le attività di formazione specifica che quelle di "supervisione" si configurino attraverso modalità partecipative ed interattive che rendano protagonisti gli insegnanti che si cimentano nella realizzazione delle attività progettuali. Per la sua dimensione trasformativa è inoltre importante che siano previsti momenti che riescano a coinvolgere la scuola tutta (allievi, insegnanti, corpo non docente, genitori, dirigente scolastico) nell'illustrazione del progetto, delle attività e dei risultati ottenuti, in modo da "contagiare" nella riflessione l'intero sistema scolastico, a garanzia della "riproducibilità" del progetto, se non nella sua forma specifica, nei presupposti che lo animano.

Attraverso questo processo, i **risultati** che ragionevolmente possiamo attenderci saranno inerenti la dimensione della capacitazione del corpo docente, ATA, e dei dirigenti su percorsi di apprendimento cooperativo, interculturali, e di accoglienza di bambini e ragazzi RSC; la progettazione e programmazione di attività di *cooperative learning* e di scuola-laboratorio curriculari ed extracurriculari; la verifica in itinere delle attività progettate e in fase di realizzazione; la verifica finale degli obiettivi raggiunti dal progetto relative alle attività della scuola; la disseminazione di obiettivi, attività, risultati del progetto all'interno della scuola tutta (allievi, insegnanti, corpo non docente, genitori, dirigente scolastico).

Contenuti e organizzazione

In ragione delle considerazioni sopra riportate, gli incontri di formazione potrebbero essere incentrate su tre tipologie di contenuti: pedagogia interculturale e analisi del contesto di vita delle comunità RSC; progettazione, metodologia e tecniche del *cooperative learning*; metodi e strumenti del monitoraggio e valutazione delle attività di progetto. Questi tre ambiti infatti permetterebbero agli insegnanti di conoscere il contesto culturale e sociale delle comunità RSC di provenienza dei bambini e le famiglie con cui andranno a lavorare, i principi base della pedagogia interculturale da cui trarre spunto per ideare le attività da realizzare, approfondire metodologie del *cooperative learning* e del *learning by doing*, e strumenti pratici da mettere in pratica durante il lavoro in classe, infine conoscere e applicare correttamente gli strumenti di monitoraggio del progetto. Attraverso alcuni incontri iniziali di approfondimento contenutistico, la formazione potrebbe poi trasformarsi in incontri partecipati di riflessione e arricchimento sulla progettazione delle attività specifiche, in particolar modo le attività curriculari da realizzare con tutta la classe attraverso le metodologie del *cooperative learning* e del *learning by doing*. Per la realizzazione delle attività gli insegnanti necessitano infatti da un lato di impostare il lavoro anche rispetto ai presupposti del progetto, appoggiarsi a tecniche già sperimentate e dall'altro però di costruire una progettazione calata nel contesto specifico, confrontarsi in itinere con i colleghi e gli esperti su criticità e ricchezze, risultati e possibilità delle attività messe in atto. Questo ambito di riflessione dovrebbe rappresentare in questo modo la "camera di espansione" del progetto, in cui le pratiche in via di realizzazione diventano spunto per riflessioni più ampie e su progettazioni possibili per l'integrazione dei bambini RSC nella scuola.

Esempi di contenuti per la formazione possono essere:
PEDAGOGIA INTERCULTURALE: principi, metodologie, strumenti della pedagogia interculturale; attività e percorsi interculturali; modalità di accoglienza alunni RSC, analisi del contesto di vita e riferimenti socioculturali della popolazione RSC coinvolta nel progetto locale, analisi del contesto relazionale della comunità RSC di appartenenza dei bambini target del progetto
COOPERATIVE LEARNING: principi, metodologia, strumenti del *cooperative learning*; progettazione, programmazione, realizzazione di attività curriculari attraverso la metodologia del *cooperative learning*, progettazione di attività laboratoriali (anche extracurriculari) inserite nel contesto didattico di riferimento (come realizzare laboratori pertinenti con gli obiettivi del progetto, come sviluppare competenze e potenzialità degli allievi, come sviluppare attività laboratoriali e didattiche che alimentino la dimensione della partecipazione e del coinvolgimento degli allievi RSC e non solo)
VALUTAZIONE E MONITORAGGIO: modalità e obiettivi della verifica e valutazione degli interventi interculturali. Analisi delle dimensioni prese in esame dagli strumenti di valutazione e monitoraggio.

L'ideazione, organizzazione e realizzazione dell'intero percorso resta a cura dell'operatore scuola, in collaborazione con il referente responsabile della scuola e il tutor nazionale.

Seguendo l'idea di formazione che si prefigura come disseminazione di principi ispiratori e risultati delle attività di progetto a tutti i protagonisti del sistema-scuola, come approfondimento propedeutico per gli insegnanti direttamente coinvolti, e come riflessione e riprogettazione in itinere del progetto ad opera degli stessi insegnanti, la formazione potrebbe essere organizzata prevedendo due momenti distinti ma connessi:

– Organizzazione di due momenti seminariali del percorso, iniziale e conclusivo, rivolti a tutta la scuola.
  Gli incontri iniziale e finale dunque si prefigurano come momenti di presentazione del progetto e delle attività da realizzare/realizzate nelle classi, in modo da rendere collettivo e condiviso un processo di trasformazione del "sistema scuola" in atto attraverso le attività progettuali. Tali momenti intendono sensibilizzare e coinvolgere tutta la scuola, e in particolare tutto il corpo docente. Gli incontri potrebbero prevedere anche il coinvolgimento delle famiglie degli alunni e, per il momento finale, rimodularsi come evento-festa, mantenendo ferma la finalità di sensibilizzare e promuovere la cultura della scuola come luogo cooperativo, aperto e interculturale.

– Supervisione e aggiornamento docenti classi coinvolte (ipotesi biennio per primaria e primo anno per secondaria) e personale ATA**.**
  Per la natura degli incontri, è auspicabile la regolarità degli appuntamenti, in modo da consentire una riflessione puntuale e in tempo reale sulle strategie messe in atto e sulle possibili rimodulazioni delle attività. Gli incontri, rivolti ad insegnanti e personale ATA delle classi coinvolte dalle attività, possono essere "suddivisi" in due tipi di attività:
  - incontri di formazione su temi specifici (vedi "contenuti") curati da esperti. Questi servono a fornire una preparazione di base/specialistica (calibrata per ciascuna realtà) sui temi indicati, che sia propedeutica alla progettazione e realizzazione delle attività. In particolare la formazione può contenere elementi di inquadramento teorico ma anche elementi di applicazione concreta dei paradigmi proposti, in modo da facilitare il percorso di progettazione degli insegnanti.
  - Incontri di supervisione e di verifica delle attività in corso, curati dal referente della scuola in accordo con il tutor nazionale. Questi accompagneranno in ogni sua fase la progettazione e la realizzazione di attività da realizzare con l'intera classe, sia curriculari che extracurriculari, facilitando il processo di applicazione pratica dei contenuti sviluppati durante la formazione, in modo coerente con le finalità del progetto.

- In particolare le attività da progettare e supervisionare saranno sia i laboratori interculturali che le attività curriculari con metodologia *cooperative learning*. Il percorso delle attività infatti va sempre pensato come un unicum, in cui i diversi tipi di attività si compensano e si intrecciano con continui rimandi all'attività curriculare, in modo da creare un percorso unitario e condiviso tra esperti del laboratori, insegnanti, figura responsabile per le attività della scuola. Per questo è importante che le diverse figure coinvolte trovino ambiti di confronto continuo e costruttivo sui percorsi intrapresi e sugli esiti di questi.

Esempi di attività di formazione	
n. incontri: 10 (2 allargati; 8 di formazione/supervisione)	
partecipanti: insegnanti delle classi interessate, referente scuola del progetto, Dirigente scolastico	
contenuti e articolazione	
1 incontro "seminariale": condivisione obiettivi e metodologia del progetto, analisi documentazione e strumenti di monitoraggio e valutazione delle attività	a cura di tutor/membro CS e operatore scuola
1 incontro: il *cooperative learning* da filosofia di sfondo ad applicazione concreta	a cura di esperti
1 incontro: la pedagogia interculturale, le relazioni interculturali, il contesto di vita della comunità RSC locale	a cura di esperti
1 incontro: progettazione delle attività: ideazione percorso, definizione obiettivi, modalità, azioni	a cura di esperti e operatore scuola
1 incontro: progettazione specifica: progettare e realizzare percorso integrato (laboratori+attività curriculari)(in collaborazione con esperti dei laboratori)	a cura di operatore scuola, esperti, esperti dei laboratori
1 incontro: progettazione specifica: progettare e realizzare percorso curriculare con metodologia *cooperative learning*	a cura di esperti e operatore scuola
3 incontri di verifica e riprogettazione in itinere su percorso integrato (laboratori+attività curriculari)	a cura di esperti e operatore scuola
1 incontro "seminariale": presentazione e verifica finale delle attività e raccolta materiale di monitoraggio e valutazione	a cura di tutor e operatore scuola

3.2 Le attività con la classe

Il progetto vuole mettere in atto percorsi didattici e strategie inclusive degli allievi e delle loro famiglie, anche attraverso la trasformazione delle pratiche scolastiche, che vada nel senso di una scuola più aperta e inclusiva.

Per rispondere agli obiettivi generali del progetto, ovvero il miglioramento della partecipazione e il favorire il processo di inclusione scolastica e sociale dei bambini RSC, è importante la progettazione e realizzazione di un percorso che contenga due aspetti: da un lato attività curriculari sviluppate dagli insegnanti attraverso il metodo del *cooperative learning*, dall'altro attività laboratoriali, condotte da esperti, che valorizzino le competenze trasversali degli allievi. Questo perché il complesso delle attività così delineate dovrebbe riuscire a rispondere alla necessità di una scuola che riconosca e valorizzi i molteplici mondi emotivi vissuti dal bambino, che si concretizzano anche nel riconoscimento delle sue abilità e competenze extracurriculari, e attraverso queste si valorizzi il contesto familiare e culturale di provenienza, per creare un rapporto di rispetto e fiducia reciproca scuola-bambino-famiglia, in un rapporto in cui il bambino resta al centro del percorso.

Non solo, le attività vorrebbero rispondere anche all'obbiettivo di un miglioramento del successo formativo attraverso l'acquisizione di un metodo valido sia per l'acquisizione di competenze curriculari che di quelle sociali (relazionali, emotive..), così da mirare verso una reale integrazione scolastica e sociale dei bambini RSC e delle loro famiglie.

Fattori interni dell'organizzazione scolastica, non solo relativi alla trasmissione del sapere, ma anche al sistema di relazioni, di regole, di prassi istituzionalizzate, hanno un peso nel determinare un inserimento positivo dei bambini rom e non rom a scuola.

Per questo motivo le scuole coinvolte sono incoraggiate a trovare proprie modalità di organizzazione gestionale e di attuazione delle attività, ponendo particolare attenzione al **primo mese di inserimento scolastico**, per favorire un impatto positivo con l'istituzione, promuovere relazioni sociali fra alunni e fra alunni e insegnanti, lavorando per gruppi di interesse e utilizzando attività laboratoriali.

Lavorare all'inserimento scolastico dei bambini RSC si concretizza anche nell'avvio di pratiche che facilitino l'ingresso e la permanenza dei bambini e delle loro famiglie nel percorso scolastico, a partire dalla loro **iscrizione alla scuola**. Sarebbe auspicabile, ove possibile, lavorare nel primo periodo dell'anno scolastico, (settembre-ottobre), per intercettare possibili iscrizioni alla scuola, anche provenienti da contesti di campi-sosta non autorizzati o non riconosciuti, crear condizioni favorevoli per lo scambio di informazioni con le famiglie potenziali. Questo può essere immaginato come attenzione comunicativa, con informazioni sulla scuola in diverse lingue o dialetti, riunioni dedicate o altre attività di conoscenza reciproca, come supporto logistico con facilitazioni per il trasporto e per i materiali didattici o materiali di consumo; le attività di supporto all'iscrizione scolastica saranno da progettare e realizzare con la collaborazione dell'operatore-campo e operatore-scuola, che agiranno in sinergia con le forze messe in campo dall'istituto scolastico.

N.B. È importante che il referente città e gli operatori sia campo sia scuola verifichino la necessità di specifici accordi affinché questa funzione – sentinella sia considerata come parte integrante dell'attività progettuale e favorita di referenti istituzionali.

Durante tutto l'anno scolastico si auspica che la tensione comunicativa sia mantenuta, nel senso anche di attività di supporto specifico delle insegnanti verso i ragazzi/bambini RSC, di produzione di materiale specifico di supporto alla comunicazione, quale l'adozione di un linguaggio plurilingue, comunicazioni semplificate, implementazione di supporti non solo verbali/scritti di scambio di informazioni, supporto per la compilazione di atti burocratici o non ben percepiti dalle famiglie. Alcune modalità di accoglienza, opportunamente standardizzate, possono essere utilizzate tra l'altro come corredo "interculturale" all'attività della scuola anche negli anni successivi e divenire così buona pratica di accoglienza patrimonio della scuola.

Le **attività con la classe**, siano esse i laboratori specifici tenuti da esperti, che fanno leva su *learning by doing* e sul riconoscimento delle competenze e abilità extracurriculari, siano invece le attività di *cooperative learning* realizzate con tutta la classe dagli insegnanti, che fanno leva sul senso di cooperazione e sullo sviluppo di abilità metacognitive, vogliono costruire un percorso che valorizzi il bambino, che lo coinvolga emotivamente e cognitivamente, che lo faccia sentire al centro del suo processo di crescita, e che lo accolga nelle sue molteplici dimensioni. Lavorare attraverso il *cooperative learning* o il *learning by doing* permette di attivare canali comunicativi e motivazionali inediti, consente di stabilire un clima relazionale di fiducia che può risultare fondamentale per l'abbattimento delle "barriere emotive" che fanno dell'inserimento scolastico dei bambini RSC una sfida per gli insegnanti. Lavorare quindi per la costruzione di modalità didattiche che sappiano coniugare la spinta motivazionale con lo sviluppo di capacità cognitive, l'apprendimento di contenuti insieme a quello di abilità sociali, la valorizzazione del sé e dell'altro insieme alla valorizzazione del gruppo. In questo senso si immagina un percorso che, in base a centri di interesse, a progetti specifici, o alla rimodulazione generale delle modalità didattiche utilizzate nelle classi, abbia lo scopo non solo di inserire inizialmente il bambino, ma sappia accompagnarlo in un coinvolgimento progressivo verso il proprio percorso di apprendimento e di crescita scolastica. Per questo si immaginano due percorsi distinti ma unitari, in cui sia l'insegnante il regista del progetto, o meglio il gruppo di insegnanti che condivide il progetto all'interno della scuola, affiancati dagli esperti dei laboratori, in modo che non risultino mai come attività esterne, concepite al di fuori della scuola, ma vengano vissute come organiche alle attività scolastiche.

I due percorsi possono essere esemplificati da un lato come cicli di laboratori su temi specifici (es. tecniche circensi/storia del circo; manutenzione biciclette; tecniche artistiche particolari; arti e mestieri; espressione delle emozioni; racconto di sé e autobiografie…), tenuti da esperti anche esterni, ma all'interno di un percorso che viene ripreso in classe, rielaborato, da cui trarre spunti per le attività curriculari. Dall'altro invece le attività di *cooperative learning* da condurre in classe dagli insegnanti, sono immaginate come un approccio metodologico per affrontare i temi curriculari. Possono essere estese a tutto il complesso delle attività di uno o più insegnanti, o essere intese come spazio specifico, intessuto su un progetto particolare, che permette a insegnanti e allievi di cimentarsi con una modalità diversa di stare in classe e apprendere. Esse acquisiscono maggiore valore se sono da un lato connesse con le attività laboratoriali, dall'altro con le attività curriculari intese in senso stretto.

Per questa "doppia natura" delle attività, i **destinatari** di ciascuna attività possono essere diversi o sovrapponibili: per le attività di *cooperative learning* possono essere coinvolti tutti i bambini di una o più classi target del progetto; per i laboratori tematici sono chiamati a partecipare gli allievi delle classi coinvolte e altri della scuola.

Le attività realizzate nella scuola (laboratori e *cooperative learning*) traggono la loro forza dalla riflessione scaturita dalla **supervisione** durante tutto l'arco dell'anno scolastico (vedi formazione); essa permette di riformulare in itinere gli obiettivi specifici, le metodologie, i contenuti delle attività.

Un momento fondamentale per le attività consiste nella **presentazione delle attività** di progetto alle famiglie dei bambini coinvolti e preferibilmente di tutta la scuola.

La presentazione di laboratori e attività (obiettivi, modalità, attività, target) agli allievi di tutta la scuola ed alle loro famiglie, è fondamentale per dar loro modo di scegliere consapevolmente l'ambito di interesse e conoscere gli sviluppi del progetto all'interno della propria scuola, con attenzione alla efficacia comunicativa nel rispetto di famiglie straniere e RSC. Considerare questo momento come fondante del progetto fa sì cioè che si venga a creare da subito quel rapporto di fiducia e trasparenza tra scuola-allievi-famiglie, che è indispensabile per lo sviluppo del progetto stesso. Il progetto infatti non può avere successo se non coinvolge in molti modi le famiglie, a partire da comunicazioni chiare e rispettose anche di standard culturali differenti. Rendere più possibile la scuola vicina alle famiglie attraverso proposte partecipative, che le coinvolgano maggiormente nel sistema-scuola, significa avere un alleato fondamentale nello sviluppo di un progetto educativo per ciascun bambino.

Attraverso la presentazione delle attività ai ragazzi/bambini ed alle famiglie la scuola si pone come interlocutore aperto, in grado di negoziare, a partire dalla scelta dei laboratori, uno stile educativo centrato sul bambino e condiviso con la famiglia.

Un altro aspetto di centrale importanza è la **documentazione delle attività**. La documentazione raccolta e costruita dal corpo docente e dagli altri attori coinvolti ha una duplice valenza: da un lato è in grado di cogliere quegli aspetti comuni all'intera ossatura del progetto, e permette attraverso il monitoraggio delle dimensioni ritenute centrali, una valutazione in itinere e finale dei risultati ottenuti, delle metodologie adottate e della tenuta dell'intero impianto di progetto; dall'altro permette al gruppo di lavoro stesso di esplicare e sviluppare la natura riflessiva e trasformativa del progetto. La documentazione non va intesa cioè come appesantimento del lavoro da svolgere, ma come occasione di accedere ad un patrimonio che sistematizzato è in grado di innescare una "reazione a catena": essa rappresenta la "materia grezza" su cui il gruppo diventa capace di riflettere, di osservare a distanza il proprio operato, trovarne peculiarità e riproducibilità, individuarne falle e riflettere sui miglioramenti possibili, in breve la riflessione sulla documentazione raccolta può innescare processi di trasformazione delle pratiche di un intera comunità scolastica e può dare il via a nuove progettazioni, sempre più consapevoli di limiti e possibilità dei metodi sperimentati. In aiuto alle attività da realizzare dunque sono stati pensati diversi strumenti di documentazione, visionabili nel capitolo inerente a monitoraggio e valutazione.

Per la progettazione dell'intero impianto ci si affiderà al lavoro dell'operatore scuola, in sinergia con l'insegnante referente interno alla scuola, e con tutto il team di insegnanti interessati alle attività di progetto. Essi individueranno priorità, obiettivi specifici calibrati sui bisogni del contesto, e tracceranno il quadro delle attività, siano esse di *cooperative learning* siano i laboratori. La realizzazione delle attività sarà poi a carico degli insegnanti per le attività in classe, e degli esperti/genitori per le attività di laboratori.

A. I laboratori

Obiettivi specifici, metodologia e risultati attesi

Gli **obiettivi** delle attività laboratoriali potrebbero essere lo sviluppo di competenze legate alla sfera emotiva, relazionale, espressiva, quale cornice motivazionale degli apprendimenti curriculari e come valorizzazione del sé e delle differenze di ognuno.

Le attività laboratoriali in particolare vogliono valorizzare competenze acquisite in ambiti extrascolastici dai bambini, allo scopo di armonizzare i mondi educativi e affettivi (scuola-casa-società). Valorizzare le competenze sociali e personali dei bambini, significa per loro avere accesso alla fiducia del gruppo e al riconoscimento delle loro capacità e potenzialità da parte della scuola e dei loro protagonisti. Questo rappresenta il primo passo per un riconoscimento reciproco tra allievi, famiglie e insegnanti, elemento fondamentale per lo sviluppo della motivazione, base per l'apprendimento di qualsiasi competenza. Ma accanto a questo i laboratori vorrebbero sviluppare un'altra metodologia, affine al *cooperative learning*, che prende il nome di *learning by doing***.** Il *learning by doing* trae le sue radici dall'attivismo pedagogico di esponenti quali Dewey o Kilkpatrick, e si fonda sul concetto di centralità del bambino, quindi sulla personalizzazione dell'insegnamento in funzione dell'individuo, sulla teoria dell'educazione attiva. Il *learning by doing* in sostanza parte dal presupposto che l'apprendimento è frutto di più processi interni e collettivi, prima di tutto si attiva la motivazione al conoscere, cui segue l'azione, che se riflettuta porta alla conoscenza. Processo emotivo e motivazionale, processo creativo e pratico legato al processo riflessivo, tutto questo costituisce un processo di apprendimento che si caratterizza come duraturo e sedimentato, proprio perché parte ed è costruito attorno al bambino/ragazzo.

I laboratori cioè vorrebbero sviluppare quelle capacità e potenzialità curriculari e extracurriculari attraverso la metodologia dell'"imparare facendo", così come avviene in altri contesti culturali e spazio-temporali, con la stessa modalità dell'"imparare artigiano" che fa dell'osservazione, della

riproduzione, della riflessione e della sperimentazione il canale privilegiato dell'apprendimento. Una modalità diversa dell'apprendere è motore di una motivazione più profonda, che trae la sua forza dall'esperienza – motore universale di apprendimento- e la esplica anche nei contenuti che appartengono al mondo scolastico. Un bambino che impara a stare in equilibrio su una corda, oltre a sviluppare capacità motorie, è in grado di comprendere in modo più profondo concetti astratti quali per esempio la legge di gravità, o si appassionerà maggiormente alla storie delle epoche passate per esempio attraverso le storie vissute dai circensi in una determinata epoca. Questo è solo un esempio, un altro è nel caso che si scelga, attraverso i laboratori, di valorizzare l'esperienza familiare acquisita dalle famiglie, sia dei bambini RSC che non (secondo il principio di non discriminazione), e quindi di coinvolgere i genitori stessi nella costruzione del laboratorio di arti e mestieri. Questo potrebbe valorizzare il mondo emotivo del bambino, ma anche avvicinare maggiormente le famiglie, restituire dignità e rispetto in una relazione che spesso si presenta difficile in ragione di molteplici fattori. Il genere di laboratorio di "arti e mestieri" potrebbe tra l'altro essere motore di ricerca e apprendimento per altri mestieri e per un collegamento con i contenuti curriculari rielaborati in forma cooperativa. Un terzo esempio è dato da quei laboratori che invece vogliano valorizzare più specificamente gli aspetti relazionali o emotivi dei bambini/ragazzi, quali i laboratori di espressione emotiva, musicale, corporea e teatrale, o di espressione e racconto del sé; questi assolvono la funzione specifica di catalizzare l'attenzione sulla dimensione emotiva e relazionare, sciogliere conflitti in atto o in potenza, accompagnare le attività di classe attraverso una riflessione ed un potenziamento degli aspetti emotivi e affettivi che fanno da cornice all'apprendimento.

Attraverso le attività laboratoriali ci si attende quali risultati specifici di sviluppare nei bambini/ragazzi alcune competenze "extracurriculari", quali quelle sociali e comunicative (saper sviluppare relazioni di empatia, sapersi confrontare, sapersi esprimere con linguaggio verbale e non verbale, saper affrontare e risolvere il conflitto tra pari…), nonché competenze specifiche (motorie, matematiche, linguistiche…) e abilità complesse in relazione agli aspetti psicologici e sociali. Ci si attende inoltre, che attraverso le attività laboratoriali si incentivi la comunicazione e il dialogo tra attori all'interno del sistema scuola (esperti di laboratori, insegnanti, dirigente scolastico, figura responsabile di progetto…), tra bambini/ragazzi all'interno della stessa scuola (in caso di laboratori interclasse), tra genitori e insegnanti sia nei casi di proposte di laboratori condotti da esperti, sia nel caso di laboratori realizzati in collaborazione con i genitori e le famiglie. Il fine ultimo dei laboratori è cioè di creare un clima favorevole alle relazioni all'interno della classe e della scuola, valorizzando le competenze che i bambini hanno acquisito fuori dal contesto scolastico, valorizzandone il mondo "emotivo" e di legami famigliari, in modo da rafforzare l'aspetto motivazionale per allievi e famiglie nell'accesso e proseguimento del percorso scolastico.

Contenuti e organizzazione

I contenuti che possono essere sviluppati attraverso le attività laboratoriali sono molteplici, vanno dall'espressione corporea a quella pittorico-visiva, manuale, sensoriale; dall'espressione del sé alla conoscenza dell'altro, dal riconoscimento delle emozioni all'elaborazione del conflitto; dall'elaborazione di spunti della vita quotidiana alla conoscenza di arti e mestieri.

Le attività proposte hanno il compito primario, al di là dei contenuti espressi, di sviluppare competenze relazionali, comunicative e di gestione efficace del conflitto, attraverso attività ludiche che stimolino nei bambini/ragazzi la motivazione all'apprendimento e all'interdipendenza positiva, attività che abbiano contenuti e modalità interculturali atte a valorizzare le specificità di ognuno e la ricchezza dello scambio.

ESEMPIO 1 DI ATTIVITÀ LABORATORIALI

Titolo: le emozioni

n. incontri: 6 incontri

partecipanti: allievi della classe/scuola; insegnanti delle classi interessate

responsabili progettazione: referente scuola del progetto, operatore scuola, insegnanti, Dirigente scolastico, esperti tematici o genitori

responsabili realizzazione: esperti tematici o genitori

Cosa	Chi	Perché e come
laboratorio di espressione e gestione emotiva: 4 incontri	esperti di espressione emotiva, psicologi, counselor, esperti teatrali	obiettivi: Sviluppare competenze emotive, sapersi relazionare, riconoscimento delle proprie e altrui emozioni attività: simulazioni, role playing, giochi progetto: costruiamo le "maschere emotive" contenuti e organizzazione: quali emozioni proviamo, come le rappresentiamo, come ci relazioniamo con le emozioni degli altri, scegliere e rappresentare (teatro/cartapesta/disegno/musica...) una propria "maschera emotiva". Lavoro in gruppi o individuale, condotto da esperti e affiancato da insegnanti, in aula dedicata, attraverso simulate, rappresentazioni giochi di role playing modulati per l'età dei bambini/ragazzi.
attività aperte: 2 incontri (iniziale/finale) di presentazione alla scuola/territorio	esperti, insegnanti, operatore scuola, Dirigente scolastico, referente scuola	presentazione laboratori e attività, aperto ai genitori ed al territorio (evento iniziale) presentazione maschere emotive aperta ai genitori ed al territorio (evento finale)

Non solo, i laboratori aprono la possibilità di far partecipare le famiglie, anche attraverso un coinvolgimento nell'ideazione e nella conduzione dei laboratori; per questo i laboratori possono essere realizzati traendo spunti dal vissuto o dai saperi delle famiglie, a partire da mestieri artigianali, mestieri antichi o di altre culture; possono essere valorizzati aspetti della vita culturale dei bambini presenti, come tradizioni, festività, abitudini…

Tali attività devono privilegiare questi aspetti e sviluppare competenze sociali[14] e comunicative (ovvero sviluppare una gamma di abilità quali saper superare il rischio di aprirsi all'altro, saper esprimere emozioni, accettare ed accogliere le emozioni proprie ed altrui, saper relazionarsi ed esprimersi attraverso il proprio corpo…), sviluppare cioè una motivazione all'apprendimento che passa attraverso la socializzazione e il rafforzamento delle competenze sociali prima ricordate, il riconoscimento di competenze acquisite altrove e spendibili in questi contesti.

Esempi di laboratori sono laboratori di espressione teatrale o musicale, tecniche circensi e di giocoleria, manipolazione di materiali, rivisitazione di arti e mestieri locali, laboratori narrativi, laboratori interculturali…

[14] Per competenze sociali si intende il «livello di expertise raggiunto nell'uso coerente di un insieme di abilità relazionali che favoriscono la buona relazione e interazione con gli altri» (Johnson, Johnson, 1989) ovvero un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo.

ESEMPIO 2 DI ATTIVITÀ LABORATORIALI

Titolo: l'arte circense e clownerie

n. incontri: 6 incontri

partecipanti: allievi della classe/scuola; insegnanti delle classi interessate,

responsabili progettazione: referente scuola del progetto, operatore scuola, insegnanti, Dirigente Scolastico, esperti tematici o genitori

responsabili realizzazione: esperti tematici o genitori

Cosa	Chi	Perché e come
laboratorio di arte circense: 4 incontri	esperti di arte circense	obiettivi: sviluppare abilità motorie, equilibrio, coordinazione corporea, cooperazione, interdipendenza positiva, concentrazione. attività: lab pratici, simulazioni, allenamenti, giochi progetto: costruiamo uno spettacolo del circo
attività aperte: 2 incontri (iniziale/finale) di presentazione alla scuola/territorio	esperti, insegnanti, operatore scuola, Dirigente scolastico, referente scuola	presentazione laboratori ed attività, aperto ai genitori ed al territorio (evento iniziale) presentazione spettacolo del circo aperto ai genitori ed al territorio (evento finale)

Cinepratiche. Una proposta per integrare soggettività e attivare processi relazionali attraverso il cinema

Succede, talvolta, che le «buone pratiche» che nascono spontaneamente in un territorio non abbiano la forza per aggregarsi in reti, strutture, costellazioni più grandi. Nella forma carsica d'improvvisi affioramenti e altrettanto repentini nascondimenti, restano al livello di discorsi frammentari, limitati, circoscritti, anche se potrebbero ambire a una maggiore diffusione e conoscenza. Chi vive quotidianamente la scuola italiana sa che essa, ancora oggi, è una palestra di «buone pratiche», ovvero di attività e di manifestazioni che cercano di rispondere e integrare nell'ambiente scolastico le sollecitazioni che giungono da una società in rapida trasformazione, dimostrando dunque una certa vitalità e reattività, pur facendolo nelle contingenze date, in una situazione di ristrettezza economica, di difficoltà burocratica/organizzativa e di scarsa capacità di fare sistema.

Il film scolastico, a tal proposito, è uno degli esempi più indicativi e paradigmatici di quanto abbiamo scritto pocanzi. Ha una storia pluridecennale alle spalle (gli studenti delle scuole superiori giravano film già all'epoca della diffusione delle cineprese Super 8), poli di produzione sparsi in tutta Italia, educatori e insegnanti specializzati. Godono di un significativo aiuto offerto da un progresso tecnologico che consente di accedere a dispositivi di ripresa sempre più leggeri, economici, performanti. Quando riesce a dialogare con le produzioni cinematografiche ufficiali, spesso innesca processi creativi di una certa portata. Si pensi, solo per restare ai casi più recenti, ai tanti film girati dai ragazzi all'interno di laboratori scolastici e che si sono ritagliati uno spazio di visibilità nella sfera pubblica, ovvero a titoli come *La classe* di Laurent Cantet (Palma d'oro a Cannes qualche anno fa), *The We and the I* di Michel Gondry, *Tajabone* di Salvatore Mereu, *L'intervallo* di Leonardo di Costanzo fino alle importanti opere di Daniele Gaglianone come *La classe dei gialli* e il recentissimo *La mia classe*. Più in generale, se si conta il numero di cortometraggi realizzati in ambito scolastico, dalle scuole elementari a quelle medie superiori, inviati ai festival ad essi dedicati come ad esempio il Sottodiciotto FilmFestival, si è portati a credere che il film scolastico sia un'esperienza diffusa, che quasi ogni alunno prova nel corso della sua carriera scolastica. In verità non è sempre così. Tranne rari casi, scrivere, creare, girare e montare film con i propri compagni di banco rappresenta, nella percezione generale e nelle prassi comuni, un atto estemporaneo, una pratica dalle gambe fragili che non sempre è percepita dagli addetti ai lavori per il suo valore sempre più probante, inseriti come siamo in una società che produce, consuma e fruisce ogni giorno un numero sempre maggiore di immagini.

Si ritiene pertanto utile illustrare le potenzialità che le attività legate alla produzione amatoriale di film realizzati a scuola (o in altri contesti di aggregazione giovanile) offrono agli insegnanti e agli educatori, in particolare a coloro che sono coinvolti in attività a sostegno dell'inclusione sociale e dell'integrazione delle diversità. È infatti vero che può essere utile individuare ambiti di attività nei quali sperimentare e mettere in pratica i metodi del *cooperative learning* e del *learning to doing* anche attraverso l'uso dello strumento filmografico e visuale in genere. L'apprendimento cooperativo rappresenta, infatti, uno dei metodi più adatti, diremmo forse necessari, per rendere utili ed effettivamente formative questo tipo di esperienze. Alcuni dei motivi sono immediatamente comprensibili. Come capita per altre attività laboratoriali, fare un film richiede progettualità, organizzazione del lavoro, capacità di gestire i tempi, gli spazi e i ruoli assegnati, integrazione dei talenti e delle competenze del singolo in un'ottica d'interdipendenza positiva, suddivisione delle responsabilità. Applicando sul set le tecniche del *learning to doing*, sarà facile impostare un progetto cinematografico suddividendo le classi in piccoli gruppi e in singoli ambienti di apprendimento, istituendo catene decisionali che consentano una negoziazione partecipata e l'integrazione dei punti di vista, valorizzando le conoscenze pregresse degli studenti e spingendo ad aumentarle e approfondirle con evidenti ricadute sul lavoro collettivo.

Esistono però peculiarità proprie della pratica cinematografica che merita sottolineare con maggiore forza. In prima battuta la realizzazione di un video richiede una pluralità di competenze e di abilità tali da rendere insieme particolarmente complesso e altrettanto affascinante realizzare un film. Semplificando molto, possiamo individuare almeno quattro ambiti di collegialità nel quale sperimentare l'apprendimento cooperativo: la fase della scrittura e della costruzione di narrazioni (ideazione dei soggetti, elaborazione dei trattamenti, scrittura di dialoghi, individuazione dei canoni di genere), quella della ripresa (scelta degli ambienti o dei costumi, costruzione delle inquadrature, registrazione dei suoni, recitazione, regole dell'illuminazione), quella della messa in serie (montaggio, articolazione della colonna sonora), e quella non meno importante del lancio e della presentazione del prodotto finito (ufficio stampa, ricerca di festival o programmi che mostrano i film a platee più ampie). Le articolazioni delle fasi di realizzazione di un video accanto alla costruzione di saperi e processi di lavoro condiviso, fanno sì che la produzione cinematografica in ambito

scolastico possa essere considerata come un'esperienza «panottica», vale a dire capace di integrare più punti di vista, più attitudini, più sensibilità, più esigenze diverse in unico prodotto finito. In tal senso, se la presenza di un formatore e di un coordinatore delle attività è necessaria per poter apprendere le regole e le prassi del linguaggio audiovisivo, dunque su un piano strettamente teorico e organizzativo, è solo nella pratica del lavoro comune che si possono integrare e sperimentare i saperi necessari per realizzare un progetto così affascinante come un cortometraggio o un video scolastico.

A un piano tecnico si deve poi aggiungere un piano di pratica educativa che qui decliniamo sul fronte dell'integrazione e dell'inclusione scolastica delle minoranze rom, sinti e caminanti, ma che evidentemente può seguire indirizzi pedagogici di altro tipo. I termini «integrazione» e «inclusione» sono particolarmente adatti non solo per descrivere le attività educative del Progetto, ma anche per descrivere il senso stesso della pratica cinematografica. Per fare un film bisogna saper «includere» tutte le persone coinvolte e soprattutto sapere «integrare» i loro saperi, le loro conoscenze, le emozioni, le opinioni, in una parola il loro bagaglio culturale. Condividere un progetto, uno spazio e un tempo in comune, vivere insieme un processo di apprendimento in modo paritario, imparare a cooperare l'un l'altro nella salvaguardia delle specificità e dei ruoli di ognuno, sono inoltre fasi fondative di ogni pratica inclusiva, nella quale si è inseriti non in virtù di una origine etnica ma di un ruolo tecnico/artistico da assolvere, non in virtù di un'appartenenza sociale ma di una capacità singola di contribuire, con i propri saperi, ai saperi di un gruppo più ampio. Si aggiunga che per fare un film occorre imparare un linguaggio «nuovo» e insieme straordinariamente «famigliare» per i ragazzi, quello della comunicazione audiovisiva. Parlare e pensare per immagini significa applicare forme sintattiche e retoriche specifiche che in parte sono indipendenti dalla madrelingua di partenza e in parte sono contaminate dalle culture di riferimento. Costruire un'inquadratura è spesso un modo per comprendere un inquadramento. L'occhio di una videocamera non restituisce una soggettività, ma uno sguardo sociale, che appartiene a una comunità.

Infine, quando si ha a che fare con i racconti audiovisivi, vale la pena ricordare che essi rappresentano la principale tra le forme di auto-narrazione e di costruzione dell'identità sociale dei più giovani. Più volte definiti come nativi digitali (da chi non lo è), i bambini e i ragazzi di oggi sono costantemente circondati da immagini in movimento che essi fruiscono in maniera costante, talvolta persino compulsiva (si pensi alle esperienze videoludiche) ma che spesso contribuiscono a produrre, manipolare e diffondere. A farsene in qualche modo autori. Questo tipo di attività, spesso realizzate con modalità autoreferenziali o in ambiti della quotidianità dai quali gli adulti sono esclusi (anche perché non hanno le conoscenze per accedervi) rappresentano, specie dall'avvento dei social network, il principale modo con cui i ragazzi comunicano con gli altri e si auto-rappresentano. Per questo motivo «collettivizzare» le forme del racconto del sé, trasformando occasionalmente un'esperienza individuale in una di gruppo, partecipata, strutturata, può favorire sia la messa in circolo di immagini e immaginari del sé mediati (e dunque dialogici sul piano sociale) sia una maggiore conoscenza delle identità di chi si trova ai margini della socialità e delle rappresentazioni, tra cui spesso tocca annoverare le minoranze etniche. Queste ultime talora non hanno a disposizione né forme di connessione, né dispositivi di ripresa di ultima generazione, vivono in condizioni precarie che non amano rappresentare agli altri, inoltre subiscono rappresentazioni stereotipate, codificate, dalle quali fanno fatica a uscire. Come dimostra il caso di Laura Halilovic, regista rom che solo pochi anni fa ha realizzato, anche con il contributo degli enti locali, un importante e toccante film autobiografico intitolato *Io, la mia famiglia rom e Woody Allen*, agevolare le occasioni di «incontro» tra le minoranze socialmente ai margini e i mezzi di rappresentazione audiovisiva significa immettere nella iconosfera, in quell'insieme di immagini e immaginari che circonda la nostra vita, tracce di racconto inedite e talvolta sguardi utilmente destabilizzanti. Significa per i ragazzi misurarsi con la difficoltà e la necessità di capovolgere le forme della stereotipia, con i dubbi insiti della costruzione di un'identità culturalmente stratificata, con le fatiche della mediazione del sé in un gruppo.

I laboratori sono **progettati** dal team e dai conduttori esperti, all'interno di un percorso composito, che comprende anche le attività di *cooperative learning* sviluppate dall'insegnante di classe.

I laboratori sono rivolti a tutti i bambini della scuola/classe, distribuiti sui laboratori attivati. Non sono rivolti ai soli bambini RSC in ragione del criterio di non discriminazione su base etnica o culturale. Realizzare laboratori esclusivamente per bambini RSC significherebbe infatti ribaltare il principio della scuola aperta ed inclusiva e dell'educazione interculturale, che indica la trasformazione di tutto il contesto come il solo presupposto vincente per l'inclusione scolastica. L'indicazione di quali

bambini includere nei singoli laboratori sarà frutto della scelta specifica delle insegnanti, sia che esse si orientino verso una distribuzione preordinata sia che si aprano alla scelta dei bambini o delle famiglie, tenendo fermo il principio di incoraggiare gli aspetti motivazionali e di partecipazione dei bambini e delle famiglie.

È preferibile che i laboratori siano **realizzati** da personale esperto o dai genitori/altre fihure significative in orario scolastico, e si inseriscano a tutti gli effetti come **attività curriculari**. Questo è tanto più importante quando si pensi al principio del riconoscimento di competenze altre dei bambini, per cui immaginare attività laboratoriali in qualche modo non facenti parte del corpo curriculare degli insegnamenti potrebbe rappresentare un mancato riconoscimento di quelle abilità sviluppate proprio nei laboratori, e potrebbe innescare un meccanismo di demotivazione nei bambini/ragazzi.

Allo scopo di valorizzare le risorse, creare ponti con gli ambiti familiari dei bambini RSC e non solo, aprirsi al territorio, gli esperti possono essere sostituiti o affiancati anche da altre figure, genitori o familiari dei bambini.

È importante coinvolgere nei laboratori (durante la progettazione ma anche la conduzione) in maniera attiva anche gli insegnanti, in modo da costituire occasione di aggiornamento e approfondimento delle tematiche trattate, all'interno ad un percorso co-costruito con gli insegnanti e gli allievi.

Sono previsti fino ad un massimo di 24 incontri distribuiti durante l'anno scolastico, che possono suddividersi in laboratori diversi.

Per quanto riguarda le forme di **documentazione** di queste attività, è auspicabile, accanto ai sistemi di monitoraggio indicati nella sezione specifica, prevedere anche strumenti "agili" di documentazione delle attività che documentino le dimensioni della presenza ai laboratori, delle attività realizzate, degli obiettivi rispondenti, del clima di gruppo e delle interazioni significative che possono venire a crearsi, delle richieste dei bambini/ragazzi o delle loro famiglie. Per esempio una scheda che rilevi questo tipo di informazioni può essere concepita alla stessa stregua di un "diario di bordo":

Laboratorio "XXXXX"	presenti:
Data:	
obiettivi specifici della giornata	clima di gruppo
aspetti rilevanti rielaborabili in classe	proposte e suggerimenti emersi
strumenti utilizzati	criticità rilevate

Accanto a questi strumenti di rilevazione dell'attività possono essere affiancati strumenti di rilevazione inerenti capacità e competenze acquisite dai singoli partecipanti, criticità e potenzialità emerse, proposte di intervento. Questi strumenti potrebbero configurarsi come una scheda allievo che comprende tutte le attività realizzate, sia laboratoriali sia in aula con l'insegnante, per cui diventerebbe strumento di analisi per tutto il team basati su obiettivi individuali e su competenze acquisite da ciascuno durante tutto il percorso realizzato.

B. Le attività curriculari con metodo cooperativo

Obiettivi specifici, metodologia e risultati attesi

Obiettivi specifici per le attività di *cooperative learning* sono lo sviluppo di concetti quali interdipendenza positiva, cooperazione tra pari, valorizzazione delle differenze e delle peculiarità di ciascuno. Sviluppare competenze comunicative e sociali; migliorare il clima di apprendimento; valorizzare le competenze specifiche di ogni allievo**.**

La **metodologia** suggerita per la realizzazione delle attività è incentrata sul **lavoro cooperativo** organizzato per piccoli gruppi, deve perciò prevedere momenti di scambio tra allievi e tra allievi ed insegnanti, partire dalle competenze degli allievi per valorizzarle, svilupparle, condividerle con il gruppo di apprendimento. Il *cooperative learning* si pone obiettivo sviluppare quelle abilità sociali e comunicative intese come «insieme di comportamenti motivati e cognitivamente controllati che permettono ad una persona di iniziare, sviluppare, mantenere e affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell'ambiente che la circonda» (Comoglio, 1998).

Ma il *coperative learning* è utilizzato efficacemente perché lo sviluppo di competenze sociali accompagna lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive; attraverso la metodologia del *cooperative learning* i bambini/ragazzi non apprendono solo contenuti specifici ma "imparano ad imparare", sviluppano strategie proprie, mettono a comune scoperte e risultati, imparano così anche dai propri pari, all'interno di un progetto formativo in cui l'insegnante si fa "facilitatore" del processo di apprendimento. L'insegnante dunque non "scompare", ma anzi, è il regista di un percorso che ha bisogno di essere continuamente monitorato, reindirizzato, accompagnato. Non è infatti affatto semplice, né per le insegnanti né per i bambini/ragazzi, acquisire nuovi modi di stare in classe, nuovi modi di imparare e insegnare, e per tutta la classe il processo di "adattamento" alla metodologia del *cooperative learning* richiede molto tempo e molta riflessione e sperimentazione. Per questo è auspicabile che ciascun contesto valuti le modalità di approccio, i tempi, le attività da realizzare, le forme della comunicazione, le compatibilità col proprio metodo sperimentato; è importante che il processo possa avvenire per gradi, per evitare la frustrazione che potrebbe verificarsi in contesti che sono nuovi all'utilizzo del *cooperative learning*. È preferibile che ci si concentri su obiettivi di apprendimento meno alti, se si introduce una nuova metodologia di studio e di apprendimento, poiché l'energia iniziale nella ricezione e nell'organizzazione di tali attività sia di "investimento" per poi accelerare la didattica in un momento successivo. Sono disponibili molti esempi di attività in letteratura, che possono accompagnare le insegnanti nel calibrare una serie di attività pensate per il contesto specifico in cui operano. Un aspetto non secondario è rivestito da alcuni accorgimenti non direttamente riferibili ala didattica: il setting formativo per esempio è importante per l'idea che si vuole trasferire di metodologia cooperativa. In una classe cooperativa infatti si tende a limitare al minimo la proprietà "privata" di strumenti o sussidi didattici, le aule vengono organizzate come "laboratori", quindi in tavoli a più posti, intorno ai quali si siedono i membri dei gruppi cooperativi. La lavagna e la cattedra perdono centralità, ma tutto ruota attorno ai tavoli, è ai tavoli che il gruppo lavora, ricerca, elabora, legge e intavola discussioni. A seconda delle tecniche utilizzate i gruppi possono ruotare o meno, ma l'organizzazione del setting restituisce ai ragazzi/bambini l'idea di un modo diverso di stare in classe. Accanto a questo possono esserci altri "strumenti" e accorgimenti, quali un tabellone dove si riportano i risultati del lavoro dei gruppi, o altro che possa dare anche visivamente centralità a ciò che i bambini stanno elaborando. La restituzione dei lavori realizzati è motivo di riconoscimento reciproco, ed è momento non trascurabile per la classe cooperativa. La comunicazione in generale può acquisire nuove modalità, e la valutazione stessa segue un percorso coerente con la metodologia cooperativa. Questo non significa come detto "condizionare" tutta l'attività, ma sperimentare gli strumenti che sono più consoni alla realtà in cui ci si trova ad operare. Dalle attività in classe con metodo cooperativo ci si attende quali risultati specifici di conoscere e attuare nuovi metodi cooperativi di insegnamento, attraverso cui raggiungere il miglioramento delle relazioni tra corpo docente e famiglie RSC; il miglioramento delle relazioni tra alunni RSC e corpo

docente e tra alunni RSC e coetanei; l'abbattimento della percentuale di abbandono degli alunni RSC; l'aumento della frequenza degli alunni RSC.

Contenuti e organizzazione

Le attività di *cooperative learning* hanno il compito primario di sviluppare al pari competenze relazionali e metacognitive, attraverso proposte che incrementino le abilità comunicative e di gestione di conflitti, di leadership, abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito, abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione attraverso cui gli studenti incoraggiano se stessi e gli altri, abilità di problem solving. I contenuti delle attività proposte pertanto possono essere trasversali o specifici, possono riguardare un percorso di giochi matematici piuttosto che un percorso di scoperta dei paesi del mondo, o avere valenza interdisciplinare se si tratta di percorsi a tema, che attraverso lo sviluppo di un progetto specifico riescano ad approfondire contenuti inerenti le discipline umanistiche e scientifiche.

Come detto, è importante che vengano curate le modalità di applicazione del *cooperative learning*, modulando le proposte a seconda del contesto e dei bisogni-possibilità dei bambini/ragazzi e degli insegnanti. È preferibile quindi calibrare le attività in modo che siano "digeribili" e realizzabili dai bambini piuttosto che proporre attività che producono in effetti frustrazione nel gruppo classe. È importante procedere per gradi, approntare prima di tutto piccole attività minime di lavoro cooperativo, per poi nel tempo sviluppare attività sempre più complesse, come si propone anche nelle "tabelle esemplificative".

ESEMPIO 1 DI ATTIVITÀ DI COOPERATIVE LEARNING

Titolo: lettura e comprensione di un testo storico

n. incontri: 8 incontri

partecipanti: allievi della classe/scuola; insegnanti delle classi interessate

responsabili progettazione: referente scuola del progetto, operatore scuola, insegnanti, Dirigente Scolastico

responsabili realizzazione: insegnanti

Cosa	Chi	Perché e come
attività curriculare con modalità cooperativa: da 1 incontro	insegnanti	obiettivi: sviluppare modalità cooperative, competenze linguistiche, storico-umanistiche, competenze metacognitive. attività: lavori di gruppo, lavoro individuale, brainstorming progetto: comprendere un testo storico argomenti e organizzazione: sulla base di un testo scelto tra i brani del libro di testo, suddivisione del testo in parti. Suddivisione degli allievi in coppie, cui affidare la lettura individuale di una parte del brano, confronto interno alla coppia sui punti salienti da condividere con il resto della classe, presentazione agli altri del brano letto per ciascuna coppia. Al termine della lezione ciascuno dovrebbe aver appreso il proprio brano, e ascoltato quello degli altri. Questa attività è replicabile in modo che tutti siano competenti del brano nella sua interezza. Si può incentivare l'attività con giochi di gruppo, letture recitate... Questa modalità consente a ciascun allievo di "imparare per insegnare", modalità di apprendimento tra pari che incentiva la motivazione e il senso cooperativo, oltreché la sedimentazione e interiorizzazione del contenuto appreso.

In pratica, le attività di *cooperative learning* possono contemplare semplici accorgimenti organizzativi nell'aula e nella conduzione di alcune lezioni; o momenti specifici e determinati all'interno delle attività curriculari, ad esempio la progettazione di un ciclo di lezioni che prevedano la metodologia *cooperative learning* nell'espletamento di programmi curriculari come può essere l'organizzazione di un percorso di scoperta geografica, attraverso l'organizzazione dell'aula in aree di lavoro, in cui piccoli gruppi lavorino cooperativamente alla scoperta di un paese, individuandone risorse, configurazione morfologica ed economico sociale, e confrontandone i risultati tra gruppi.

ESEMPIO 2 DI ATTIVITÀ DI COOPERATIVE LEARNING

Titolo: i paesi del mondo

n. incontri: 8 incontri

partecipanti: allievi della classe/scuola; insegnanti delle classi interessate

responsabili progettazione: referente scuola del progetto, operatore scuola, insegnanti, Dirigente scolastico

responsabili realizzazione: insegnanti

Cosa	Chi	Perché e come
attività curriculare con modalità cooperativa: 8 incontri	insegnanti	obiettivi: sviluppare modalità cooperative, competente logico-matematiche, linguistiche, storico-umanistiche. attività: lavori di gruppo, simulazioni, ricerche, giochi progetto: i paesi del mondo argomenti e organizzazione: approfondimenti per ciascun paese scelto dai gruppi di configurazione morfologica, economico-produttiva, sociale. organizzazione in piccoli gruppi (max 4 bambini), ciascun gruppo ha il compito di ricercare e approfondire notizie sui tre aspetti individuati (geografia, economia, composizione sociale), all'interno del gruppo ciascun membro ha compiti specifici di ricerca, il gruppo si confronta poi al suo interno su come presentare la ricerca e quali aspetti evidenziare. Ciascun membro del gruppo si confronta inoltre con i propri "omologhi" degli altri gruppi, si avranno così gruppi ricomposti secondo la tematica approfondita (geografia, economia, composizione sociale). Le riflessioni scaturite verranno messe a comune in un lavoro finale, curato dai gruppi e diretto dall'insegnante.
attività aperte: 2 incontri (iniziale/finale) di presentazione alla scuola/territorio		

Un altro esempio invece di utilizzo del *cooperative learning* all'interno di questo progetto può essere il caso in cui attività laboratoriali e attività curriculari si sviluppino in maniera complementare: la stessa attività laboratoriale di tecniche circensi può trasformarsi in un lavoro cooperativo che attorno al tema del circo costruisce competenze matematiche (calcolo dei costi/ricavi del circo, biglietteria e cambio delle monete…), competenze linguistiche (costruire un testo di presentazione del circo agli spettatori), pittoriche (disegnare il cartellone pubblicitario, i loghi, le immagini di scene del circo), competenze storiche e antropologiche(ricostruire lo stile di vita dei circensi, ricostruirne il ruolo sociale all'interno di una determinata epoca o in senso diacronico nello scorrere dei secoli…). In questo senso le attività di *cooperative learning* non hanno contenuti specifici indicati a priori, ma

sono frutto delle riflessioni del gruppo di progetto, del clima della classe, delle competenze presenti all'interno del gruppo-classe e degli obiettivi specifici delle insegnanti.

ESEMPIO 3 DI ATTIVITÀ DI COOPERATIVE LEARNING

Titolo: lo spettacolo del circo

n. incontri: 8 incontri

partecipanti: allievi della classe/scuola; insegnanti delle classi interessate

responsabili progettazione: referente scuola del progetto, operatore scuola, insegnanti, Dirigente Scolastico

responsabili realizzazione: insegnanti

Cosa	Chi	Perché e come
attività curriculare con modalità cooperativa: 8 incontri	insegnanti	obiettivi: Sviluppare modalità cooperative, competente logico-matematiche, linguistiche, storico-umanistiche. attività: Lavori di gruppo, simulazioni, ricerche, giochi progetto: costruiamo uno spettacolo del circo argomenti e organizzazione: a partire dal progetto di simulazione di un spettacolo di circo, approfondire conoscenze di: il circo nel tempo e nel mondo, contestualizzazione storica e sociale; abiti e strumenti utili per le attività circensi; disegnare un cartellone del circo; costruire la cassa e le attività di spese/ricavi... Per questa attività si possono scegliere diverse modalità di lavoro cooperativo, a partire dalla tecnica del lavoro a coppie fino alla modalità del Jigsaw.
attività aperte: 2 incontri (iniziale/finale) di presentazione alla scuola/territorio		

In sintesi, è importante che le attività nel loro complesso possano far parte dell'attività curriculare, ed essere inserite nel piano didattico della classe/scuola; essere sviluppate dal team docente della classe interessata, in accordo con il Dirigente scolastico e le altre figure del progetto; essere sviluppate in coerenza con i laboratori didattici proposti, in modo da costruire un ipotesi di progetto di inclusione che preveda entrambe le attività come strutturate e complementari; coinvolgere l'intera classe/classi; prevedere momenti di scambio con tutta la scuola, attraverso incontri di presentazione delle attività realizzate e da realizzare; tenere conto della dimensione della valutazione, e quindi costruire attività in coerenza con gli obiettivi e gli strumenti della valutazione e monitoraggio.

Questi accorgimenti saranno utili per la realizzazione di attività che vadano davvero verso l'obiettivo di inclusione reale dei bambini RSC, attraverso un percorso di accompagnamento per tutto l'arco dell'anno scolastico, capace di intercettare difficoltà sul nascere e porvi rimedio attraverso il confronto e la sperimentazione integrata di più metodologie e azioni.

Le attività di *cooperative learning* sono **progettate** tenendo conto degli obiettivi generali e specifici del progetto, all'interno delle attività curriculari. Esse possono prefigurarsi come approfondimento tematico, come attività trasversale, specifico progetto o essere inseriti nel normale svolgimento delle lezioni. Le attività verranno realizzate dal team docente, anche coinvolgendo ove utile il personale ATA.

È importante che le attività abbiamo una **cadenza periodica** e che possano dispiegarsi durante tutto l'arco dell'anno scolastico, per diversi ordini di motivi. Prima di tutto la continuità degli interventi con modalità cooperativa aiuta gli studenti a rafforzare il proprio impegno in maniera non episodica, ma continuativa; in secondo luogo da tempo agli studenti, alle famiglie, agli insegnanti stessi di rafforzare la motivazione verso questa metodologia, poiché è nella sperimentazione che si affina il metodo; in terzo luogo permette con un tempo ragionevolmente lungo l'impiantarsi di un clima diverso all'interno della classe, che è la base su cui sviluppare il vero e proprio metodo cooperativo. Il *cooperative learning* infatti stimola competenze anche molto differenti tra loro, a partire da quelle relazionali, attivate nella relazione del piccolo gruppo e nelle dinamiche sociali di solidarietà e suddivisione dei compiti; a quelle logico-organizzative, attivate nello svolgimento del compito collettivo o individuale, fino a quelle più propriamente creative, che si attivano una volta che sono stabilizzate le altre componenti relazionali e organizzative. Ultimo ma non ultimo, la cadenza periodica permette agli studenti con maggiori problematiche di frequenza di individuare e partecipare alle attività volontariamente.

Proprio per il carattere "pervasivo" di un metodo quale quello cooperativo, è possibile ed auspicabile immaginare attività a sfondo interdisciplinare e che coinvolgano più di un insegnante. Questo sarebbe tanto più importante nei casi di intervento nelle scuole secondarie, per le quali la tendenza alla atomizzazione degli insegnamenti e dei contenuti può contribuire alla difficoltà di inserimento e apprendimento di alcuni bambini, compresi i bambini /ragazzi RSC.

Esempio di attività possono essere lavori di ricerca-azione, approfondimenti di temi specifici visti da più punti di vista, realizzazione di percorsi o di manufatti inerenti i curricula, ricerche sul territorio, scrittura collettiva.

Come per le attività laboratoriali, è importante che le insegnanti si dotino di strumenti di rilevazione che documentino le attività realizzate, gli strumenti utilizzati, il clima di gruppo, le interazioni significative, gli spunti emersi dal gruppo e dai singoli, le criticità e le proposte di intervento.

Come si evince dalle tabelle esemplificative delle attività proposte, sia le attività laboratoriali (realizzate da esperti o genitori) che quelle di *cooperative learning* realizzate dagli insegnanti in classe seguono un filo comune, sono complementari e sono presentate al pubblico esterno (genitori/territorio) come attività comuni. È importante infatti che le famiglie ed i bambini/ragazzi percepiscano queste attività come aspetti di un unico progetto, che mira all'inclusione dei bambini RSC, ma anche ad un miglioramento dell'offerta formativa di tutta la scuola e conduce allo "stare bene" di tutti.

Non ultimo il *cooperative learning* è sempre più riconosciuto come metodologia che più di altre prepara alle competenze richieste dalle società post-industriali che esigono sempre più autonomia di pensiero, ma anche capacità di costruire le proprie conoscenze come parte attiva di un villaggio globale, interattivo, multidimensionale e interculturale, in una interazione continua fra gli individui.

4. Le attività con le famiglie nel campo e negli insediamenti abitativi. Criteri generali

L'insieme delle attività di sostegno alle famiglie nei campi, o in altri contesti abitativi, deve essere considerato come strettamente integrato all'insieme delle attività realizzate nel contesto scolastico. Queste attività, come quelle attuate nelle scuole, saranno oggetto di confronto e verifica all'interno dell'Équipe multidisciplinare.

Il lavoro nei campi o 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 cercheranno quindi da un lato di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, attraverso un sostegno individualizzato per gli alunni RSC e la promozione di una relazione costruttiva tra le famiglie e il contesto scolastico, dall'altro di sostenere le famiglie nell'accesso ai servizi territoriali, con una particolare attenzione alla promozione della tutela della salute.

Dal punto di vista della salute e del benessere, tra gli interventi imprescindibili si ricordano:

- la cura dei rapporti tra famiglia e servizi (visite mediche pediatriche e visite odontoiatriche al campo o presso ambulatori di zona, intermediazione per l'accesso ai servizi in sede pubblica – ASL, presidi, pronto soccorso, pediatri, medici di famiglia o specialisti). Al termine del progetto sarà utile verificare se è migliorato l'accesso ai servizi sanitari in genere, e di pediatria, in modo particolare;
- il monitoraggio circa il rispetto del calendario delle vaccinazioni (da effettuarsi al campo o presso i presidi ospedalieri);
- la formazione (e il supporto) continua degli adulti ed in particolare delle donne adulte o adolescenti – sul mantenimento dell'igiene dei luoghi e della persona;
- la formazione continua degli adulti – ed in particolare delle donne adulte e adolescenti – sulle nozioni di base per la conservazione dei cibi e per una corretta nutrizione;
- il monitoraggio in seno alle Équipe multidisciplinari circa le condizioni igieniche dei luoghi comuni (campi, rione, quartiere…) ivi compresa la segnalazione sulla carente raccolta dei rifiuti, presenza di animali infestanti ecc.

Per l'effettività di tutte queste azioni è necessario che le Équipe multidisciplinari siano costituite con una particolare presenza della ASL (coinvolta per tutti gli aspetti sanitari segnalati) ed è necessario che il referente cittadino sia pronto ad attivarsi con gli altri servizi del Comune per garantire igiene, sicurezza e trasporti pubblici adeguati.

Ciascuna famiglia e comunità RSC dovrà essere considerata in **relazione al percorso migratorio effettuato e alle caratteristiche delle relazioni con il contesto territoriale**, perciò le attività progettuali dovranno prevedere una significativa **flessibilità operativa** capace di adattarsi alle differenti realtà e alle diverse esigenze espresse a livello locale.

In particolar modo nei "campi" autorizzati, risiedono famiglie provenienti da diversi Paesi, con differenti lingue e culture. In tale contesto abitativo possono coesistere diverse micro realtà culturali dei cui confini l'operatore dovrà tenere conto per evitare che egli stesso, attraverso il proprio lavoro, diventi portatore di malintesi o conflittualità. Il contributo del Tavolo locale e in particolare dell'Équipe multidisciplinare alle attività da svolgere con le famiglie nel campo e in altre situazioni abitative sarà fondamentale per attivare percorsi adeguati e mirati rispetto al contesto.

L'attenzione alle condizioni di vita e di benessere dei bambini e delle loro famiglie è strettamente correlata all'obiettivo del miglioramento dell'integrazione nei percorsi educativi, infatti, come più volte è stato sottolineato «una delle cause fondamentali della discriminazione dei minori RSC rispetto al diritto all'istruzione è senz'altro rappresentata dalle condizioni di gravissima esclusione sociale in

cui si trova una parte rilevante delle famiglie RSC in Italia, con particolare riferimento alle condizioni abitative e al lavoro. In molti casi vengono infatti a mancare quelle che possono essere considerate le precondizioni minime che rendono possibile la scolarizzazione: i sempre più frequenti sgomberi degli insediamenti spontanei, effettuati senza offrire alternative adeguate agli abitanti, spesso interrompendo bruscamente i percorsi scolastici di questi bambini; l'assoluta mancanza di servizi (acqua, elettricità ecc.) in tali insediamenti rende molto difficile per le famiglie mandare a scuola i bambini puliti e vestiti adeguatamente; la collocazione dei campi in luoghi isolati rispetto al tessuto cittadino e mal collegati dalle reti di trasporto pubblico implica un'oggettiva difficoltà a raggiungere le scuola; le condizioni di estrema povertà di molti nuclei familiari costringono spesso i minori a contribuire al sostentamento della famiglia, ostacolando la regolare frequenza scolastica. Al di là delle conseguenze materiali, le condizioni di esclusione sociale e in particolare la mancanza di prospettive occupazionali incidono profondamente anche sugli aspetti motivazionali della scolarizzazione. I ragazzi e le ragazzi RSC, infatti, sono consapevoli del fatto che, se anche terminassero la scuola superiore, comunque incontrerebbero enormi difficoltà a trovare un'occupazione, a causa della gravissima discriminazione degli "zingari" sul mercato del lavoro; coloro che non hanno il permesso di soggiorno sono poi totalmente esclusi da qualsiasi prospettiva di lavoro regolare. Perché allora andare a scuola, se non serve a migliorare le proprie condizioni di vita?» (Rozzi, 2011).

I "campi nomadi"

L'abitare è una dimensione cruciale della vita in società, e il fatto che a partire dagli anni Settanta/Ottanta molti gruppi RSC siano stati forzati dentro una prevalente tipologia abitativa, il campo nomadi, ha avuto conseguenze non solo sulla qualità della vita delle persone lì residenti, ma anche sui rapporti fra questi gruppi e le società urbane in cui risiedono (Vitale, 2009).
A partire dal 1984 tale concezione viene istituzionalizzata con la promulgazione delle prime leggi regionali pensate "per la difesa della cultura nomade", che individuavano nei **campi**, intesi secondo varie accezioni, la via da percorrere per risolvere la questione abitativa delle popolazioni RSC (Bravi, 2009).
La politica amministrativa e burocratizzata dei "campi nomadi" ha alimentato negli anni il disagio abitativo fino a divenire essa stessa conseguenza presupposto e causa della marginalità spaziale e dell'esclusione sociale per coloro che subivano e subiscono tale modalità abitativa (Strategia nazionale, 2012).
La segregazione e l'esclusione abitativa sono strettamente intrecciate con la povertà che non è solo deprivazione economica ma, *in primis*, mancanza di opportunità lavorative, accesso ai servizi pubblici e possibilità di miglioramento della propria reale condizione di vita.
I campi nomadi sono riconducibili a un intervento di welfare abitativo riconoscibile per alcune precise proprietà (Vitale, 2009):

1. La concettualizzazione della categoria nomadi, che implica in un'identità omogenea una "galassia di minoranze", "un mondo di mondi" (Piasere, 1999), in realtà assai eterogenee.
2. Una connotazione etnica che separa nettamente questi gruppi dal resto della popolazione, anche sul piano morale
3. Un trattamento amministrativo differenziale per ciò che attiene gli standard urbanistici e di edilizia residenziale.
4. Una forte separazione spaziale degli insediamenti abitativi predisposti.

La segregazione del campo, il suo essere ghetto (Sigona, 2002), è molto più che la mancanza della casa. Il campo genera una sua economia, una sua società, una sua cultura. È pertanto necessario rispondere a questa complessità con interventi mirati a rendere le popolazioni RSC partecipi e attivi nelle politiche e allo stesso tempo a decostruire nella società maggioritaria l'immagine-schema dello «zingaro» (Piasere, 2004).
La scelta dei luoghi dove si costruiscono i campi – spazi aggregati a grandi infrastrutture viarie, incerti spazi di conurbazione, ex discariche ecc. – è, secondo molti, rivelatrice di una politica urbanistica "al contrario", definita anche '*urbanistica del disprezzo* in cui «gli *Zingari* devono essere tenuti distanti dalla popolazione generale, e la popolazione generale fa del suo meglio perché tale distanza sia mantenuta» (Solimano, Mori, 2000).

Il circolo vizioso che porta alla costruzione dei campi per migliaia di rom sedentari, non solo segna la vita quotidiana di queste persone, ma definisce anche i confini entro i quali si configurano i loro sogni, aspettative e possibilità di promozione sociale. (Sigona, 2007)
Le principali associazioni e federazioni di RSC, come la maggioranza delle associazioni che operano per la loro inclusione, chiedono da anni il superamento del "sistema dei campi nomadi" nell'usuale e consueta accezione di grandi, eterogenei e mutevoli insediamenti di persone, spesso prive di qualsiasi parentela e affinità, costrette a convivere in aree ai margini dei centri urbani in condizioni di forte degrado sociale. Si tratta di aree a volte attrezzate e regolari, ma anche molto spesso irregolari e prive di qualsivoglia minimo standard in termini di servizi primari. Sorte in un'ottica emergenziale e con l'obiettivo di accogliere temporaneamente persone in transito, le strutture abitative presenti nei campi non sono in grado di rispondere alle esigenze di famiglie che hanno sempre vissuto in modo stanziale, e divengono facilmente luoghi di degrado (Strategia nazionale, 2012).

Obiettivi generali

Gli obiettivi generali del lavoro centrato sui contesti abitativi sono quindi i seguenti:

– Favorire una positiva 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.

– Accompagnare e sostenere con percorsi individualizzati bambini RSC con difficoltà didattiche e/o linguistiche
  La richiesta del sostegno da parte degli insegnanti nasce spesso dalla rilevazione, a vari livelli, 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. È bene tenere presente che 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 di accompagnamento e sostegno, inoltre, non è da considerarsi obbligatorio ma sarà promosso esclusivamente laddove sarà ritenuto necessario da insegnanti e famiglie.

– Incoraggiare percorsi di autonomia ed *empowerment* delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi e favorire un miglioramento dei servizi nelle pratiche di accoglimento delle richieste e necessità delle famiglie RSC.
  I gruppi familiari RSC, i singoli cittadini RSC, a tutt'oggi sono soggetti a stereotipizzazioni legate a forme di discriminazione spesso strutturali al pensiero collettivo maggioritario, presenti talvolta anche in progetti di promozione e inclusione sociale che li riguardano. La relazione con le scuole, con i servizi, con il territorio più in generale, può essere una forma di intervento che abbia come macro obiettivo 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.

Riferimenti metodologici

Il lavoro nei contesti abitativi può rappresentare uno spazio di ampliamento e rafforzamento elle opportunità di benessere e cittadinanza sociale per i bambini e per gli adulti che si prendono cura di loro. Il piano di intervento a livello locale e i progetti che via via si costruiranno con e per le famiglie dei bambini, si inseriscono certamente in contesti che vedono già attivi anche altri interventi con i

quali ci si propone di creare meccanismi di reciproco , positivo rafforzamento per il perseguimento degli obiettivi generali sopra esposti.

In tal senso è utile esplicitare i riferimenti, o principi, metodologici cui ispirare una progettualità coerente con l'impostazione e le finalità che ispirano la presente sperimentazione.

– Ridurre le distanze e costruire canali di comunicazione
  Quanto più la scuola riesce a essere una comunità educante, tanto più è in grado di coinvolgere e motivare i propri allievi e le loro famiglie, ciò vale in assoluto e in particolare nel caso si tratti di rom, sinti e caminanti.
  Difficilmente ciò avviene se chi opera nella scuola non ha ben presente la realtà di vita del bambino RSC, se non viene riconosciuta la sua cultura e considerata la **famiglia RSC come una valida interlocutrice, al pari delle altre famiglie**. Ovviamente la ricerca di contatti e di canali di dialogo viene resa complessa e difficile da molteplici aspetti e in primo luogo dalle condizioni abitative in cui vivono in Italia la maggioranza delle famiglie RSC. Anche per questo il progetto intende favorire la collaborazione della scuola con enti e organizzazioni che lavorano a stretto contatto con le comunità. Gli insegnanti sono quindi chiamati a fare parte dell'Équipe Multidisciplinare insieme agli operatori che lavorano nei contesti abitativi e agli operatori dei servizi sociosanitari del territorio. Lo scambio e il confronto delle esperienze, delle competenze e dei saperi di cui ognuno di loro è portatore potranno aiutare a colmare il solco di separazione che spesso divide la scuola dalla comunità RSC. Una modalità per ridurre le distanze, fortemente promossa dal progetto, è che periodicamente la scuola, ovvero docenti, dirigenti, personale ATA, si rechi al campo, ovvero incontri le famiglie e i bambini negli abituali luoghi di vita.

– Creare relazioni di fiducia
  Le **relazioni di fiducia**, già presenti o da costruire, diventeranno strumento fondamentale attraverso cui impostare e fondare le varie attività per quanto concerne il supporto extrascolastico, la costituzione o il rafforzamento delle relazioni scuola/famiglie, nonché l'orientamento e lo sviluppo di autonomia delle famiglie per l' accesso e la fruizione dei servizi socio-sanitari.
  Negli anni, in molte realtà territoriali sono stati avviati percorsi mirati all'autonomia che dovranno essere valorizzati nella presente progettualità sia per quanto riguarda la vita scolastica che gli interventi nei campi o altri contesti abitativi.
  La comunicazione è un fenomeno complesso che si svolge a molti livelli. Prendere atto di tale complessità distinguendo attentamente i vari livelli è la premessa indispensabile in ogni relazione significativa. Osservato da questo punto di vista, il problema della presa in carico da parte dell'operatore dovrà basarsi su un'analisi attenta delle situazioni con cui egli si confronterà nella sua attività. 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.

– 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 tendere e promuovere percorsi di autonomia e responsabilizzazione delle famiglie RSC. Sarà

quindi importante favorire politiche attive di coinvolgimento delle famiglie che cerchino di decostruire la condizione di dipendenza da un sostegno esterno che spesso le caratterizza.

– 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.

– La famiglia e le comunità RSC come risorse da valorizzare
  Gli interventi andranno sviluppati considerando i bambini e i ragazzi RSC all'interno del loro **contesto specifico familiare** e di comunità, ritenendo questo come una **risorsa in sé da valorizzare** e mai da svalutare. Il bambino deve essere inteso come inserito nel proprio contesto familiare e culturale e il supporto dell'operatore campo – e degli altri attori – non potrà essere quindi disgiunto dal lavoro sull'autonomia e le potenzialità generali della famiglia, intesa come modello educativo e culturale ineludibile per il raggiungimento degli obiettivi progettuali. In questo senso l'obiettivo dell'inclusione scolastica sarà da intendere non come processo di assimilazione a modelli pedagogici *altri*, ma come processo di interazione condiviso tra comunità RSC e scuola o, più in generale, comunità locale.
  La condivisione dei progetti con le famiglie destinatarie è da intendere come elemento cardine delle attività proposte. Famiglie i cui componenti dovranno essere intesi sempre come persone in grado di decidere e di cui non si dovrà ignorare il loro capitale sociale, la loro autonomia. Non farlo significherebbe investire in processi unilaterali che sfocerebbero in un'azione meramente assistenzialistica, rieducativa, correttiva.

– Operatore come "antenna"
  L'operatore campo, oltre a promuovere le azioni progettuali con i bambini e le famiglie RSC del progetto, svolgerà anche il ruolo di "antenna" rispetto ad altre criticità e problematicità che egli individuerà 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.).
  All'interno dei campi di fondamentale importanza risulterà essere la relazione con molti interlocutori. Alcuni di questi potranno essere persone a cui è riconosciuto un ruolo di leadership. Generalmente i *non RSC* individuano tali interlocutori riferendosi ai propri sistemi di rappresentanza individuando come rappresentanti della comunità alcuni capi, portavoce o altre figure di rilievo. Questo concetto di rappresentanza ha in realtà poco senso tra le popolazioni RSC. È indubitabile che all'interno dei campi vi siano delle leadership ma in generale quelle RSC sono popolazioni in cui le relazioni e le reti sociali sono gestite in maniera diversa dai *non RSC*. In linea di massima, sintetizzando, è possibile affermare che ogni gruppo familiare è rappresentativo solamente della propria rete familiare.
  Lo sviluppo dei canali di comunicazione che privilegino le famiglie coinvolte nelle attività progettuali, ma aperte alle altre famiglie presenti, consentirà all'operatore di acquisire tutta una serie di conoscenze e informazioni da trasmettere in sede di Équipe multidisciplinare, o anche di Tavolo locale o di Comitato scientifico.
  Veicolata dalle attività presso i campi e gli altri insediamenti abitativi delle famiglie, l'Équipe multidisciplinare potrà così diventare un osservatorio fondamentale per l'analisi di situazioni di varia natura e decidere se affrontarle con progettazioni specifiche (se riferibili alle attività progettuali) o riportarle ad altri livelli o contesti per maggiori e più puntuali approfondimenti.

4.1 Accompagnamento e dialogo scuola-famiglie

Premessa e criteri progettuali

Un aspetto centrale del progetto, come detto, è il sostegno alla costruzione di una relazione positiva e di reciproca fiducia tra il "mondo della scuola" e le famiglie degli alunni RSC coinvolti. Risulta quindi fondamentale che tutti gli attori del progetto si adoperino per favorire un coinvolgimento "proattivo" della famiglia nei percorsi promossi.

L'instaurarsi di una interazione tra scuola e comunità porta ad avvicinare i genitori RSC alla scuola frequentata dai figli, facendo in modo che anch'essi si rechino 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. Ci riferiamo ad esempio alle regole che scandiscono la giornata a scuola, a quelle relative alle presenze e le assenze e allo scambio comunicativo con la famiglia, oppure legate alla possibilità di poter usufruire della mensa o di altre facilitazioni per lo studio. Esse non vanno date per scontate ma è necessario che vengano spiegate con chiarezza favorendo un processo di "ascolto" reciproco che non dia niente per facilmente acquisito. Tutto questo richiede un paziente lavoro da parte della comunità scolastica e degli operatori impegnati nel progetto che, nel tempo, si tradurrà nella maturazione di una pratica dell'accoglienza e dell'interazione costruttiva tra differenti culture.

Stabilire un rapporto e un dialogo diretto e reciproco con le famiglie è la base di partenza per realizzare un progetto educativo condiviso e coerente con le singole individualità degli alunni.

Le famiglie RSC sono in genere composte da famiglie "strette" che vanno a comporre una famiglia più estesa, una sorta di rete parentale. Nell'ambito della famiglia estesa i nuclei coniugali tendono a essere autonomi gli uni dagli altri ma continuando a rispettare gli anziani genitori, a seguire i loro consigli. In molti gruppi vige il criterio patrilineare, ovvero l'identità individuale è ricondotta alla linea paterna, quindi al proprio nucleo famigliare (il cognome paterno), quindi al gruppo famigliare allargato (la comunità), infine ai romà – dove l'accezione più o meno ristretta può includere o escludere i sinti e caminanti (Saletti, 2003). All'interno dei gruppi locali le relazioni di parentela spesso sono evidenziate dalla disposizione spaziale delle abitazioni tendenti a costituire un'area esterna, un cortile di cui la famiglia estesa possa usufruire. Laddove non vi sono possibilità di strutturarsi in tal senso si noterà come certe abitazioni sono pressoché aperte per taluni e chiuse per altri. La considerazione, l'analisi di questi aspetti, l'utilizzazione cioè dello spazio che rispecchia spesso la concezione che le famiglie RSC hanno dei gradi di parentela, faciliterà l'operatore sia nella comunicazione, dividendo i vari ambiti familiari e non mischiando i vari piani di comunicazione, sia nel caso in cui certe attività fossero pensate per piccoli gruppi.

Nello stabilire una relazione occorrerà considerare quali siano le aspettative familiari rispetto ai percorsi scolastici dei propri figli, così come considerare la situazione socioeconomica del nucleo, come un eventuale migrazione da un altro paese. Basilare sarà considerare la provenienza di ciascun alunno e conoscere il contesto abitativo nel quale risiede. Altrettanto importante sarà non forzare l'alunno a portare in classe la sua esperienza personale, ove questo non abbia il piacere di farlo. In molti casi ci troveremo a interagire con famiglie che dimostrano interesse rispetto ai percorsi scolastici dei propri figli, ma che non hanno relazioni dirette con gli insegnanti.

Target

Le famiglie dei bambini RSC

Obiettivo specifico

Facilitare l'avvicinamento e la reciproca conoscenza tra scuola e famiglie

Contenuti e organizzazione attività

- Presentazione alle famiglie del "percorso condiviso" per il progetto nazionale
  Successivamente ad una presentazione generale del progetto a tutti i genitori degli alunni delle classi coinvolte, il percorso sarà condiviso, più nello specifico, con i genitori degli alunni RSC. Ciò dovrà avvenire nella fase iniziale dell'anno. Il corpo docente, assieme agli operatori scuola e campo, con il sostegno del tutor nazionale di riferimento, dovrà quindi prevedere un momento nel quale coinvolgere tutte le famiglie RSC per spiegare in maniera chiara quali sono gli obiettivi e i contenuti della progettualità, le esigenze a cui si intende rispondere. È auspicabile che l'incontro avvenga al campo o presso l'abitazione delle famiglie. L'incontro negli abituali luoghi di vita è il presupposto necessario per una conoscenza diretta delle condizioni in cui i bambini e gli adolescenti vivono e serve a entrambi gli interlocutori, docenti e famiglie, che in questo modo colgono la disponibilità degli insegnanti. Qualora specifiche difficoltà impongano scelte diverse, si può ipotizzare, in ultima istanza, un incontro a scuola.
  Quello che si vuole proporre non è un "contratto" tra la scuola e le famiglie – dove a determinate condizioni (e solo a quelle) è possibile accedere a uno specifico supporto – bensì un "percorso comune" che accompagni le attività progettuali nelle classi impegnate a ri-definire l'insegnamento in senso interculturale e cooperativo.
  Assieme alle famiglie saranno individuate le modalità specifiche con le quali intraprendere, ad esempio, i percorsi di sostegno didattico e quelli rivolti al miglioramento nell'accesso ai servizi.
  Qualora lo si ritenga valido, sarà preparato dall'assistenza tecnica materiale di presentazione sintetica del progetto da distribuire alle famiglie utile come traccia condivisa a livello nazionale, da integrare attraverso una comunicazione semplice e calibrata per ciascun contesto.

- Accompagnamento e/o facilitazione (e non sostituzione) in momenti programmati di interazione con la scuola
  La partecipazione delle famiglie RSC alla vita scolastica è imprescindibile se si vuole migliorare il percorso formativo dei bambini e degli adolescenti e limitare la dispersione. È quindi necessario promuovere la presenza delle famiglie alle attività formali dell'istituzione scolastica, individuando i fattori che ne possono determinare la mancata partecipazione e agendo sugli stessi. Fondamentale sarà quindi un primo accompagnamento nei momenti quali la consegna delle pagelle, o le riunioni di classe ecc.
  Tale attività deve evitare di proporsi o di trasformarsi in mera attività di "sostituzione" delle famiglie RSC, come talvolta accade, ma promuovere il più possibile un processo di autonomia e responsabilizzazione di queste nelle relazioni con la scuola.
  È auspicabile che l'operatore campo, in accordo con i docenti e l'operatore scuola, promuova anche specifici incontri (colloqui individuali) per condividere con le famiglie l'andamento dell'attività scolastica dei bambini, per spiegare i successi dei propri figli e monitorare lo stare bene a scuola degli stessi nelle rappresentazioni reciproche.

- Accompagnamento all'iscrizione
  Nel primo periodo di attività in concomitanza con l'apertura dell'anno scolastico (settembre – ottobre) l'operatore campo sarà impegnato anche sul recupero di possibili situazioni di elusione dell'iscrizione alla scuola primaria e secondaria di primo grado in relazione alle fasce di età target. In questo caso il lavoro di accompagnamento all'iscrizione diventa fondamentale laddove persistono problematiche di sfiducia o di mancanza di relazioni consolidate, per cui il progetto proposto si esplica fin da subito, nel determinante momento della conoscenza reciproca e del primo instaurarsi della relazione tra insegnanti, dirigente

scolastico e famiglie. Una "partenza col piede sbagliato", il verificarsi dei primi "malintesi interculturali", ovvero di fraintendimenti causati da pregiudizi culturali da entrambe le parti, possono inficiare la relazione tra scuola e famiglie, e rendere vano il successivo svilupparsi delle attività progettuali.

Iscrizione ed evasione scolastica

Il tema dell'iscrizione è particolarmente delicato e complesso in relazione alle barriere che impediscono o rendono difficoltoso il percorsi di integrazione sociale e scolastica dei bambini e ragazzi RSC. «Il primo ostacolo da superare riguarda l'iscrizione a scuola. Talvolta i minori RSC subiscono discriminazioni dirette, fondate sull'appartenenza etnica: alcune scuole cercano di "scoraggiare" l'iscrizione di bambini e ragazzi "nomadi", considerati come allievi problematici la cui presenza comporta un aggravio di lavoro per gli insegnanti e reazioni di rifiuto da parte delle famiglie dei gagè. In altri casi invece, la discriminazione si fonda sullo status giuridico, ovvero sulla cittadinanza non italiana, sull'irregolarità di soggiorno dei genitori o sulla mancanza della residenza. Questi aspetti sono rilevanti in quanto una parte significativa della popolazione RSC presente in Italia è costituita da cittadini comunitari, stranieri o apolidi. Tra i RSC stranieri, inoltre, vi è una componente relativamente consistente di persone irregolarmente soggiornanti, che per una molteplicità di ragioni non riescono ad accedere alle periodiche regolarizzazioni: non sono rari i casi di famiglie che vivono in Italia da tre generazione, i cui membri (adulti e bambini) non hanno alcun documento se non il certificato di nascita. Molti RSC, infine, stranieri ma anche comunitari o italiani, non hanno la residenza: questa condizione caratterizza in generale coloro che vivono negli insediamenti spontanei, i cittadini stranieri che non hanno il permesso di soggiorno e i cittadini comunitari che non hanno un lavoro regolare» (Rozzi, 2011).

– Creazione di momenti di confronto sul progetto ad hoc

Oltre agli spazi "tradizionali" di comunicazione tra scuola e famiglie appena descritti, altri possono essere ideati – con la condivisione tra operatori, insegnanti, famiglie e alunni – più specificatamente in relazione al progetto e al suo stato di avanzamento. Tali momenti, a seconda dei contesti, possono essere organizzati all'interno della scuola o in altri ambienti.

Oltre ai momenti formali, certamente necessari, nello scambio di comunicazione tra scuola e famiglie è auspicabile crearne altri dove favorire ancor più il dialogo e la reciproca conoscenza. Gli operatori e gli insegnanti potranno ad esempio, dove possibile, prevedere di coinvolgere le famiglie RSC nei percorsi laboratoriali del progetto realizzati a scuola, nella preparazione di eventi e/o feste, nell'organizzazione di incontri al campo con gli insegnanti e/o gli altri alunni della classe e le loro famiglie.

4.2 Sostegno socio-educativo individuale o per piccoli gruppi ai bambini interessati

Premessa e criteri progettuali

Molti bambini, fin dal primo inserimento nella scuola, si trovano in una condizione di svantaggio rispetto ai loro compagni non RSC. I motivi sono molteplici: condizioni di vita estremamente precarie, modelli culturali differenti (di conoscenza e comportamentali), difficoltà nella lingua italiana ecc. Invece che essere colmati durante il percorso scolastico, tali difficoltà, spesso si ampliano negli anni.

A fianco del percorso progettuale descritto nel capitolo precedente e finalizzato a promuovere una scuola aperta e accogliente (attraverso la formazione degli insegnanti e i laboratori), il progetto prevede la possibilità di realizzare un sostegno specifico per gli alunni RSC finalizzato al

consolidamento delle competenze linguistiche e/o didattiche. L'operatore campo, in questo caso, avrà il **compito non tanto, o esclusivamente, di supportare direttamente i bambini ma di creare una rete di supporto (volontariato, terzo settore ecc.), assumendosi la funzione di coordinamento e di monitoraggio.**

È importante che tale sostegno didattico non venga realizzato come un'iniziativa parallela o separata dalle attività promosse dal progetto a scuola, bensì un percorso strettamente coordinato e integrato con queste.

Target

Bambini RSC in cui sono riconosciute difficoltà di apprendimento didattico e/o linguistico

Obiettivo specifico

Sostenere, attraverso percorsi individualizzati o in piccoli gruppi, la partecipazione, l'integrazione e il rendimento scolastico dei bambini RSC.

Contenuti e organizzazione attività

- Condivisione con gli insegnanti, l'operatore-scuola, gli alunni e le loro famiglie sulle modalità e sulla necessità o meno del sostegno
  Il sostegno individualizzato verrà realizzato solamente ove sia ritenuto necessario per evidenti lacune e o ritardi nell'acquisizione di competenze didattiche, linguistiche o di metodo di studio.
  Il coinvolgimento nell'organizzazione e nella progettazione specifica delle modalità di sostegno di tutti gli attori impegnati nel progetto locale, e in particolare le famiglie RSC, è essenziale per la positiva riuscita di questo. Solitamente queste attività vengono svolte nell'abitazione dell'alunno ma, a seconda delle valutazioni fatte, possono essere svolte anche in altri ambienti, all'interno del campo o meno. Gli incontri dovranno avere cadenza periodica, ed essere realizzati possibilmente da una stessa figura di riferimento per i bambini, in modo da garantire la continuità di intervento e lo stabilirsi di un clima di reciproca fiducia. Dovranno essere documentati in ordine alle dimensioni e agli strumenti indicati dal sistema di monitoraggio e valutazione degli interventi.

- Co-progettazione del percorso
  Il sostegno verrà co-progettato dagli operatori con le famiglie e con gli insegnanti, definendolo e adattandolo secondo i bisogni e le necessità specifiche di ciascun alunno. In particolar modo nell'attività con minori RSC che frequentano la secondaria di primo grado, sarà importante valorizzare la loro partecipazione alla definizione delle modalità e dei contenuti del sostegno.

- Miglioramento delle competenze e metodo di studio come sostegno a un percorso di rafforzamento dell'autostima all'interno del contesto classe
  La crescita delle competenze e un miglioramento nell'apprendimento di un metodo di studio efficace permettono al bambino di intraprendere un percorso di rafforzamento dell'autostima contrastando il rischio di esclusione e autoesclusione che spesso deriva da un ritardo didattico mai colmato.

- Il benessere del bambino oltre le competenze didattiche
  L'attenzione al bambino deve essere anche mirata a individuare e riconoscere relazioni problematiche e conflittuali che possono riguardare il minore RSC nel suo inserimento in classe e a condividere con gli insegnanti modalità per intervenire e rimuovere tali difficoltà.

– Riconoscimento dell'educazione familiare e della relazione con questa
  Il riconoscimento da parte della famiglia del sostegno è fondamentale perché il bambino senta apprezzato e valorizzato il suo impegno nel percorso scolastico. Una positiva relazione con la famiglia aiuta il minore a non percepire come conflittuale e competitivo il percorso educativo scolastico con quello familiare.

– Declinazione delle attività rispetto al contesto abitativo e alla comunità d'appartenenza
  Il campo è un luogo denso di relazioni complesse e articolate tra gruppi di origine differente e da consolidate relazioni interfamiliari. Conoscerle e considerarle adeguatamente sarà una priorità degli operatori.
  Nel caso in cui gli alunni RSC coinvolti nel progetto risultino abitare in ordinari contesti abitativi l'intervento dell'operatore potrà restringersi al nucleo familiare assegnatario. Anche in queste situazioni sarà necessario considerare il bambino, la sua famiglia, all'interno di specifici contesti di comunità. Il senso comunitario di famiglia allargata si mantiene spesso anche nelle famiglie assegnatarie di alloggi popolari distanti dai campi o da altri alloggi in cui risiedono altri componenti familiari.

4.3 Empowerment per l'accesso ai servizi

Premessa e criteri progettuali

Le popolazioni RSC incontrano molteplici ostacoli di natura economica, culturale, linguistica, geografica e legale nell'accesso ai servizi.

In particolare per le famiglie che vivono nei campi regolari e non, la separazione – spaziale e sociale – che si instaura con le popolazioni e le strutture dei servizi sociali locali rende particolarmente complesso qualsiasi intervento a riguardo.

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

La promozione della salute fisica dei bambini è aspetto cruciale che deve guidare il lavoro dell'operatore campo in relazione ai servizi del territorio. Ciò significa accertarsi che ai bambini e alle loro famiglie sia assicurato l'accesso alle visite e alle analisi mediche e l'ottenimento dei farmaci di cui hanno bisogno.

Una particolare attenzione è importante sia dedicata alle madri e alle ragazze affinché il percorso di accompagnamento ai servizi sia anche *empowerment* per la cura di sé e possa favorire una maggiore consapevolezza e autoprotezione rispetto al fenomeno delle gravidanze precoci e di malattie che se trascurate possono cronicizzarsi.

Da mettere in evidenza è anche il tema della prevenzione oncologica; il lavoro con le famiglie per i bambini potrà essere un'opportunità per favorire una maggiore conoscenza dei servizi di vigilanza oncologica e facilitare l'avvicinamento delle donne a questi.

Gli utenti RSC generalmente si rivolgono al servizio nella fase acuta di malattia; richiedono, pertanto, prestazioni urgenti in tempi stretti che mal si conciliano con la programmazione temporale dei servizi. L'incontro tra il paziente RSC e il Servizio Sanitario Nazionale avviene per lo più al pronto soccorso, che viene utilizzato in modo del tutto improprio per qualsiasi problema di salute. «Gli operatori sanitari manifestano spesso difficoltà ad instaurare una relazione di fiducia con l'utenza RSC per la mancanza di conoscenza delle diverse interpretazioni culturali del concetto di salute, mancanza che rischia di generare un'alterata lettura del sintomo e una conseguente inefficacia della cura» (Strategia nazionale, 2012).

Target diretto

– bambini e famiglie RSC coinvolti nel progetto; servizi sociali e sanitari territoriali.

Target indiretto

– bambini e famiglie RSC che abitano nei contesti di riferimento della sperimentazione

Obiettivo specifico

Obiettivo del progetto è la tutela e lo sviluppo della salute intesa come benessere psico-fisico dei bambini e delle loro famiglie. L'intento di tale sostegno/percorso sarà contestualmente quello di migliorare le pratiche di accoglimento dei servizi rispetto alle necessità e ai bisogni delle famiglie RSC e quello di promuovere un processo di orientamento ed *empowerment* delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi e nel sostegno alla salute, in un ottica di sviluppo dell'autonomia delle famiglie RSC.

Contenuti e organizzazione attività

Le attività che si possono realizzare in questo ambito, tenendo presenti gli obiettivi descritti, sono attività di "accompagnamento" nell'incontro tra famiglie RSC e servizi, dove l'accompagnamento sia inteso non come sostituzione ma come sviluppo di consapevolezza da parte delle famiglie rispetto ai diritti e opportunità offerte in campo sanitario e sociale, e d'altro canto come sviluppo di relazioni positive tra servizi e campo. In questo senso vanno intese dunque le singole attività proposte, quali:

– la cura dei rapporti tra famiglia e servizi
  Gli operatori campo avranno in carico lo sviluppo di relazioni positive tra utenti RSC residenti al campo/alloggi e i diversi servizi sul territorio. A questo proposito, si auspica lo sviluppo di un programma di tutela e monitoraggio della salute, in particolare dei bambini e ragazzi RSC coinvolti, sviluppato in stretta collaborazione con i servizi deputati.
  Per questo è fondamentale che i servizi siano coinvolti fin da subito nelle Équipes multidisciplinari territoriali, in modo da garantire una progettazione condivisa degli interventi, un continuo monitoraggio, uno scambio tra operatori di servizi diversi che tenga quale obiettivo il benessere psicofisico dei bambini e ragazzi RSC e delle loro famiglie.
  Il **coinvolgimento dei servizi pediatrici nelle Équipe multidisciplinari** è fondamentale per rendere effettivo e concreto l'accompagnamento ai servizi promuovendo un efficace avvicinamento reciproco. È auspicabile quindi che, parallelamente al sostegno di percorsi che facilitino l'accesso delle famiglie RSC nei percorsi "ordinari" del servizio sanitario, vengano progettate – da parte dei servizi – attività all'interno del campo, in modo da trasformare possibili meccanismi di incomprensione interculturale e misconoscenza reciproca in relazioni di fiducia, in cui il moto di avvicinamento è reciproco e costante nel tempo.
  In concreto potranno essere ipotizzati interventi quali:
  - **visite mediche pediatriche al campo** (generali e specifiche, quali interventi e controlli odontoiatrici). Questa attività – di particolare utilità laddove l'accesso ai percorsi "ordinari" sia ritenuto particolarmente difficile o complesso – si concretizza come attività medica realizzata all'interno del campo, dedicata in particolare ai minori coinvolti dal progetto e, attraverso di loro, anche alle famiglie coinvolte. Questo può essere interpretato come primo approccio di conoscenza reciproca tra servizi e abitanti del campo/villaggio, ed in quanto tale, può tendere a garantire le cure e le visite mediche anche in estensione agli altri abitanti del campo, secondo la valutazione dei servizi e delle Équipe multidisciplinari. Va intesa infatti come approccio che valorizzi la relazione di conoscenza e di fiducia, perciò sono auspicabili i caratteri di ripetitività delle visite e dei controlli realizzati, in un programma che stimoli nello stesso tempo i servizi alla conoscenza ed alla presa in carico di tutti i minori del campo.
  - **intermediazione per l'accesso ai servizi in sede pubblica** (ASL, presidi, pronto soccorso, pediatri, medici di famiglia o specialisti). Questa attività può essere intesa come sostegno, nella direzione dello sviluppo di relazioni di conoscenza e fiducia reciproca tra famiglie e operatori dei servizi, mediata dall'operatore campo. Questo

significa che l'operatore campo, avendo lavorato per l'instaurarsi di relazioni di fiducia e rispetto con le famiglie target e attraverso di loro con gli abitanti del campo, è la figura ideale per accompagnare il processo di conoscenza e avvicinamento tra famiglie e servizi. In questo senso saranno valutate territorialmente le modalità e gli strumenti adatti per far sì che si instauri un clima di fiducia, e che attraverso l'accompagnamento ai servizi si possa registrare un reale miglioramento delle condizioni di salute e di benessere dei bambini e delle loro famiglie.

- **interventi di promozione e vigilanza sugli obblighi di vaccinazione** (al campo o presso i presidi ospedalieri). Questo aspetto specifico viene evidenziato come peculiare, ed è inteso come promozione tra la popolazione adulta della "cultura vaccinale" come dispositivo di prevenzione. La prevenzione, attraverso il tema specifico della vaccinazione dei bambini/ragazzi, acquisisce valore fondamentale per la cura ed il benessere soprattutto laddove le condizioni climatiche e fisiche non sono ottimali. Per questo si auspica che i programmi vaccinali siano adeguatamente "promossi" e illustrati attraverso modalità semplici che permettano un coinvolgimento delle famiglie RSC, e non vengano così vissuti come imposizione ma come processo di crescita collettiva ed individuale, condivisa con i servizi e l'operatore campo.

– la formazione continua degli adulti – e in particolare delle donne adulte o adolescenti – sul mantenimento dell'igiene dei luoghi e della persona, sulle nozioni di base per la conservazione dei cibi e su una corretta nutrizione.
L'aspetto della formazione è per eccellenza l'aspetto fondamentale poiché agisce in ottica di prevenzione, costruendo con le famiglie e le madri in particolare, un percorso di crescita rispetto agli elementi essenziali per la corretta gestione igienica dei luoghi e delle persone; percorso che può essere inteso in ottica di sviluppo di autonomia della comunità RSC nel suo complesso. Attraverso le madri infatti si vuole sviluppare un processo virtuoso di crescita collettiva riguardo gli aspetti essenziali di igiene e salute. Questo può essere realizzato mediante cicli di incontri al campo o presso i servizi, ideazione e produzione di materiale informativo e divulgativo appositamente ideato, attività ludico-pedagogiche, creazione di specifici percorsi di formazione o scambio, in cui le madri RSC siano coinvolte attivamente, anche attraverso una progettazione o realizzazione delle attività condivisa con i servizi. Queste attività possono poi essere affiancate da attività con i bambini/ragazzi, in modo da coinvolgere nel processo di formazione il maggior numero di utenti possibili in un processo collettivo di sviluppo di autonomia all'interno del proprio contesto.

– attività di contesto: vigilanza e segnalazione all'interno delle Équipe multidisciplinari sulle condizioni igieniche dei luoghi comuni (compresa la segnalazione sulla carente raccolta dei rifiuti, presenza di animali infestanti ecc.), sui trasporti e sui supporti logistici a disposizione del campo/villaggio.
Questa tipologia di attività, che affianca le altre descritte, vuole essere una sorta di monitoraggio continuo sul contesto di vita delle famiglie target del progetto, e attraverso di loro sul contesto più ampio dei campi/villaggi coinvolti. Il monitoraggio sulle condizioni di salute, sulla condizione igienico-sanitaria del contesto abitativo delle famiglie, sulle condizioni del territorio circostante e sui supporti logistici presenti nell'area è fondamentale poiché attraverso questo è possibile fornire indicazioni alle Équipe multidisciplinari, e attraverso di loro attivare altri servizi (quali ad esempio il servizio pubblico o privato), in un'ottica sistemica e di costruzione della rete tra servizi e attori del territorio. Questo garantisce inoltre la rimozione di ostacoli che possono inficiare o diminuire l'efficacia delle azioni previste dal progetto dato che il permanere di difficoltà logistiche, igieniche o di altro genere andrebbero ad incidere sullo sviluppo degli obiettivi segnalati come essenziali per il progetto.

Buone pratiche di progettazione rivolte alle popolazioni rom e sinti e caminanti in tema di servizi socio-sanitari

Nell'aprile del 2008, il Ministero della Salute ha avviato e finanziato attraverso un accordo con la Caritas Diocesana, il Progetto-Accesso dei servizi sanitari ed educazione alla salute delle popolazioni RSC: sperimentazione di un modello di intervento attraverso la realizzazione e distribuzione di uno specifico opuscolo concluso nel 2010.

Il progetto ha preso le mosse dalla Campagna Salute Senza Esclusione, condotta dal GrIS Lazio alla fine del 2006, relativa alla accessibilità dei servizi socio-sanitari ed alla educazione alla salute in favore delle comunità RSC presenti a Roma. In seguito a ciò è stato pubblicato un rapporto, presentato poi nel corso del Convegno "Salute Senza Esclusione" del 22 aprile 2008, al quale hanno partecipato referenti istituzionali e operatori, impegnati da tempo nel lavoro socio-sanitario con le comunità rom.

Il Progetto del Ministero della salute, articolato in più fasi relative agli obiettivi specifici previsti, si fonda su un obiettivo generale: "Sperimentare una metodologia di intervento, replicabile in ogni realtà italiana, che permetta di avvicinare l'istituzione sanitaria pubblica alle comunità RSC, attraverso la responsabilizzazione degli operatori sociosanitari nell'orientare al corretto uso dei servizi sanitari territoriali e nell'offrire attivamente educazione alla salute". L'obiettivo generale si articola secondo quattro obiettivi specifici:

- selezionare tre-sei realtà locali in base al coinvolgimento delle istituzioni sanitarie ed enti del privato sociale ed alla rappresentatività della presenza dei RSC sul territorio italiano (nord-sud-centro, grandi-medie-piccole città);
- realizzare un opuscolo informativo completo di mappa di fruibilità adattata alla realtà territoriale e di contenuti di educazione sanitaria;
- distribuire l'opuscolo nelle comunità RSC dei territori selezionati, con offerta attiva di prestazioni mediche e di educazione alla salute;
- verificare l'efficacia dell'intervento e proporre linee guida metodologiche da replicare a livello nazionale.

L'individuazione e la selezione delle realtà da coinvolgere nel progetto rispondono a precisi criteri di riferimento: rappresentatività della presenza di RSC sul territorio, loro dislocazione sul territorio italiano, dimensioni delle città, interesse e disponibilità delle istituzioni sanitarie e degli enti del privato sociale.

Una volta individuate le realtà da coinvolgere si è reso necessario adeguare le modalità di intervento e gli strumenti operativi alle particolarità dei contesti, viste le diversità relative alle peculiarità delle comunità RSC, alla collocazione geografica, alla densità di popolazione, al livello di integrazione con il SSN. Si è giunti quindi alla realizzazione di due differenti opuscoli:

- opuscolo base "Scegli la Salute" che, pur mantenendo la struttura essenziale (contenuti relativi a malattie cardiovascolari, salute del bambino secondo il progetto "sei+uno, uso delle tre lingue italiano/ rumeno/ serbocroato, le più parlate dalle comunità in questione), è stato rielaborato sulla base delle indicazioni fornite da ogni gruppo territoriale;
- il nuovo opuscolo "Storia di Maria e Ioan", proposto da Medu, che si presenta come una storia illustrata che racconta la vita di una giovane coppia dal matrimonio alla nascita del primo figlio, con lo scopo di veicolare semplici messaggi di educazione alla salute ed alla prevenzione. Di questo opuscolo sono state prodotte due versioni, una in italiana ed una in rumeno.

Altro punto fondamentale del Progetto è l'orientamento ai servizi sanitari e a questo fine è stata elaborata una mappatura dei servizi sanitari territoriali, "mappa di fruibilità", che precisa le strutture sanitarie di prima assistenza disponibili nel territorio intorno agli insediamenti, i referenti, i giorni e gli orari di apertura dei servizi, e le modalità di accesso alle prestazioni, i percorsi e le linee autobus per raggiungere le strutture. Inoltre sono stati prodotti due differenti poster, uno per ogni opuscolo di educazione sanitaria, che riprendono gli opuscoli in versione estesa, da appendere nei presidi sanitari. Al fine di promuovere la conservazione dei documenti e degli incartamenti relativi alla salute sono stati distribuiti inoltre dei collarini con un porta badge plastificato.

La terza fase del Progetto, di tipo operativo, prevedeva l'incontro con le comunità RSC e la distribuzione dei materiali informativi approntati; qui, ogni equipe, ha articolato l'intervento adattandosi al contesto specifico ed al rapporto esistente con la comunità ed ha registrato l'intervento su schede di raccolta dati (socio-demografici e sanitari), comuni a tutti gli operatori del Progetto. È stato inoltre prodotto un video al fine di raccogliere le percezioni avute dalla popolazione RSC e un cd-rom "Salute senza esclusione – Documentazione", ricco di contenuti relativi agli aspetti storici, culturali e sanitari.

Laboratorio di socializzazione per donne Rom e Askalija residenti nel quartiere 4 di Firenze

Il laboratorio, che si è svolto dal 2004 al 2007, nasce all'interno delle attività condotte dagli Educatori di strada operanti nei campi e poi nei villaggi della Circoscrizione 4 del Comune di Firenze. Considerato sia dall'ente locale che dall'Azienda sanitaria fiorentina un piccolo ma significativo modello di intervento, il laboratorio è stato riportato, come esperienza di buona prassi, nel Manuale comunità rom e salute in Italia edito dalla rete europea Sastipen. Dal 2007, il confronto tra gli educatori, le donne e le volontarie è cresciuto in termini di maggiore informalità, in modo da non rendere necessaria la costituzione di un nuovo laboratorio.
Il laboratorio per donne rom e askhalija (comunità zingara albanofona) nasce, in primo luogo, dalla richiesta di un gruppo di donne di un supporto finalizzato al miglioramento del proprio italiano parlato e dalla necessità, sostenuta dall'Amministrazione locale, di creare dei percorsi femminili di autonomia. Gli Educatori di Strada che si occupano del supporto alla scolarizzazione in questi contesti hanno ritenuto opportuno impostare le attività su basi di peer education, sulla base delle esigenze espresse, tramite un confronto costante fra le donne partecipanti e le volontarie. Il sopraggiungere di un problema di salute in una delle partecipanti al gruppo ha fornito inoltre la possibilità di impostare un percorso di confronto sul tema, unitamente all'intervento sanitario, mirato alla risoluzione del problema.

Risorse

- Competenze e conoscenze, anche progettuali e di rete, degli educatori di strada operanti negli insediamenti Rom e Askalija del Quartiere 4 di Firenze
- Possibilità di utilizzare una stanza di un centro sociale dello stesso quartiere
- Esplicitata necessità di alcune donne Rom e Askalija di imparare la lingua italiana, ma anche di fruire di uno spazio esterno rispetto al loro abitare
- Disponibilità didattiche e interrelazionali da parte di volontari con riconosciute competenze professionali

Obiettivi

- Miglioramento della conoscenza della lingua italiana
- Creazione di uno spazio interculturale e di mutuo aiuto
- Conseguimento di una maggiore autonomia

Azioni

- Lezioni "aperte", giocate sulla tecnica del role-play e volte al confronto e allo scambio interculturale
- Attività di ascolto e sostegno di gruppo in base a tematiche emerse e sviluppatesi nel corso degli incontri
- Tutoraggio, rispetto alla costruzione, allo sviluppo, al conseguimento degli obiettivi preposti, e ai rapporti con l'Amministrazione, da parte de- gli educatori di strada

Tempi

Anno scolastico; 2 volte la settimana, in orario 13-15. Ciò per dare possibilità alle donne di essere più libere dall'accudimento dei propri figli.

Caso studio

Luogo e data: spazio di socializzazione per donne Rom e Asklaljia (comunità zingara albano fona); Firenze, Aprile 2005
Attori coinvolti: 4 donne askaljia, una volontaria, una educatrice/tutor
Esposizione del bisogno 1: a confronto finita, dopo uno scambio di ricette servite, tra l'altro, come unità didattiche, Dila, 45 anni, spinta dalle sue compagne, espone un suo problema: dolori addominali periodici; disturbi di ordine ginecologico; assenza di documenti.
Azioni: l'educatrice, in primis, accoglie la confidenza e con delicatezza la ripropone come argomento di conversazione. Susseguentemente fa presente a Dila l'esistenza quanto l'efficienza di un consultorio ginecologico territoriale, in cui opera tra l'altro una mediatrice culturale; inoltre la informa della possibilità, tramite STP (documento sanitario per stranieri temporaneamente presenti) di poter tranquillamente accedere a prestazioni sanitarie pubbliche. La stessa educatrice le fa poi presente come richiedere tale documento e una visita specialistica.
Esposizione del bisogno 2: attraverso l'esposizione di questo bisogno, Dila si apre ancora raccontando delle ingenti spese che deve sostenere la sua famiglia per farla seguire da un avvocato che si occupa della richiesta di "ricongiungimento familiare"
Azioni: l'educatrice-tutor segue il percorso precedente: ripropone la confidenza come argomento di discussione di gruppo, infine la informa dell'esistenza di una associazione dove alcuni avvocati prestano consulenze gratuite a cittadini immigrati.
Azioni trasversali: i bisogni esposti da Dila diventano argomenti periodici di discussione. L'intero gruppo arriva così a monitorare l'andamento dei suoi controlli medici, delle sue cure e delle visite presso il nuovo avvocato.
Follow up: a Dila fu diagnosticato un prolasso dell'utero e, tramite consultorio presso il quale era stata inviata, ha subito un'operazione che ha avuto un felice esito per la sua salute e per il suo equilibrio psicofisico (Sastipen, 2007).

4.4 Strumenti di documentazione utili all'espletamento dei compiti dell'operatore

Il diario di campo

All'interno del progetto la figura professionale dell'operatore campo/scuola rappresenta il perno su cui si incardinano le azioni progettuali e si costruiscono i rapporti di fiducia con gli attori coinvolti. Il suo ruolo portante lo rende particolarmente esposto ai possibili aspetti critici insiti in tali dinamiche relazionali, che costituiscono il vero vettore attraverso cui ci proponiamo di implementare pratiche di inclusione scolastica e sociale a partire dall'interazione tra RSC e non. Uno dei possibili supporti metodologici a cui l'operatore può fare riferimento per assolvere la sua funzione-chiave è il 'diario di campo', il cui uso può contribuire a una lettura diacronica e autoriflessiva del lavoro.

Il diario di campo è uno strumento utilizzato prevalentemente nella ricerca etnografica per annotare una gamma di informazioni attinenti al contesto osservato. Tuttavia, come metodo di ricognizione dei dati, trova applicazione anche in altri ambiti della ricerca qualitativa, quali la ricerca-azione applicata a un determinato setting educativo. Concretamente si tratta di un 'quaderno' nel quale il ricercatore/operatore registra tutto ciò che accade in un arco temporale preciso (un intero periodo di lavoro sul campo o, nel caso di ricerche sulla scuola, alcune ore di una quotidiana giornata scolastica). Le annotazioni possono assumere la forma di frasi isolate, domande, trascrizioni di dialoghi, mappe o schemi delle relazioni interpersonali. Nella scrittura del diario, infatti, non bisogna trascurare di includere anche accadimenti che appaiono in un primo momento insignificanti e privi di senso. L'obiettivo e il ruolo di tale strumento non è semplicemente l'accumulo di dati che, se affidati unicamente alla percezione momentanea o alla memoria del ricercatore/operatore, potrebbero andare dispersi o non adeguatamente considerati. L'uso metodologico del diario di campo permette di sistematizzare le informazioni raccolte durante l'esperienza e di elaborarne l'interpretazione in una fase successiva. In questo senso, il diario di campo è uno strumento che deve contenere la trascrizione di tutti gli eventi/azioni che si verificano nel corso dell'osservazione, considerandoli dati suscettibili di interpretazione e, quindi, di analisi. Ciò comporta da parte del ricercatore/operatore un'attenzione verso ogni aspetto degli accadimenti osservati e uno sforzo descrittivo che possa, nella successiva fase analitica, rivelare l'importanza di elementi apparentemente trascurabili ma, in realtà, densi di significato. L'idea di fondo è di imprimere attraverso la narrazione ciò che accade, le situazioni sociali osservate (attori, ruoli, status ecc.) dalla prospettiva di osservatori che partecipano a quegli eventi dal di dentro e li raccontano all'interno di una trama intersoggettiva. Occorre precisare, quindi, che la stesura del diario di campo non coincide con la scrittura di un report scientifico o di un resoconto divulgativo, né richiede l'adozione di una particolare tecnica di scrittura. Ogni ricercatore/operatore elabora la propria metodologia ma, nel farlo, deve essere consapevole che chi osserva incide allo stesso tempo su ciò che sta osservando e in una certa misura lo modifica. Questo concetto, ormai consolidato nelle scienze sociali, chiama in causa la soggettività del ricercatore/operatore e la legittima in quanto implica la sua capacità di sviluppare un pensiero critico e riflessivo rispetto alle modalità con cui interpreta i dati. L'azione dell'osservare dipende infatti da schemi cognitivi incorporati in chi osserva e, pertanto, la successiva analisi delle osservazioni richiede una sorta di distanziamento da sé.

Un'altra dimensione del diario di campo riguarda l'autorialità di chi scrive in quanto persona coinvolta nel processo di conoscenza: il ricercatore/operatore affida a questo 'quaderno' le proprie riflessioni anche in termini di emotività personale. Il diario di campo è in tal senso anche il contenitore di pensieri che possono esprimere la difficoltà della relazione, le paure e gli ostacoli incontrati nel corso dell'esperienza. Questo bagaglio emotivo del ricercatore è parte integrante dell'azione di osservazione ma non deve rappresentare un filtro rispetto ai materiali da registrare; al contrario, le riflessioni soggettive trascritte all'interno del diario di campo, incluso il disagio del ricercatore/operatore, riproducono l'impatto emotivo e l'immediatezza della relazione vissuta dal

punto di vista di chi osserva e, rielaborate anche attraverso la distanza temporale, non inficiano l'indagine qualitativa ma la collocano nella dimensione dell'interazione.

Il diario di campo, così proposto, è un prodotto che scaturisce nel corso dell'esperienza sul campo e nel quale confluiscono osservazioni, valutazioni, critiche e autoriflessioni del ricercatore/operatore…

Per la stesura del diario di campo bisogna considerarne:

La funzione

- Descrivere la relazione osservativa
- Descrivere l'approccio del ricercatore/operatore al lavoro di osservazione
- Esplicitare le condizioni in cui si produce l'osservazione
- Valutare i metodi impiegati, le domande poste, le problematiche che sopraggiungono in itinere
- Ricostruire l'iter del lavoro, incluso gli errori commessi
- Analizzare la relazione con gli attori coinvolti
- Contribuire alla produzione di un resoconto riflessivo (riflessione critica sul proprio modo di pensare e di agire)

La tecnica di scrittura

- Utilizzazione di un linguaggio concreto e semplice
  Può essere suddiviso in due parti: in una sezione il ricercatore/operatore annota gli eventi che osserva; in un'altra sezione scrive le sue impressioni e commenti su ciò che ha osservato
- Stile di scrittura personale

La ridondanza

- Niente è da considerarsi superfluo e tutto può essere menzionato (mappe, schemi, disegni)

La cronologia

- Le annotazioni devono contenere un riferimento temporale in modo da poter ricostruire gli eventi in sequenza cronologica

L'autorialità

- Questo strumento è un prodotto ad uso di chi lo scrive e non ha finalità divulgativa.

Il diario di campo è, in conclusione, uno strumento qualitativo estremamente utile tanto nel lavoro sociale che di ricerca. Non ne costituisce però un prodotto finale, piuttosto una mappa dinamica e sensibile delle relazioni che si instaurano nel corso del lavoro di osservazione. Il lavoro conclusivo di analisi potrà, grazie a questo strumento, avvantaggiarsi di uno sguardo ravvicinato e non asettico sul processo di osservazione.

DIARIO DI CAMPO

Data, orario e luogo

Parte descrittiva e narrativa

contesto, descrizione dell'evento, descrizione degli attori coinvolti, caratteristiche del luogo dell'evento....

Annotazione di ciò che si osserva	Interpretazione di ciò che è stato osservato

Strumento di programmazione per le attività di sostegno all'integrazione scolastica negli insediamenti abitativi

Lo strumento illustrato vuole rappresentare un riferimento operativo per una prima rilevazione delle situazioni scolastiche e per la programmazione integrata dei singoli interventi extrascolastici in termini di sostegno e supporto, mediazione, orientamento e accompagnamento. Lo strumento potrà essere utilizzato dagli operatori che lavoreranno nei vari contesti residenziali come prima base di appoggio per l'organizzazione delle proprie attività. Questo strumento è ad uso dell'operatore campo, non ha finalità valutative bensì di documentazione utile come traccia per identificare e annotare alcuni passaggi chiave nel lavoro con i bambini RSC e le loro famiglie.

Rilevazione situazione scolastica in relazione al bambino e alla famiglia											
Nome del bambino											
Strumenti: relazione di fiducia, conoscenza del contesto abitativo, ambientale familiare, delle rete scolastica territoriale											
Iscrizione		Frequenza regolare		Partecipazione del bambino alla vita scolastica (gite, attività extrascuola, ecc.)		Partecipazione della famiglia alla vita scolastica (riunioni, contatti con altre famiglie, ecc.)		Difficoltà didattiche specifiche	
sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no		
Rilevazione delle cause che ostacolano condizioni di pari opportunità											
A Difficoltà nei compiti pomeridiani		B Difficoltà nel seguire le lezioni		C Difficoltà nel rapporto con la classe		D Difficoltà nel rapporto con gli insegnanti		E Difficoltà a iscrivere i propri figli		F Eccessiva distanza casa/scuola	
sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no
↓ Progettualità											
Attori: operatore/i, alunno/i, famiglia, Equipe multidisciplinare, altri insegnanti o operatori											
Modalità di realizzazione											
A Viene condiviso un piano di intervento che raccolga i punti di vista dell'alunno, dei genitori e degli insegnanti e si definiscono tempi e luoghi in cui svolgere le attività		B Definizione di un percorso personalizzato non disgiunto da quello della classe		C Definizione di pratiche interculturali		D Avvicinamento scuola/famiglia e viceversa		E Si riporta tale difficoltà in sede di Equipe multidisciplinare e quindi di TL e intanto si agisce sulla rete territoriale scolastica		F Se la rilevazione da risposta negativa (in mancanza di trasporti ad hoc o mezzi pubblici) si riporta il dato c/o TL	
Valutazione del risultato											
Attori: operatore/i, famiglia, Équipe multidisciplinare Descrivere criticità e risultati raggiunti.											
Eventuale riprogettazione											
Attori: operatore/i, famiglia, Équipe multidisciplinare Descrivere eventuale nuovo piano di intervento											

Strumento di programmazione per il lavoro di orientamento ai servizi delle famiglie RSC

Rilevazione situazione sanitaria familiare di base

Lo strumento permette di orientare la prima rilevazione delle situazioni sanitarie e la programmazione dei singoli interventi di informazione, orientamento, accompagnamento, advocacy. Lo strumento potrà essere utilizzato dagli operatori che lavoreranno nei vari contesti residenziali come prima base di appoggio per l'organizzazione delle proprie attività. Questo strumento è ad uso dell'operatore campo, non ha finalità valutative bensì di documentazione utile come traccia per identificare e annotare alcuni passaggi chiave nel lavoro con i bambini RSC e le loro famiglie.

Rilevazione situazione sanitaria familiare di base					
Strumenti: relazione di fiducia, conoscenza del contesto abitativo, ambientale, familiare, delle rete territoriale socio-sanitaria territoriale, dei principi normativi					
Iscrizione SSN		Medico di base		Pediatra	
sì	no	sì	no	sì	no
Rilevazione delle cause che ostacolano condizioni di pari opportunità					
Non conoscenza		Distanza		Discriminazione	
sì	no	sì	no	sì	no
Progettualità					
Attori: operatore/i, famiglia, Equipe multidisciplinare					
Azioni					
informazione		Orientamento	accompagnamento	advocacy	
L'operatore da alla famiglia informazioni utili e sufficienti a potersi iscrivere al SSN etc		L'operatore fa presente alla famiglia l'ubicazione dei servizi socio-sanitari familiari e le modalità di accesso	Considerate le difficoltà linguistiche, le condizioni di separazione o di possibile discriminazione vissute, l'operatore propone un accompagnamento ai servizi	Rilevate precise e circostanziate difficoltà della famiglia a ricevere prestazioni ordinarie da parte dei servizi l'operatore si reca c/o di questi per un primo colloquio esplicativo o di mediazione	
Valutazione del risultato					
Attori: operatore/i, famiglia, Equipe multidisciplinare Descrivere criticità e risultati raggiunti.					
Eventuale riprogettazione					
Attori: operatore/i, famiglia, Equipe multidisciplinare Descrivere il nuovo piano di intervento.					

Gli interventi specifici nei campi/insediamenti abitativi*

1. Accesso ai servizi socio-sanitari
2. Interventi strutturali e manutenzione straordinaria
3. Trasporti
4. Buone pratiche

Contenuti e organizzazione attività

La sezione dedicata agli interventi ai campi ha volutamente un carattere e un approccio più tecnico, trattando aspetti di criticità "oggettiva", ovvero problemi logistici e carenze di servizi che necessitano di risposte operative. Tali interventi non sono del resto cosa a sé, separata dal progetto di inclusione nel suo insieme, ma sono al contrario la condizione della fattibilità dei suoi obiettivi, in quanto il miglioramento delle condizioni di vita del bambino RSC e la "condivisione" del suo ambiente socio-familiare rappresentano le azioni fondamentali che possono consentire e favorire il percorso stesso di scolarizzazione e di socializzazione.

Le attività nella scuola e le attività sul campo, pur costituendo due assi progettuali distinti per prassi e metodologia (cfr. p. 20), sono tra loro interdipendenti, legati da un comune modello operativo al quale si ispira il progetto, finalizzato alla "cura" del benessere complessivo del bambino. L'approccio interculturale degli interventi prevede che il minore RSC sia considerato in quanto parte di una comunità cui riconoscere un'identità e un valore culturale.

Un progetto educativo non può quindi limitarsi al contesto scolastico, né ridursi a schemi e proposte didattiche che prescindano dalla comprensione dei legami, delle relazioni, dei contenuti psichici ed emotivi che solo attraverso la "vicinanza" e la condivisione degli spazi "vissuti" potranno emergere e trovare un loro fondamentale spazio.

L'operatore-campo, impegnato all'interno del contesto abitativo del bambino RSC, avrà 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.

Interventi di risanamento, di approvvigionamento di servizi, di miglioramento delle condizioni di vita non saranno perciò solo azioni logistiche e strutturali di mera assistenza, ma avranno il significato di restituire dignità e diritti a bambini da sempre condannati a situazioni di svantaggio sociale.

Questa parte dedicata ai servizi riguarda principalmente le attività sul campo, in cui persiste l'emergenza legata alla precarietà igienico-sanitaria.

In altri contesti locali tale fase è stata superata con l'inserimento delle famiglie RSC in alloggi e case popolari. La soluzione al problema abitativo non esaurisce tuttavia 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. A questo diverso target di bisogni sarà dedicata una specifica riflessione.

* Allegato 1 a cura di Tiziana Sgubin a integrazione del Capitolo 4 Le attività con le famiglie nel campo e negli insediamenti abitativi. Criteri generali.

Azioni specifiche

L'obiettivo ma insieme la premessa degli interventi di inclusione da realizzare all'interno dei campi è il superamento di una concezione stereotipata e anacronistica che vede nel campo stesso la soluzione alloggiativa ai bisogni della popolazione RSC. Il campo, luogo simbolo di discriminazione, separazione, esclusione, rappresenta l'ostacolo principale a ogni politica di integrazione, cronicizzando paradossalmente l'emergenza e l'approccio assistenziale dei servizi. La questione RSC è infatti da sempre affrontata quale problema di sicurezza e di ordine pubblico. Un progetto che si ponga quale obiettivo l'inclusione sociale dei minori RSC non può non considerare che il contesto di vita da cui si parte, il campo, è concettualmente e realisticamente contraddittorio rispetto le finalità e le azioni che si intendono promuovere. Il successo del percorso di scolarizzazione è quindi strettamente correlato a un lavoro mirante a rimuovere quelle barriere sociali oggettive che continuano a relegare le comunità RSC entro spazi separati e di fatto invivibili.

Per questo motivo le azioni individuate dal progetto, per quanto non risolutive relativamente alla questione abitativa, dovrebbero avere un carattere molto concreto ed operativo, partendo da una conoscenza diretta del contesto socio-ambientale di riferimento ed elaborando strategie di intervento che di tale contesto tengano conto, dando specificità e rendendo flessibili contenuti e metodi. Non vi è una scala unica di priorità di bisogni cui rispondere, ma piuttosto una serie di problematiche fondamentali da affrontare per dare carattere di concretezza e fattibilità a ogni ipotesi operativa.

Le linee guida elaborate dal progetto nazionale vanno intese come una griglia abbastanza elastica di argomenti e piani d'azione, tale da permettere la contestualizzazione degli interventi agli ambiti locali sui quali l'operatore è impegnato a lavorare, fornendo le coordinate generali alle quali ogni singolo "caso" possa far riferimento, appoggiandosi a una cornice metodologica comune capace di assicurare uniformità e coerenza pragmatica oltre che teorica.

Le comunità RSC presenti sul territorio nazionale, ma anche quelle comprese nello stesso ambito locale e talvolta nello stesso insediamento, presentano caratteristiche e problematiche molto diverse relative a stile di vita, tradizioni culturali e religiose, provenienza geografica, nonché rispetto la situazione giuridica, il livello e disponibilità all'integrazione, il grado di autonomia nelle fruizione dei servizi.

Oltre a tali differenze imprescindibili riferibili ai diversi gruppi etnici, alla loro "storia" e al loro percorso migratorio, vanno considerate le "tipologie" di campo in cui essi vivono.

La distinzione dei campi in autorizzati, attrezzati, tollerati, spontanei e abusivi rende l'idea di come questi spazi siano rappresentati e percepiti quale concessione da parte di un'istituzione "altra", concepiti quali insediamenti provvisori e soluzioni d'emergenza, in un'ottica lontana da una cultura dell'accoglienza e dell'autopromozione sociale.

Le dimensioni del campo, la densità abitativa, l'omogeneità culturale dei gruppi residenti, l'idoneità dei servizi e le condizioni igienico-sanitarie, oltre che la sua collocazione di isolamento-prossimità-collegamento con il tessuto urbano sono i fattori che favoriscono o rendono difficile la realizzazione di uno stesso modello di intervento.

Ogni azione andrà dunque contestualizzata e misurata in riferimento alle singole realtà territoriali e alla specificità delle rispettive situazioni di partenza.

L'obiettivo che deve orientare gli interventi al campo è proprio il tentativo di eliminarne i confini rendendolo per quanto possibile luogo aperto verso l'esterno e al quale l'esterno si avvicina, in una prospettiva di confronto e reciproco arricchimento.

1. Accesso ai servizi socio-sanitari

La tutela della salute è il punto fondamentale da cui partire e sul quale porre l'attenzione, in quanto rappresenta il diritto preliminare la cui garanzia va anteposta a ogni altra azione.

La fruizione dei servizi socio-sanitari di base da parte della popolazione RSC non avviene in generale in modo autonomo, e molto spesso non vi è sufficiente conoscenza di procedure, modalità

e requisiti di accesso per poterne aver diritto. Persiste l'abitudine al ricorso emergenziale al pronto soccorso nella fase acuta delle malattie, e in generale per ogni problema di salute; al contrario le terapie farmacologiche a lungo termine o preventive non sono rispettate e l'uso dei medicinali è spesso inadeguato, esagerato e arbitrario.

Al fine di diffondere un modello di educazione alla salute e di diritto all'assistenza sanitaria, le azioni possono essere articolate su più livelli:

– INFORMAZIONE: divulgazione di una "carta dei servizi" con indicazione delle strutture sanitarie locali, le modalità di accesso alle prestazioni, la documentazione necessaria per averne diritto e le procedure per produrla (libretto sanitario o STP in mancanza di permesso di soggiorno).

– SPORTELLO DI ASCOLTO per la rilevazione dei bisogni, il filtro-invio della domanda ai servizi del territorio competenti; in particolare questo servizio è pensato per facilitare la comunicazione e stimolare la capacità di esplicitare le richieste e di attivarsi nella risoluzione dei problemi, superando un atteggiamento passivo e delegante.

– MONITORAGGIO costante delle maggiori criticità all'interno del campo, rilevazione statistica dell'incidenza dei fattori ambientali nella recidività e diffusione di patologie (malattie da raffreddamento, infezioni cutanee dovute a scarsa igiene o infestazione di insetti e parassiti, problemi legati alla cattiva alimentazione, disturbi psichiatrici soprattutto tra le donne) e campagne preventive (controllo profilassi vaccinale, educazione alla gravidanza assistita, uso di anticoncezionali); verifica delle posizioni giuridiche ai fini dell'accessibilità ai servizi, delle effettive iscrizioni al SSN e STP, dei percorsi assistenziali dei singoli casi).

– ACCOMPAGNAMENTO/facilitazione nell'accesso ai servizi (visite mediche, prenotazione esami, richieste di prescrizioni specialistiche…). L'operatore-campo offre un sostegno per l'orientamento ai servizi, rappresenta una mediazione e un canale di fiducia capace di far superare la diffidenza-paura-riluttanza iniziale, "umanizzando" e rendendo più familiare il rapporto con le strutture pubbliche, al contempo semplificando e supportando nelle pratiche e procedure burocratiche spesso non semplici ed abituali; l'accompagnamento non deve significare sostituzione né assecondare un atteggiamento delegante ma al contrario offrire un supporto provvisorio finalizzato all'acquisizione della piena autonomia nella fruizione dei servizi.

– AVVICINAMENTO DEI SERVIZI: nelle situazioni di particolare disagio socio-ambientale, ovvero nei campi spontanei e non attrezzati, nei quali la popolazione residente non ha alcun rapporto con i servizi esterni ed a causa della condizione di clandestinità non gode di alcuna "visibilità" e tutela, può essere opportuno organizzare un primo punto di accesso/presidio sanitario presente al campo inizialmente volta ogni quindici giorni, composto da un medico di base, un pediatra, un mediatore culturale (possibilmente una figura interna al campo). Anche in questo caso l'intervento, organizzato in collaborazione con la ASL e il consultorio del territorio, deve avere durata transitoria e limitata nel tempo per non assumere carattere puramente assistenziale, con il rischio di agire in un'ottica emergenziale cronicizzando un atteggiamento passivo e strumentale dei suoi destinatari. Esso non ha la funzione di sostituire o evitare il ricorso alle strutture esterne, bensì di promuovere la cultura della salute e stabilire un rapporto di fiducia e apertura con la comunità RSC: in questo modo gli operatori sanitari si presentano al campo come offerta di opportunità e non come istituzioni estranee e lontane, con l'obiettivo di responsabilizzare e capacitare secondo un modello di empowerment e autonomia nell'accesso ai servizi.

– ACCESSO FACILITATO. In considerazione delle difficoltà legate a fattori culturali, consuetudini e inesperienza che possono rendere più lento e problematico l'adattamento a prassi nuove e poco familiari per l'utilizzo dei servizi sanitari, è importante lavorare sul fronte dell'"accoglienza" e della disponibilità all'ascolto. È auspicabile programmare incontri di formazione rivolti agli operatori sanitari, ai responsabili degli sportelli di informazione e agli incaricati amministrativi per le pratiche burocratiche impiegati presso le strutture sanitarie pubbliche. La formazione riguarderà aspetti della comunicazione relativamente ad alcune fasce della popolazione, tra cui quella RSC, di cui va considerata la cultura, la condizione di svantaggio sociale, nonché la situazione giuridica che richiede un percorso di accesso alle prestazioni sanitarie differenziato e limitato. La conoscenza di tali

argomenti è volta alla sensibilizzazione e a un approccio basato sulla comprensione e sul rispetto della diversità culturale.

– INCONTRI E LABORATORI SULL'ALIMENTAZIONE E IGIENE PERSONALE**.** Nell'ambito del tema della salute, vanno individuati momenti dedicati all'educazione a una corretta alimentazione, sotto l'aspetto nell'apporto nutritivo necessario e della prevenzione di disturbi e patologie, non trascurando il tema del rispetto dei ritmi e della regolarità, soprattutto per quanto riguarda i momenti dei pasti dei bambini. Attenzione particolare va data inoltre alla cura dell'igiene personale e dei minori, che le condizioni stesse dei campi rendono difficili (mancanza di acqua calda, bagni comuni sovraffollati e in pessima manutenzione, spazio ridotto per la pulizia degli indumenti e degli oggetti…). Per affrontare questi argomenti nel rispetto delle abitudini e considerando gli ostacoli logistici oggettivi, è utile organizzare degli incontri-laboratorio partecipati dalla comunità, nei quali la "simulazione" e il "gioco di ruolo" possa diventare strumento di apprendimento interattivo.

In generale tutte queste attività, come più volte sottolineato, non devono avere carattere assistenziale; al contrario la "facilitazione", l'avvicinamento dei servizi e l'accompagnamento devono essere finalizzati alla promozione dell'autonomia nella fruizione delle strutture socio-sanitarie, rappresentando momenti propedeutici indispensabili in vista di un'educazione alla salute consapevole e responsabile.

Metodologia

La realizzazione degli interventi necessita del coordinamento da parte del tavolo locale e dell'équipe multidisciplinare, affinché le azioni risultino coerenti ed integrate in ogni singola fase, in quanto previste all'interno di una programmazione formalmente predisposta e definita. È inoltre indispensabile il confronto e la trasversalità tra piano politico e gestionale, ovvero la partecipazione attiva dei referenti istituzionali delle città riservatarie nell'organizzazione stessa degli incontri e dei piani operativi .

Il tavolo locale, costituito da tutti gli attori sociali coinvolti nel progetto (cfr. p. 18), ha il compito di elaborare strategie di intervento che partano da una reale conoscenza del territorio e delle problematiche legate al contesto socio-ambientale di riferimento. E' utile prevedere l'attivazione di una rete il più ampia possibile dei servizi, includenti il privato sociale, il volontariato e soprattutto la comunità RSC residente al campo.

Le attività al campo sono gestite dall'équipe multidisciplinare, composta da figure professionali con diverse formazioni e competenze – assistenti sociali, operatori socio-sanitari dei servizi del territorio, educatori del terzo settore. L'operatore-campo ha il ruolo di interfaccia tra comunità RSC ed équipe multidisciplinare, cioè tra campo e servizi, e il suo lavoro si svolge in diretta continuità con quello dell'operatore-scuola, essendo i due ambiti di intervento assolutamente interdipendenti.

Privilegiando l'approccio operativo, l'équipe che si occupa delle attività sul campo dovrà comprendere figure capaci di "agire nel contesto", sapendo confrontare il proprio ruolo con il lavoro del gruppo nel suo insieme.

Ogni azione infatti va sviluppata tenendo conto dei vari livelli di problematicità, affrontati da diversi punti di vista tra loro interconnessi e in modo interdisciplinare.

L'importanza del lavoro d'équipe consiste proprio nella capacità di cogliere e comprendere il problema nella sua interezza e in tutte le sue parti, facendo in modo che il lavoro specialistico di ogni professionista si confronti, tenga conto e si completi con il contributo di tutti gli altri ambiti di intervento.

In particolare va favorito e promosso il coinvolgimento della comunità RSC con la quale si lavora, considerata parte attiva del progetto stesso. In questo senso la formazione di mediatori- operatori interculturali tra i residenti al campo avrebbe l'importante funzione di entrare in contatto più diretto con i reali bisogni, con le aspettative, le criticità ma anche le risorse della popolazione RSC. In generale il lavoro e la condivisione delle azioni del progetto con le donne e le madri rappresenta un'occasione decisiva di crescita e rafforzamento della motivazione e della consapevolezza, elementi

necessari ad un reale modello di inclusione. Le azioni del progetto devono coinvolgere infatti tutte le famiglie del campo e l'operatore stesso non può operare in modo isolato, ma vi è bisogno di un'intera comunità educante capace di un approccio multidisciplinare ed interculturale.

Fondamentale dunque promuovere il contributo e la partecipazione dei RSC residenti, e delle donne in particolare, ad esempio nella realizzazione dei laboratori di educazione alla salute, nella stesura-traduzione della carta dei servizi, nella gestione-manutenzione degli spazi comuni all'interno del campo e in tutte le attività previste.

Elementi di criticità/risorse

Tra gli elementi di criticità che gli operatori e le diverse figure professionali spesso incontrano nella comunicazione e nella relazione con le famiglie RSC, in primis emerge una forte diffidenza verso le istituzioni e i servizi in generale. La condivisione del contesto di vita, la "prossimità" e l'affiancamento sono strumenti essenziali per la costruzione di un rapporto empatico e per l'apertura di un canale di fiducia basato sulla disponibilità al reciproco confronto.

Talvolta infatti la proposta di percorsi educativi può essere percepita come tentativo intrusivo di assimilazione a modelli alternativi se non opposti. Il lavoro dell'operatore e dell'équipe deve perciò mantenere un approccio interculturale e ogni fase del progetto dev'essere partecipata e co-gestita, evitando atteggiamenti sostitutivi.

Da parte dei servizi del resto è necessaria una conoscenza approfondita della cultura RSC, di tradizioni, usanze e stile di vita; la funzione dei mediatori è proprio quella di ridurre le distanze culturali e favorire il dialogo e il confronto reciproci.

Ad esempio la relazione con i genitori di un minore RSC riguarda normalmente vari membri della famiglia allargata, con i quali è utile imparare a sostenere un colloquio avendo presente ruoli e funzioni di ciascun componente (fondamentale l'importanza delle nonne nell'accudimento dei bambini).

All'interno della comunità RSC inoltre è molto difficile poter far riferimento a singoli rappresentanti e portavoce, mentre l'unica struttura sociale è rappresentata dalla famiglia. Un progetto che coinvolga tutto il campo quindi deve prevedere l'attivazione e il coinvolgimento di ogni singolo nucleo.

Fondamentale il concetto di comunità educante: il lavoro educativo è frutto di una cooperazione sociale e deve comprendere l'intero "villaggio", per tradursi in reale capacità di crescita e di relazione.

L'informalità dei metodi e della comunicazione non significano improvvisazione o eccessiva vicinanza, piuttosto capacità di stabilire relazioni empatiche agendo direttamente "sul campo", che da luogo di emarginazione diventa spazio di condivisione e punto di partenza di una concreta prospettiva di cambiamento.

Condizioni igieniche e manutenzione del campo

Le condizioni igienico-sanitarie dei campi, soprattutto quelli abusivi e non attrezzati, sono spesso molto gravi e mettono a rischio la salute dei residenti, in particolare dei minori.

Il problema va affrontato dal punto di vista logistico, segnalando e intervenendo sulle situazioni di maggiore precarietà e criticità.

2. Interventi strutturali e manutenzione straordinaria

Per ogni campo preso a riferimento va fatta anzitutto una mappatura dei servizi di base (erogazione energia elettrica, fornitura d'acqua, servizi igienici, sistema di raccolta dei rifiuti), delle condizioni delle strutture abitative, con un monitoraggio costante relativo al loro funzionamento ed

alla loro manutenzione. Nei casi di inadeguatezza, scarsità o assenza di servizi, ovvero di inagibilità delle abitazioni, l'operatore campo deve "raccogliere" il bisogno e segnalarlo al tavolo locale. Spesso, ad esempio, il voltaggio della fornitura di energia elettrica è insufficiente rispetto le esigenze degli abitanti, e frequenti sono i black-out notturni. Ripetuti sono anche i guasti idraulici e gli allagamenti del campo che lo rendono impraticabile. Questi problemi purtroppo cronici necessitano di soluzioni tempestive nell'emergenza, ma in seguito di azioni strutturali che ne evitino il ripetersi. I sistemi di riscaldamento in assoluto risultano impropri e pericolosi, con impiego di bombole a gas all'interno delle abitazioni e di accensione di fuochi improvvisati. Per eliminarne i rischi è pensabile un aumento del voltaggio elettrico che consenta l'uso di stufette e di scaldabagno. Tutti questi problemi, non affrontabili nell'ambito del progetto, necessitano di un intervento e di un investimento politico da parte delle amministrazioni locali. Tuttavia è importante e opportuno che l'operatore campo faccia emergere ed evidenzi carenze e disfunzioni dei servizi, che restituirà al tavolo locale il quale a sua volta solleciterà il piano politico sull'urgenza e la necessità di una soluzione adeguata, strutturale e tempestiva.

– MANUTENZIONE ORDINARIA. Ove possibile è auspicabile che gli stessi residenti del campo possano occuparsi della manutenzione ordinaria degli spazi comuni, che in questo senso vanno sentiti come spazi propri, secondo turnazioni o suddividendosi per aree. Va inoltre promossa la costituzione di piccole cooperative cui dare in gestione la manutenzione generale del campo stesso, capace di intervenire in modo rapido e appropriato.

– INTERVENTI PERIODICI. È fondamentale monitorare la periodicità degli interventi di disinfestazione, derattizzazione e pulizie straordinarie, verificando che tali azioni si svolgano in condizioni di sicurezza e previa evacuazione dei residenti. L'operatore-campo e i rappresentanti del tavolo locale possono infatti controllare che tutti questi interventi, previsti e programmati dai Comuni, siano regolari e idonei (compresa la raccolta dei rifiuti e lo smaltimento dei materiali d'ingombro). Riguardo le infestazioni ricorrenti da insetti e ratti, vanno date informazioni precise sull'importanza della prevenzione, attraverso il rispetto di norme igieniche all'interno delle abitazioni, sulla conservazione dei cibi e sulla cura personale e dei bambini.

3. Trasporti

Attualmente in molte città l'accompagnamento a scuola dei bambini avviene attraverso un servizio di trasporto che i Comuni gestiscono tramite convenzione con ditte ed operatori del privato sociale. Le scuole frequentate dai minori residenti presso lo stesso campo sono spesso diverse e distanti tra loro, oltre che dall'insediamento stesso, in quanto le famiglie del campo provengono da successivi sgomberi e trasferimenti, con conseguente frammentazione del percorso di inserimento scolastico.

L'ingresso a scuola dei bambini è dunque cronicamente caotico e in ritardo e spesso, per motivi organizzativi, i bambini devono anticipare l'uscita per poter usufruire dell'accompagno.

Inoltre si tratta anche in questo caso di un servizio differenziato, che se da un lato facilita dall'altro continua a "marcare" la differenza tra bambini RSC e gagé.

Tuttavia risulta difficile pensare ad un accompagnamento autonomo da parte delle famiglie laddove il campo è isolato, distante e non collegato dal trasporto pubblico.

Una reale politica di inclusione non è realizzabile se i campi continuano ad essere luoghi isolati e separati. È fondamentale predisporre un servizio pubblico di trasporto che faciliti la vita di bambini, anziani e in generale della comunità RSC, che va posta in grado di essere autonoma e di mettersi in contatto con la società esterna e i servizi del territorio.

Alcuni insediamenti sono forniti di navette con orari periodici dal campo alla città e viceversa. Tale soluzione può essere solo provvisoria, in vista di un adeguamento dei collegamenti della rete dei trasporti pubblici il cui utilizzo sia un diritto e non una concessione esclusiva ed escludente.

Gli operatori-campo avranno in questo caso, insieme alle famiglie del campo, il compito di individuare priorità nelle esigenze di trasporto (quali le zone e i nodi di collegamento utili), da segnalare al referente istituzionale al fine di trovare una soluzione idonea.

Il progetto di scolarizzazione e il servizio di accompagnamento, laddove necessario, deve inoltre coinvolgere gli stessi residenti del campo, con ruolo di operatori sociali e mediatori culturali.

Interventi relativi a famiglie inserite in contesti abitativi

Come si è detto, la sezione dedicata alle attività da realizzare all'interno dei campi si riferisce a situazioni, ancora del resto prevalenti, di grave precarietà e disagio igienico-sanitario. In alcune realtà locali tuttavia, sia per l'impegno delle amministrazioni che per la presenza più contenuta della popolazione RSC sul territorio, si è cominciato a uscire dalla logica del campo, trovando soluzioni abitative più idonee e dignitose per le famiglie. Si tratta perlopiù di sistemazioni presso alloggi popolari, ovvero progetti di agevolazioni d'affitto. In questi casi si è superata la condizione di emergenza e si è risposto in modo adeguato ai bisogni primari che ancora nei campi attrezzati risultano disattesi. Il progetto si rivolge dunque a target di utenza molto diversi relativamente al livello di intervento e di assistenza attivati.

Si può parlare di interventi di secondo livello, in quanto le azioni strettamente pratiche e logistiche appaiono già affrontate. Al contempo si tratta di nuclei da tempo seguiti e sostenuti dai servizi socio-sanitari, abbastanza autonomi ed informati sulle opportunità e sulle strutture del territorio, direttamente coinvolti nell'accompagnamento scolastico dei bambini.

Pur potendo tralasciare e "saltare" gli interventi di base, bisogna considerare in queste situazioni un'altra tipologia di problematiche, meno urgenti ma altrettanto complesse.

Il passaggio dal campo alla casa infatti significa la perdita della dimensione comunitaria, la frammentazione dei legami parentali tipici della famiglia allargata e il conseguente stravolgimento di regole organizzative, ritmi, rispetto di ruoli ed in generale di stile di vita. In particolare l'adattamento a una situazione mono-famigliare implica un radicale cambiamento nelle relazioni reciproche tra componenti e con l'esterno, anche tra uomo e donna e tra genitori e figli. Inoltre l'uscita dal campo coincide con la completa autonomia nel rapporto con i servizi, la scuola, la società in generale. Spesso si verifica un'interruzione drastica dei progetti di assistenza sociale e delle azioni di sostegno rivolte ai minori, quasi che il beneficio della casa azzerasse le problematiche personali e familiari; ne consegue un netto indebolimento di quella rete di protezione sociale che al campo, pur se in forma inadeguata, era prevista e da anni sperimentata, a costo di una quasi totale passività nel rapportarsi ai servizi.

Se l'uscita dal campo è il traguardo cui mirare, è indispensabile però accompagnare questo passaggio affinché il raggiungimento dell'autonomia non si traduca in disorientamento ed emarginazione.

Mancando i punti di riferimento, è frequente il ritorno al campo da parte di queste famiglie e l'abbandono del percorso di inclusione intrapreso, per ristabilire un per quanto precario equilibrio dato dalla prossimità con il resto del gruppo e da legami affettivi e comunitari.

La motivazione al cambiamento di stile di vita può consolidarsi solamente attraverso una rete sociale di sostegno e soprattutto attraverso l'offerta di concrete opportunità di inserimento lavorativo, che consentano un'autonomia di reddito alla base di ogni altra capacità di autopromozione sociale.

In riferimento al progetto e alle azioni da realizzare nei contesti abitativi con le famiglie RSC, è utile anche in questo caso programmare attività di accompagnamento e facilitazione nell'accesso ai servizi, soprattutto riguardo la scuola e le strutture socio-sanitarie, al fine di rafforzare il processo di empowerment. Se è vero infatti che tali famiglie hanno maggiore capacità di rapportarsi all'esterno e gestire i bisogni propri e dei figli, permangono difficoltà legate a fattori culturali, svantaggio socio-economico e in generale al pregiudizio nei loro confronti che continua a relegarli entro un'immagine stereotipata di individui asociali e disadattati.

Nella costruzione della relazione con le famiglie, la condivisione degli obiettivi, ai quali va data massima concretezza e praticità, è alla base del coinvolgimento e della partecipazione nelle diverse fasi degli interventi. Restano validi e proponibili i modelli di iniziale "affiancamento", sostegno (cfr. azioni sul campo) e di "accesso facilitato" alle strutture pubbliche, nel senso di una maggiore disponibilità all'accoglienza da parte del personale sanitario e amministrativo. Il vantaggio della regolarità della posizione giuridica e dei documenti agevola i percorsi di inclusione sociale, pur permanendo un'inesperienza e scarsa consuetudine a confrontarsi con regole e prassi rigidamente impostate.

L'operatore sarà fondamentale nella funzione di "tutoraggio" e rinforzo della motivazione sino al raggiungimento di una piena sicurezza e autonomia personale.

I professionisti dei servizi stessi, quando si trovano di fronte a situazioni nuove – famiglie RSC che conservano cultura, abitudini e bisogni specifici ma in contesti abitativi adeguati – incontrano difficoltà di approccio e relazione. Una stessa visita domiciliare rivolta ad una famiglia rom richiede ad esempio strumenti adeguati di mediazione culturale e capacità di "comprensione" ed accoglienza, per superare l'iniziale diffidenza e paura per ciò che rappresenta l'istituzione.

Spesso infatti la compilazione di questionari sociometrici, lo svolgimento di un colloquio e qualsiasi forma di comunicazione passano attraverso indicatori specifici e non standardizzabili. L'operatore al campo, o chi media con i servizi, conosce per esperienza diretta modalità e tempi di questa comunicazione, molto impulsiva e carica di emotività spesso mal gestita. Sembra quindi mancare da un lato alla famiglia rom quella rassicurazione data da figure vicine, conosciute ed esperte (canale fiduciario), dall'altro all'operatore dei servizi la formazione specifica per rapportarsi adeguatamente al tipo di utenza.

Fondamentale a riguardo è il supporto di mediatori culturali e la presenza di educatori/operatori che abbiano già una relazione consolidata con la famiglia o comunque un'esperienza maturata sul campo, in quanto il rapporto empatico resta alla base del successo e dell'efficacia di ogni progetto rivolto alla popolazione RSC.

Il coinvolgimento delle madri nel progetto educativo può agevolare il percorso di inclusione scolastica, in quanto le rende partecipi dei risultati e delle azioni previste e ne valorizza il ruolo in quanto figure centrali del cambiamento. È utile pensare alla proposta alle donne RSC di frequentare corsi di italiano per stranieri, di prender parte attiva ai momenti di incontro con la scuola e gli altri genitori e di farsi portavoce in tali ambiti della propria identità culturale e della ricchezza delle proprie tradizioni. Ai bambini, al di fuori dell'orario scolastico, vanno offerte occasioni di gioco e confronto con i coetanei, attività sportive e di socializzazione che facilitino le relazioni con i compagni e con il quartiere, al fine di recuperare quella dimensione comunitaria cui erano abituati al campo.

Recupero dell'evasione scolastica

Il rapporto dei minori RSC con la scuola, nei termini di iscrizione, frequenza e "successo" formativo, è quanto mai differenziato a seconda dei contesti territoriali, del tipo di condizioni abitative e dall'investimento operativo da parte di istituzioni locali e privato sociale, nonché delle scuole stesse, per favorire e facilitare l'inclusione scolastica.

La comunità sinti è generalmente abbastanza autonoma nell'iscrizione e accompagnamento a scuola dei figli, avvantaggiata nella condivisione della lingua italiana e nel possesso della cittadinanza.

Per quanto riguarda i minori RSC residenti presso campi attrezzati, in cui è previsto un progetto di accompagnamento scolastico e mediazione con le famiglie, l'iscrizione è garantita e la frequenza monitorata, per quanto le tabelle che ne attestano presenze e assenze abbiano parametri diversi rispetto a tutti gli altri studenti (una sorta di "tollerabilità" che giustifica la discontinuità attribuendola a contesti socio-ambientali, concetto di per sé discriminante).

Lo stesso progetto di scolarizzazione, attivo da molti anni presso alcuni campi, si concentra ancora principalmente sull'azione di accompagnamento e trasporto dei minori, pur prevedendo nei suoi obiettivi la promozione dell'autonomia delle famiglie nella gestione del rapporto con la scuola. Non si è a oggi raggiunta, se non in pochi casi, la responsabilizzazione dei genitori, che spesso rispettano l'obbligo della frequenza scolastica dei figli solo in quanto questa per ordinanza è la condizione per la permanenza presso i campi attrezzati – vale cioè il deterrente piuttosto che il messaggio educativo. Ciò significa che la frequenza scolastica è vissuta come obbligo e non come opportunità.

La situazione è nettamente più grave all'interno dei campi spontanei, dove continui sgomberi e trasferimenti forzati interrompono i percorsi scolastici e rendono difficili nuovi inserimenti; le stesse condizioni di vita e la precarietà igienico-sanitaria ostacolano inoltre la regolarità e la disponibilità verso qualsiasi progetto educativo.

Negli insediamenti abusivi e non censiti i bambini diventano di fatto invisibili, non sono iscritti o non frequentano la scuola e non vi è un'azione di tutela a riguardo né una sorta di verifica sul campo, ovvero il problema non è assolutamente affrontato . In tali situazioni non vi è spesso registrazione delle presenze, la marginalità della condizione sociale e abitativa rende inaccessibili i percorsi di inclusione ed ai minori risultano precluse opportunità e reti di protezione. L'evasione scolastica è pressoché totale e i bambini non sono raggiunti da alcun intervento da parte dei servizi territoriali. La mancanza di "residenza", unitamente allo stato di clandestinità, rende tale fascia di popolazione di fatto ingestibile e sprovvista di assistenza di base; in primis non sono assicurati ai minori i diritti universali alla scuola e alla salute. Solo una parte marginale di famiglie, prevalentemente di provenienza rumena, provvede autonomamente

all'iscrizione e all'accompagnamento scolastico dei figli, spesso con il sostegno di associazioni di volontariato operanti nel settore.

Accanto ai campi autorizzati e riconosciuti, di cui in generale si occupa il progetto di inclusione scolastica, dove risulta presente in varia misura un lavoro consolidato di promozione e di intervento socio-culturale, persiste una realtà in cui emergono criticità ancora più urgenti e non ignorabili relative alla dispersione scolastica dei minori RSC.

L'operatore-campo può avere un ruolo fondamentale nel segnalare al tavolo locale eventuali casi a lui noti di evasione e discontinuità grave nella frequenza scolastica, anche riferibili a minori non residenti al campo di riferimento del progetto. Nella sua funzione di "antenna" delle più importanti problematicità all'interno degli insediamenti, l'operatore-campo, pur non potendo farsi carico di risolvere le singole situazioni, deve tuttavia evidenziarne la criticità a livello di referenti istituzionali e responsabili dei servizi e della scuola, al fine di sollecitare un piano di intervento efficace a garanzia dei minori.

Il progetto infatti, pur se destinato, per il suo carattere sperimentale, a un numero limitato di bambini e per quanto riservato a specifiche realtà territoriali e strutture scolastiche, non può prescindere dal considerare e segnalare le gravi problematiche riguardanti l'evasione e la dispersione scolastica dei bambini RSC presenti nel territorio, fenomeno verso il quale non è attualmente disposta alcuna concreta possibilità di azione e di intervento.

Il tavolo locale avrà il compito di riportare la questione all'attenzione delle istituzioni competenti al fine di segnalare l'urgenza di un'attenta e mirata progettazione nell'ambito delle strategie di politica sociale a tutela dei diritti dell'infanzia.

Azioni in sintesi

Accesso ai servizi sanitari

- INFORMAZIONE: sportello di orientamento e invio ai servizi del territorio
- ASCOLTO: rilevazione della domanda e del bisogno
- MONITORAGGIO: conoscenza della condizione sanitaria del campo e dei fattori di principale criticità
- ACCOMPAGNAMENTO AI SERVIZI: affiancamento e sostegno iniziale nella fruizione dei servizi e nelle pratiche burocratiche per averne diritto
- AVVICINAMENTO DEI SERVIZI/PUNTI DI ACCESSO AI CAMPI: presenza temporanea di personale medico al campo per far conoscere i servizi e renderli fruibili
- FORMAZIONE PERSONALE STRUTTURE SANITARIE/FACILITAZIONE DELLA COMUNICAZIONE: disponibilità all'accoglienza da parte degli operatori sanitari "formati" sulla cultura RSC
- LABORATORI DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE: attività di gruppo per affrontare in modo pratico ed esperienziale tematiche legate all'igiene, all'alimentazione e alla salute

Condizioni igienico-sanitarie del campo

Monitoraggio e segnalazione carenze/disservizi relativamente a:

- INTERVENTI EMERGENZIALI DI MANUTENZIONE STRAORDINARIA
- INTERVENTI STRUTTURALI DI MANUTENZIONE ORDINARIA
- INTERVENTI PERIODICI DI CARATTERE IGIENICO-SANITARIO

Trasporti

- ADEGUAMENTO RETE PUBBLICA DEI TRASPORTI PER FAVORIRE L'ACCOMPAGNAMENTO AUTONOMO DEI BAMBINI A SCUOLA E PER CONSENTIRE UN COLLEGAMENTO CON I SERVIZI ED I QUARTIERI
- SUPERAMENTO TRASPORTO DIFFERENZIATO BAMBINI RSC A SCUOLA
- MEDIATORI ROM ADDETTI ALL'ACCOMPAGNAMENTO SCOLASTICO

Metodologia

- PROGRAMMAZIONE COORDINATA DA T.L. ED E.M. / COINVOLGIMENTO REFERENTI ISTITUZIONALI: le azioni al campo seguono tempi e fasi pianificate e concordate
- ATTIVAZIONE RETE DEI SERVIZI PER AZIONI INTEGRATE E INTERDISCIPLINARI: le realtà territoriali e tutti gli attori sociali coinvolti interagiscono e articolano gli interventi su più livelli
- MEDIAZIONE CULTURALE: i modelli non sono sovraimposti ma nascono dal confronto-incontro tra culture
- COINVOLGIMENTO COMUNITÀ RSC: le famiglie al campo sono compartecipi del progetto
- COMUNITÀ EDUCANTE: il lavoro educativo è il risultato di un lavoro di gruppo e interpella tutta la comunità
- ACCOGLIENZA-CONDIVISIONE-EMPATIA: l'operatore agisce "comprendendo" il disagio e stabilendo relazioni di fiducia e reciprocità con le famiglie RSC

Elementi di criticità nella relazione con le famiglie

- Scarsa conoscenza degli operatori dei servizi della cultura RSC
- Diffidenza delle famiglie RSC verso le istituzioni
- Proposta modelli educativi = rischio di assimilazione e sostituzione
- Relazione con genitori = relazione con la famiglia allargata e con tutta la comunità; difficoltà di comunicazione e di approccio secondo standard metodologici
- Accompagnamento e facilitazione nell'accesso ai servizi = atteggiamento di delega, passività, strumentalità

Risorse

- Formazione e disponibilità dei professionisti ad avvicinarsi alla cultura RSC/approccio interculturale
- Condivisione e azione nel contesto
- Ascolto dei bisogni e accoglienza delle richieste
- Rapporto empatico e capacità di contenimento del disagio
- Mediazione culturale
- Azione di tutoraggio e affiancamento finalizzati alla promozione dell'autonomia e all'empowerment
- Cooperazione sociale nell'azione educativa

4. Buone pratiche

Esempi di progettualità e interventi sul territorio.

1. INTERVENTI SOCIO-SANITARI AL VILLAGGIO DELLA SOLIDARIETÀ DI VIA DELLA CESARINA DI ROMA

Ente gestore: Dipartimento per le Politiche Sociali del Comune di Roma, in collaborazione con l'associazione Arci solidarietà del Lazio e Caritas diocesana di Roma.

Il campo nomadi di via della Cesarina è un insediamento di circa 250 rom di origine bosniaca e rumena sito nel IV municipio del comune di Roma. Il Dipartimento per le politiche sociali della capitale nel 2004 ha voluto "investire" in questo campo, promuovendo e finanziando progetti rivolti alla popolazione residente, in particolare a donne e minori, finalizzati all'inclusione socio-culturale e alla valorizzazione della competenze e risorse presenti, nell'ottica dell'autopromozione e dell'autonomia personale e lavorativa. La gestione partecipata del villaggio intendeva rappresentare un modello di lavoro integrato e un'occasione di dialogo e confronto interculturale.

Le dimensioni abbastanza contenute dell'insediamento, le condizioni logistiche sufficientemente agibili e la disponibilità della comunità residente hanno permesso la sperimentazione di strategie

operative volte a fare del campo stesso uno spazio aperto, in cui il dentro e il fuori cominciassero a confondersi grazie alla comunicazione tra comunità interna ed esterna.

La conduzione degli interventi è stata gestita direttamente dall'Ufficio Nomadi del Comune, che ha lavorato in collaborazione con le associazioni incaricate della scolarizzazione, la Caritas diocesana di Roma e le diverse realtà del volontariato da anni operanti nel settore.

Le azioni, tra loro connesse da una comuna regia e da un unico registro metodologico, hanno riguardato diversi ambiti sociali:

– PRIMA INFANZIA. All'interno del campo è stato organizzato uno spazio dedicato ai bambini della fascia d'età 2-5 anni, una struttura-nido capace di accogliere i minori esclusi dai progetti di scolarizzazione e spesso non iscritti al nido e alla scuola materna. Tale fascia è del resto quella maggiormente coinvolta nelle attività di accattonaggio; il progetto si è infatti proposto principalmente quale azione di contrasto alla mendicità minorile, offrendo un luogo adeguato in cui i bambini potessero essere accuditi, inserito, non solo fisicamente, all'interno del contesto di vita e di appartenenza. Le giovani madri sono state coinvolte nelle attività del nido, affiancando le educatrici professionali e le operatrici sociali con un'importante funzione di mediatrici culturali. L'incontro-confronto è stata una preziosa occasione di riflessione-sperimentazione riguardo pratiche igieniche, stili alimentari, ritmi e fasi della giornata ed importanza della regolarità, del rispetto dei tempi e dei bisogni del bambino nella sua dimensione, "ascoltando" in particolare la sua esigenza di socialità, di gioco e di protezione. Questo percorso di dialogo ed apprendimento è avvenuto considerando e valorizzando le diversità culturali e si è realizzato attraverso il "fare insieme", attivando competenze e superando diffidenze e stereotipi. Il nido al campo è stato frequentato con entusiasmo e regolarità dai bambini del campo, con turnazioni delle mamme addette alla gestione, uno spazio in cui i minori rom hanno potuto godere in serenità e sicurezza del diritto spesso loro negato all'infanzia.

– ADOLESCENTI. I ragazzi della fascia d'età 13-16 anni sono spesso i più problematici, in quanto solitamente hanno già abbandonato la scuola – che comunque rappresenta un importante fattore di contenimento – e sono maggiormente esposti al rischio devianza, non avendo prospettive occupazionali e formative. Molti di loro sono già coinvolti nel circuito penale. Il progetto ha cercato di coinvolgere gli adolescenti in laboratori di alfabetizzazione, recupero scolastico e preparazione dell'esame di licenza media. I corsi sono stati condotti con metodi didattici basati sull'interazione, su giochi di ruolo e simulazioni, sul modello di un apprendimento partecipato e basato sul fare, finalizzato alla valorizzazione-scoperta delle risorse personali. Educare alla legalità si traduce allora in proposta di opportunità e accoglimento dei bisogni. Parallelamente, in collaborazione con una palestra popolare di quartiere, molti ragazzi sono stati inseriti ad un corso di Capoeira, disciplina sportiva capace di insegnare padronanza di sé, sicurezza e conseguentemente superamento dell'aggressività e della competizione-

– DONNE- MADRI. All'interno del campo, dopo un'iniziale valutazione delle competenze e delle abilità tra le donne rom, è stato attrezzato un laboratorio di sartoria di abiti e accessori, confezionati secondo un'originale stile tradizionale rom fuso a mode più tipicamente occidentali. I prodotti creati venivano poi venduti presso mercatini rionali autorizzati. Il progetto di sartoria è stato un utilissimo strumento di valorizzazione di competenze artigianali che si è tradotta in fonte di reddito legale, un segnale importante nella prospettiva della promozione dell'autonomia e del riconoscimento personale delle donne.

– SPORTELLO DI SEGRETARIATO SOCIALE. L'ufficio comunale per i nomadi ha disposto la presenza settimanale di un suo rappresentante responsabile della gestione di uno sportello di ascolto e di segretariato sociale all'interno del campo, con funzioni di informazione ed orientamento ai servizi del territorio, rilevazione dei bisogni, di situazioni di criticità e di problemi logistici riguardanti i servizi, le unità abitative. Particolare attenzione era posta nel monitoraggio dei rapporti di convivenza tra i residenti. Le richieste e le segnalazioni venivano quindi riportate agli uffici competenti, con indicazione delle pratiche da attivare per risolvere i singoli casi (questioni legali, di salute, rapporti con le scuole, regolarizzazione posizione giuridica…). Oltre alla funzione di consulenza, lo sportello si è rilevato un'utile occasione di dialogo, offerta di disponibilità e condivisione, attivando al contempo gli

utenti stessi a servirsi delle strutture pubbliche esterne riuscendo a comprenderne l'utilità e i meccanismi d'accesso.

– AMBULATORIO MEDICO. In collaborazione con la Caritas diocesana di Roma – area zingari – e grazie ad un finanziamento sotto forma di donazione straordinaria da parte della Banca d'Italia, è stato possibile attrezzare nei locali del campo un ambulatorio sanitario, con la presenza settimanale di un medico di base e di un pediatra, affiancati da un mediatore culturale ed un antropologo. Preliminarmente tale équipe ha elaborato una mappatura, mediante interviste alle famiglie, della situazione sanitaria del campo (copertura vaccinale, patologie frequenti, casi di criticità…). Dopo un iniziale uso strumentale del servizio, grazie ad incontri e ad un approccio ispirato ad una "sensibilità culturale" ed all'accoglienza, la popolazione residente ha cominciato a servirsi in modo autonomo dei servizi pubblici, con risultati positivi notevoli (aumento della gravidanze assistite presso i consultori, utilizzo dei servizi pediatrici e richieste di indagini specialistiche…)

– MOMENTI DI INCONTRO. Affinché l'entrare al campo non significasse solo assistenza da parte dei servizi ma avesse un carattere culturalmente più ampio, sono stati organizzati eventi ed incontri di festa, in cui la comunità esterna fosse invitata a partecipare, in primis il mondo della scuola. Questi momenti sono stati importanti esperienze di dialogo ed apertura, con spettacoli di danza, esibizioni sportive, preparazione di cibi tipici e giochi per bambini, esempio di un'accoglienza reciproca che solo il condividere rende concreta e reale.

2. "OLTRE IL CAMPO"

Progetto 285/97 gestito dall'Ufficio Nomadi del Comune di Roma in convenzione con la Comunità Capodarco ONLUS

Il progetto ex lege 285/97 denominato "Oltre il campo", voluto e ideato dall'Ufficio Speciale Immigrazione del Comune di Roma in collaborazione con il Centro per la giustizia minorile presso il Tribunale per i minorenni, si è rivolto a giovani ragazze e madri rom esprimenti una volontà di cambiamento di stile di vita. Nell'ambito di tale progetto, gestito in convenzione con l'associazione Capodarco di Roma, si è pensato di riservare un settore specifico di intervento ad azioni sul campo. Il progetto infatti prevedeva una struttura d'accoglienza protetta in cui ospitare le giovani rom intenzionate a lasciare il campo per situazioni di grave conflitto, ed una "unità di campo" che, sul modello delle unità di strada, rappresentasse un servizio di ascolto e di accompagnamento per casi di particolare criticità riguardanti donne rom residenti al campo.

La volontà di cambiamento di stile di vita da parte delle ragazze e delle giovani madri rom non doveva essere letta come tentativo di rinnegare la propria identità culturale, ma piuttosto come bisogno di emancipazione da una condizione di oggettiva mancanza di opportunità legata ad un contesto socio-ambientale di miseria ed isolamento, del quale sono vittime soprattutto donne e minori.

Inizialmente la stessa esplicitazione della domanda poteva essere ambigua e poco consapevole, ma attraverso l'analisi dei bisogni e delle richieste e il rafforzamento motivazionale si è riusciti a realizzare percorsi e progetti individualizzati di crescita, fino raggiungimento dell'autonomia.

Tra gli strumenti attivati fondamentali sono stati il sostegno psicologico, la facilitazione e l'accompagno nell'accesso ai servizi, la condivisione del progetto e la proposta di opportunità rispondenti alle richieste formulate (corsi di formazione, borse-lavoro, inizio percorsi di regolarizzazione dello status giuridico, risoluzione problemi legali). L'aspetto centrale di questo lavoro di "affiancamento" è stato la mediazione con le famiglie e con la comunità di appartenenza, la condivisione di un punto di partenza e il confronto "sul campo", condizione imprescindibile all'instaurarsi di quell'empatia tra utente e operatore che ha dato un'unica e comune direzione alle finalità del progetto stesso.

CASO DI S.H.

S.H. è una giovane rom bosniaca residente presso il campo nomadi Casilino 900. Il suo caso è stato rilevato all'interno del campo stesso. La famiglia è conosciuta dai servizi, in particolare per problemi di salute mentale di alcuni suoi componenti. Il fratello, che alterna detenzione e arresti domiciliari al campo, è affetto da schizofrenia, mentre la madre soffre di depressione cronica e non appare cosciente, anche a causa di un abuso prolungato di psicofarmaci. S. vive con la sua numerosa famiglia in una baracca di legno fatiscente, priva di illuminazione elettrica; l'acqua è fornita solo da una fontanella non prossima all'abitazione, i servizi igienici sono bagni chimici in pessima manutenzione e comuni a una decina di famiglie. Il campo insiste su un terreno dissestato, soggetto a frequenti allagamenti che lo rendono impraticabile; al suo interno vi sono ammassi di rifiuti e materiali da rottamazione, e si segnalano infestazioni, soprattutto la notte, da ratti e insetti. La famiglia non ha fonti di reddito, solo il padre lavora saltuariamente alla raccolta del ferro.

S.H. presenta evidenti problemi comportamentali, che la situazione del campo rende estremi ed esasperati. La ragazza si denuda e ostenta atteggiamenti provocanti nei confronti degli uomini rom, mettendo a rischio la propria persona. Dopo ripetuti ricoveri con TSO al reparto psichiatrico dell'ospedale Sandro Pertini, cui seguono dimissioni e sospensione delle terapie farmacologiche, il caso viene segnalato ai servizi, e l'unità di campo del progetto lo prende in carico.

La ricostruzione della storia dii S. è complessa. La ragazza, che dimostra una buona disponibilità e fiducia nel dialogo con l'operatore, racconta di essersi sposata giovanissima, in un'altra città, e di aver partorito un bambino con problemi di disabilità. A seguito di ciò è stata abbandonata dal marito e costretta ad abbandonare in ospedale il bambino, essendo minorenne e non potendo decidere da sola.

Tale trauma di una maternità spezzata e dell'allontanamento forzato dal figlio sembra essere il fattore scatenante il disturbo psichiatrico della ragazza. Il ritorno al campo di origine è infatti coinciso con l'inizio dei suddetti comportamenti esibizionistici e autolesionistici, nonché di straniamento e dissociazione dal contesto di vita, attraverso l'esposizione al disprezzo e alla violenza.

Dopo primi colloqui con gli specialisti del Sandro Pertini, e dopo incontri ripetuti con la famiglia, in particolare con il padre e la sorella minore, si è deciso di prendere contatti con il Centro per la salute mentale della ASL di riferimento, che pur in assenza dei requisiti richiesti (permesso di soggiorno) si è reso disponibile alla presa in carico del caso, elaborando un progetto terapeutico gestito dalla psichiatra e dall'assistente sociale. La cura farmacologica associata a colloqui di sostegno psicologico è riuscita gradualmente a contenere sintomi e disagio, ma la terapia al campo era costantemente sospesa o mal gestita. Aggravandosi la situazione di pregiudizio e in accordo con S. si è deciso il collocamento presso una struttura protetta, non di tipo terapeutico, ma con figure di supporto capaci di sostenere la ragazza in un percorso di ricostruzione e rafforzamento della personalità. La struttura individuata, lontana da Roma, si è dimostrata idonea a tale finalità. A parte le difficoltà iniziali di adattamento alla nuova situazione, S. ha risposto attivamente agli stimoli proposti: recupero scolastico e conseguimento della licenza media, prime esperienze lavorative come baby sitter e conseguente parziale autonomia economica, relazioni sociali nuove intese come nuove alleanze e nuovi legami. All'interno della casa di accoglienza inoltre S. ha sperimentato un nuovo e più regolare stile di vita, rapporti sereni e affidabili, nonché cura e rispetto. La sua stessa condizione di salute è notevolmente migliorata, dimostrando di essere la conseguenza diretta delle condizioni socio-ambientali e familiari gravemente degradate. Tutte le fasi del progetto sono state tra loro interconnesse e gli attori coinvolti hanno partecipato in modo continuativo e collegato alla loro realizzazione. In questo caso in particolare la rete informale dei servizi (volontariato, operatori casa famiglia e suo circuito sociale) ha permesso di assicurare continuità e concretezza allo strumento dell'accoglienza quale capacità di dare e meritare fiducia rafforzando la motivazione e la volontà di cambiamento e autopromozione.

La difficoltà principale nel seguire il caso è stata l'assenza di permesso di soggiorno, che non ha consentito l'accesso ai circuiti assistenziali convenzionati, sia terapeutici che di accoglienza. Provando a intraprendere un iter di regolarizzazione tramite ambasciata, ci si è scontrati con situazioni di

impasse e mancanza di soluzioni, non essendoci le condizioni né per la richiesta di apolidia né per ottenere documenti regolari. Lo stato di clandestinità rappresenta un grande e spesso insormontabile ostacolo, pregiudicando prospettive e margini di ogni intervento di carattere sociale.

Un altro aspetto delicato è rappresentato dalla mediazione con la famiglia al campo. L'apertura graduale di un canale di fiducia e di un rapporto di collaborazione è avvenuto soprattutto attraverso la disponibilità a condividere un contesto di vita, comprendendone empaticamente il disagio e la fatica e provando insieme a volere e a costruire nuove opportunità.

3. ATTIVITÀ DI INCLUSIONE SOCIALE AL CAMPO ROM DI VIA CUPA PERILLO A SCAMPIA (NA)
Progettazione promossa dall'Associazione Chi rom … e chi no

L'associazione *Chi rom … e chi no* è da anni impegnata in progetti di promozione sociale presso il campo rom spontaneo di via Cupa Perillo a Scampia (Na). All'interno di questo insediamento è stato creato uno spazio collettivo autogestito, luogo partecipato di confronto e condivisione in cui sperimentare un dialogo tra il campo e la comunità esterna, presupposto fondamentale di un concreto percorso di inclusione socio-culturale. L'obiettivo è quello aprire il campo al quartiere, comprendendolo nel tessuto urbano e sociale e coinvolgendo i suoi abitanti in un processo di empowerment e di cittadinanza attiva.

La presenza al campo, in una baracca fatiscente ma vitale di stimoli culturali e di capacità di aggregazione, assume il significato di prossimità, affiancamento, di rapporto empatico necessario al superamento del disagio e dalla diffidenza creati dalla separazione e dall'emarginazione.

I bambini rom chiamano questo spazio comune "jungla scola", una vera officina culturale in cui si organizzano laboratori, incontri, attività artistiche rivolte non solo ai rom ma all'intero quartiere, riuscendo a superare stereotipi e pregiudizi, in una periferia già segnata da difficoltà sociali ed economiche che ne amplificano le criticità.

Punto di partenza delle attività realizzate è stata la costruzione e il rafforzamento di relazioni significative tra la popolazione rom e napoletana residente a Scampia.

Il progetto di mediazione si è concentrato sul monitoraggio della frequenza scolastica dei minori, lavorando sul contrasto alla dispersione e programmando piani educativi individualizzati, in accordo con i servizi sociali, le scuole e le diverse realtà del territorio.

Attraverso la proposta di un questionario, formulato in chiave di inchiesta sociale, per la raccolta di dati quantitativi e qualitativi sulla realtà del campo, sono emersi bisogni, richieste, criticità e risorse, verso i quali ci si è posti in un atteggiamento di ascolto e di disponibilità.

L'inclusione scolastica è insieme inclusione nel contesto cittadino, le attività sul campo sono finalizzate a coinvolgere il quartiere, in un clima di accoglienza e dialogo tra minori rom e italiani e tra le loro famiglie. Questo il senso e il denominatore delle iniziative socio-culturali organizzate con la comunità rom, tra le quali:

– ARREVUOTO (2006-2013) laboratorio teatrale gestito in collaborazione con il Teatro stabile di Napoli, la Fondazione Campania Festival, le scuole del territorio, coinvolgente circa cento ragazzi italiani e rom del centro città e della periferia;

– VIAGGIO NELLA MEMORIA PER…, progetto della Comunità europea nell'ambito delle Iniziative per i giovani, cui hanno partecipato 700 bambini italiani e stranieri delle scuole dell'obbligo, 20 adolescenti rom e italiani e 30 adulti di cui 15 donne. Il tema del viaggio diventa occasione e strumento di esplorazione e riappropriazione del territorio: la memoria rappresenta il lavoro di ricostruzione e rielaborazione della propria identità culturale attraverso la riflessione sulle tradizioni, la storia e le usanze dal cui confronto può nascere un luogo collettivo, comune e condiviso, ovvero un luogo a cui appartenere;

– ATTIVITÀ DI FUORI SCUOLA, laboratori di sostegno scolastico rivolti a bambini rom e italiani organizzati all'interno della *Scola Jungla* del campo di Cupa Perillo, in collaborazione con il X Circolo Ilaria Alpi e la SMS Carlo Levi;

– Laboratori di preparazione e partecipazione al Carnevale di Scampia, (2002-2013) in rete con il GRIDAS e le associazioni locali e nazionali;

– Eventi artistici per la riappropriazione degli spazi pubblici del quartiere (2009-2012), con la creazione di murales partecipati all'interno dei rioni e del campo di via Cupa Perillo;

– La KUMPANIA, percorsi gastronomici interculturali, progetto finanziato nel 2010 dall'UNAR-Ministero per le pari opportunità per la creazione di un'impresa di ristorazione multietnica, finalizzato all'autopromozione sociale di donne rom e italiane e alla loro emancipazione economica e lavorativa. Il progetto si rivolge infatti alle donne in quanto oggetto di discriminazione razziale e di genere; la cucina rappresenta un momento di incontro, di dialogo, di partecipazione e co-progettazione e allo stesso tempo attraverso la cucina si affrontano temi importanti quali il rapporto cibo-salute, l'igiene, la valorizzazione delle tradizioni, l'importanza del gruppo e del lavoro collettivo;

– Laboratori al Comparto 12, casa delle culture recentemente promossa dal comune di Napoli nell'ambito degli interventi di riqualificazione per Scampia, spazio multifunzionale e centro di aggregazione in cui si stanno progettando attività ludico-pedagogiche, artistico-culturali e sociali, che saranno realizzate per offrire nuove opportunità ai giovani del quartiere, italiani e rom.

La metodologia alla base di tutte le iniziative è quella della *ricerca-azione*, ovvero della sperimentazione sul campo e della riformulazione *in fieri* degli interventi, di volta in volta condivisi e valutati in rapporto alla capacità di coinvolgere e di rispondere ai reali bisogni, affinché i destinatari diventino protagonisti e parte attiva dei progetti stessi.

Minori rom di cittadinanza non italiana: i diritti all'istruzione, alla salute e all'acquisto della cittadinanza italiana*

Una parte dei rom presenti in Italia sono cittadini comunitari (rumeni, croati ecc.), cittadini stranieri (bosniaci, serbi ecc.) o apolidi (ovvero persone che non hanno alcuna cittadinanza). Alcuni di essi sono regolarmente soggiornanti e residenti, altri invece non hanno la residenza e in alcuni casi sono irregolarmente soggiornanti.

La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 stabilisce all'art. 2 che i diritti da essa sanciti devono essere riconosciuti a tutti i minori, senza alcuna discriminazione, dunque a prescindere anche dalla cittadinanza e dalla regolarità del soggiorno. La Convenzione stabilisce inoltre che in tutte le decisioni riguardanti i minori deve essere tenuto in conto come considerazione preminente il superiore interesse del minore (art. 3).

Di seguito, si riportano alcune indicazioni estremamente sintetiche in merito a due dei diritti fondamentali riconosciuti a ogni minore: il diritto all'istruzione e il diritto alla salute.

L'ultimo paragrafo, infine, riguarda il diritto del minore nato in Italia di acquistare la cittadinanza italiana.

1. Il diritto all'istruzione e alla formazione professionale

Ai sensi dell'art. 38 del D.Lgs. 286/98 e dell'art. 45 del DPR 394/99, tutti i minori stranieri, anche se privi di permesso di soggiorno, hanno diritto all'istruzione e alla formazione e sono soggetti al relativo dovere. Questo diritto riguarda la scuola di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore e alla formazione professionale, dunque anche prima e dopo la scuola dell'obbligo.

L'iscrizione dei minori stranieri avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani, e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico.

I minori stranieri privi di documentazione anagrafica sono iscritti con riserva, ma possono comunque ottenere il titolo conclusivo del corso di studi, nelle scuole di ogni ordine e grado.

Una scuola può legittimamente rifiutare l'iscrizione di un minore infrasedicenne solo nei seguenti due casi: se il minore non ha i requisiti di età stabiliti dalla normativa per l'iscrizione; oppure se l'iscrizione avviene in corso d'anno e la scuola ha raggiunto il numero massimo consentito di allievi per classe in tutte le sezioni e dunque non ha più posti disponibili.

È illegittimo il rifiuto dell'iscrizione per qualsiasi altro motivo, come ad esempio: mancanza del permesso di soggiorno o dell'iscrizione anagrafica; mancanza della documentazione scolastica o della certificazione riguardante le vaccinazioni effettuate; età ritenuta "troppo elevata", con riferimento a minori di 14-15 anni che chiedono di iscriversi alla scuola secondaria di primo grado; asserita mancanza di posti, quando invece la scuola avrebbe ancora posti disponibili.

Il rifiuto dell'iscrizione per tali motivi costituirebbe un atto discriminatorio e potrebbe configurare il reato di omissione d'atti d'ufficio. Ove una scuola si rifiuti di iscrivere il minore, il genitore può richiedere all'Ufficio scolastico regionale o ai servizi educativi del Comune di verificare la legittimità di tale rifiuto (ad esempio controllando se effettivamente la scuola non abbia più posti disponibili per l'iscrizione in corso d'anno) e di intervenire per garantire il diritto all'istruzione del minore.

* Allegato 2 a cura di Elena Rozzi a integrazione del Capitolo 4 Le attività con le famiglie nel campo e negli insediamenti abitativi. Criteri generali.

L'art. 38, del D.Lgs. 286/1998 stabilisce che ai minori stranieri presenti sul territorio, a prescindere dalla regolarità del soggiorno, si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione e di accesso ai servizi educativi (ad es. servizi di sostegno didattico per la prevenzione della dispersione scolastica, misure di sostegno per l'acquisto dei libri, servizio mensa, servizio di trasporto, ecc.).

Nel febbraio 2014, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha pubblicato le nuove "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"[15].

2. Il diritto alla salute

I minori stranieri regolarmente soggiornanti e i minori comunitari residenti o comunque titolari del diritto al soggiorno superiore a tre mesi (ad esempio, i minori figli di cittadini comunitari che lavorano regolarmente) sono iscritti obbligatoriamente al Servizio Sanitario Regionale e hanno parità di trattamento rispetto ai cittadini italiani[16].

Fino al 2012, i minori stranieri privi di permesso di soggiorno e i minori comunitari non residenti non venivano iscritti al SSR. L'Accordo Stato-Regioni "Indicazioni per la corretta applicazione della normativa per l'assistenza sanitaria alla popolazione straniera da parte delle Regioni e Province Autonome italiane" del 20 dicembre 2012, interpretando la normativa vigente alla luce della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ha chiarito che tutti i minori stranieri presenti sul territorio a prescindere dal possesso di un permesso di soggiorno, sono iscritti obbligatoriamente al Servizio Sanitario Regionale. Ad aprile 2014, l'Accordo è stato recepito da 10 Regioni, tra cui Lazio, Puglia, Liguria, Campania, Calabria, Sicilia, Lombardia ed Emilia Romagna[17].

In base agli stessi principi di non discriminazione e del superiore interesse del minore sanciti dalla Convenzione, cui fa riferimento l'Accordo, dovrebbe essere garantita l'iscrizione obbligatoria al SSR anche ai minori comunitari non residenti[18].

Ove non siano iscritti al SSR, i minori stranieri privi di permesso di soggiorno e i minori comunitari non residenti hanno comunque diritto alle cure ambulatoriali e ospedaliere urgenti o comunque essenziali, ancorché continuative, per malattia e infortunio e ai programmi di medicina preventiva, attraverso il codice STP (per i cittadini stranieri) o ENI (per i cittadini comunitari)[19].

3. L'acquisto della cittadinanza italiana e la regolarizzazione del soggiorno

La legge n. 91/92 stabilisce che il minore nato in Italia da genitori stranieri o comunitari non acquista la cittadinanza italiana alla nascita ma diviene cittadino italiano dopo il compimento della maggiore età se ha risieduto legalmente in Italia senza interruzioni fino ai diciotto anni e dichiara, entro il compimento del diciannovesimo anno, di voler acquistare la cittadinanza italiana[20].

---

[15] Per un approfondimento sulla normativa e sulle indicazioni ministeriali in materia di diritto all'istruzione e alla formazione dei minori di cittadinanza non italiana, si può consultare il documento "Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale", realizzato dall'associazione ASGI nell'ambito del progetto In Media Res (capofila IRES Piemonte).

[16] D.Lgs. 286/98, art. 34; circolare del Ministero della Sanità del 24.3.2000; D.Lgs. 30/2007, art. 19, co. 2.

[17] Sul sito della SIMM (Società Italiana Medicina delle Migrazioni), si trovano l'elenco aggiornato delle Regioni che hanno recepito l'Accordo e le relative disposizioni regionali.

[18] Tale estensione è esplicitamente prevista da alcune Regioni, come la Lombardia e la Sicilia. L'associazione NAGA ha realizzato un volantino (tradotto in diverse lingue, tra cui il rumeno) che spiega in modo molto chiaro come funziona l'iscrizione al SSR per i minori irregolari nella Regione Lombardia. Il volantino può essere riadattato dagli operatori per la propria Regione.

[19] D.Lgs. 286/98, art. 35, co. 3; circolare del Ministero della Sanità 24.3.2000; circolare del Ministero della salute 19.2.2008.

[20] Legge 91/1992, art. 4, co. 2

Il regolamento di attuazione della legge n. 91/92 stabilisce che debba essere considerato legalmente residente in Italia chi vi risiede avendo soddisfatto le condizioni e gli adempimenti previsti dalle norme in materia d'ingresso e di soggiorno degli stranieri in Italia e da quelle in materia d'iscrizione anagrafica[21]. È dunque importante che i genitori si adoperino affinché il minore ottenga un permesso di soggiorno (o, fino ai 14 anni, sia iscritto sul loro permesso di soggiorno) e risulti iscritto all'anagrafe, dalla nascita e senza interruzioni fino al diciottesimo anno.

Una recente modifica legislativa ha però chiarito che al neomaggiorenne non sono imputabili eventuali inadempimenti riconducibili ai genitori o agli uffici della pubblica amministrazione, e ha stabilito che l'interessato può dimostrare il possesso dei requisiti con ogni idonea documentazione[22]: dunque, nel caso di interruzioni nella regolarità del soggiorno e/o nell'iscrizione anagrafica, derivanti da inadempimenti riconducibili ai genitori o agli uffici della Pubblica Amministrazione, l'interessato potrà dimostrare i requisiti previsti dalla legge n. 91/92 con ogni idonea documentazione (ad es. certificati medici, documentazione scolastica ecc.).

La dichiarazione di voler acquistare la cittadinanza italiana, con allegata l'autocertificazione o, ove richiesta, la documentazione che attesti i requisiti di cui sopra, va presentata all'ufficio di stato civile del Comune di residenza.

Una recente modifica normativa ha stabilito che l'ufficio di stato civile del Comune di residenza è tenuto a comunicare al cittadino straniero nato in Italia, nel corso dei sei mesi precedenti il compimento del diciottesimo anno di età, nella sede di residenza quale risulta all'ufficio, la possibilità di esercitare il diritto di dichiarare la volontà di acquistare la cittadinanza italiana entro il compimento del diciannovesimo anno di età. In mancanza di tale comunicazione da parte dell'ufficio di stato civile nei termini previsti dalla legge, la dichiarazione di voler acquistare la cittadinanza italiana può essere presentata anche dopo il compimento dei 19 anni[23].

Ove siano soddisfatti tutti i requisiti fin qui analizzati, l'acquisto della cittadinanza italiana – a differenza dell'acquisto per naturalizzazione – è un diritto soggettivo del cittadino straniero nato in Italia, non sottoposto ad alcuna valutazione discrezionale, né alla valutazione di altri elementi, quali ad esempio il reddito o l'assenza di precedenti penali.

Per promuovere il diritto delle persone rom prive di documenti e apolidi a uno status legale in Italia, a inizio 2014 è stato avviato il progetto "OUT OF LIMBO", che prevede una serie di attività di formazione, informazione e consulenza legale rivolte agli operatori sociali che lavorano con queste persone.

Tutti gli operatori coinvolti nel "Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti" che fossero interessati a ricevere materiale informativo riguardo all'acquisto della cittadinanza e alla regolarizzazione del soggiorno delle persone rom di cittadinanza non italiana o apolidi, prive di documenti, possono scrivere a *formazioneasgi@gmail.com*

[21] DPR 572/1993, art. 1, co. 2

[22] Art. 33, co. 1 del decreto legge n. 69/2013, convertito, con modificazioni, dalla legge 98/2013.

[23] Art. 33, co. 2 del decreto legge n. 69/2013, convertito, con modificazioni, dalla legge 98/2013.

5. Monitoraggio e valutazione

5.1 Presupposti teorici[24]

Soffermarsi sulla comprensione del rapporto tra i bisogni espressi dai cittadini e le risposte fornite dai servizi consente di interrogarsi e confrontarsi sulla ricerca delle soluzioni migliori per produrre cambiamenti positivi, in vista di ulteriori miglioramenti della pratica, in una prospettiva di trasformazione e di continuo apprendimento dall'esperienza. La valutazione può essere intesa come "un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su un'attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili" (Palumbo 2001).

Valutare i processi sociali e educativi e in particolare quelli che si propongono di innovare le pratiche è dunque un'esigenza crescente e motivata, nonostante in Italia, ancora oggi, sia scarsamente diffusa l'abitudine a valutare l'efficacia degli interventi sociali e educativi. Il tema della valutazione, infatti, è ancora percepito come controverso nel settore sociale e socio-sanitario perché è vissuto nei termini di controllo e intrusione nelle pratiche professionali, legato più a un'idea di adempimento burocratico imposto dall'esterno che a una cultura dell'apprendimento e del miglioramento (Stame, 2007; Bezzi, 2007).

Eppure, la sua importanza è data anche dalla capacità di rispondere alle esigenze dei professionisti dei servizi alla persona di vedere maggiormente riconosciuto il contributo del loro lavoro e del loro impegno, contributo che è difficilmente visibile e riconoscibile in quanto fondato sull'immaterialità della relazione. I risultati del lavoro sociale, infatti, sono difficili da comunicare, e, spesso, sono scarsamente visibili anche per gli operatori stessi, assorbiti in una quantità di attività e impegni cui non è facile dare senso.

La scarsa visibilità delle pratiche del lavoro sociale e dei relativi esiti porta a volte l'opinione pubblica a mettere in discussione le attività dei servizi territoriali, fatto testimoniato anche da alcune inchieste giornalistiche che denunciano l'inefficienza dei servizi, assumendo a volte toni molto aspri.

La possibilità di disporre di strumenti di conoscenza che documentino il rapporto tra il bisogno espresso dalla persona e la risposta fornita può essere utile quindi per dare forma al lavoro sociale, al fine di renderlo verificabile, trasmissibile e comunicabile anche all'esterno. A tale fine in letteratura (Marchesi *et al.*, 2011; Stame, 2001) sono riconoscibili numerosi metodi secondo cui effettuare la ricerca valutativa: la scelta di tali metodi dipende dal particolare intervento che si intende valutare: "Esistono numerosi approcci tra cui scegliere, nella consapevolezza che ciascuno è in grado di cogliere una parte della realtà, che ciascuno ha i suoi punti di forza e le sue limitazioni, che fanno sì che nessun metodo è adatto a tutti i possibili oggetti delle valutazioni, che, cioè, non esiste un *gold standard* nella valutazione" (Stame, 2011, p. 24). Tra i più importanti approcci è possibile riconoscere:

1. l'approccio *controfattuale* (Trivellato, 2009), risponde alla domanda "si sono ottenuti i risultati voluti? gli effetti ottenuti sono stati causati dall'intervento?". Questo tipo di analisi si concentra sulla differenza tra quanto è stato conseguito con l'intervento e quanto sarebbe accaduto senza l'intervento, nella situazione ipotetica (appunto "controfattuale") in cui l'intervento non fosse avvenuto. "Il metodo controfattuale è

[24] Questo paragrafo è una rielaborazione di brevi parti dei seguenti testi: Serbati, Milani (2013) e Milani et al. (2013).

adatto a valutare interventi semplici, con obiettivi chiari e linee guida per l'attuazione molto precise" (Stame, 2011, p. 25);

2. l'approccio *basato sulla teoria* (Weiss, 1997) e l'approccio *realista* (Pawson, Tilley, 1997), rispondono entrambi alla domanda: "cosa è successo? Cosa ha funzionato meglio, dove, per chi e perché?". Questi modelli mettono in discussione il modo in cui nell'approccio contro fattuale (di derivazione positivista) non si indaga il nesso causale che sta dentro ogni ipotesi di cambiamento sottesa ai programmi. Diversi autori (Leone, 2009; Kazi, 2003; Stame, 2001, 2002), sottolineano l'importante apporto di questi nuovi modelli, che si sforzano di andare oltre la determinazione degli effetti di un programma, per indicare le teorie e i meccanismi che spiegano perché si ottengono determinati effetti, in quali circostanze e con chi.
3. l'approccio *costruttivista/del processo sociale*, che risponde alle domande: "cosa è accaduto?", "quello che è accaduto è buono secondo i valori dei partecipanti all'intervento?" "come definire il successo dell'intervento in modo condiviso?". Il presupposto è che la realtà sociale sia complessa e più ricca di quanto descritto anche nei programmi più accurati e il fine è esplicitare eventuali conflitti tra gruppi di partecipanti per arrivare a una conoscenza più accurata e condivisa.
4. l'*approccio partecipativo e trasformativo* alla valutazione (Serbati, Milani, 2013), che integra anche i tre precedenti approcci e coinvolge tutti gli attori come protagonisti del processo di valutazione e utilizza quest'ultimo come elemento chiave per trasformare le pratiche a cui gli stessi attori lavorano.

Visti però i tempi limitati del progetto e dell'intervento sul campo in particolare, lo scopo del disegno valutativo coglie elementi di ispirazione da tutti i precedenti approcci, ma con obiettivi più limitati, proponendosi di realizzare un disegno di ricerca 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.).

Per raggiungere tali obiettivi, la metodologia che si è scelto di utilizzare è mista, quantitativa e qualitativa. Infatti, le metodologie quantitative, necessarie a descrivere e ad analizzare la realtà indagata, possono sacrificare lo studio e l'analisi di ciò che realmente accade nella pratica e necessitano quindi di essere utilizzate insieme a metodologie qualitative, in modo tale da consentire di approcciare il mondo complesso nella sua interezza (Shaw *et al.* 2006). È questo dunque il criterio che ha orientato la ricerca di un equilibrio tra strumenti quantitativi e qualitativi, come si vedrà nel piano di valutazione illustrato successivamente.

5.2 Il disegno della ricerca

La terza annualità di implementazione del progetto RSC si sviluppa nell'anno scolastico 2015-2016 e consiste in un intervento sperimentale di cui fanno parte 12 città riservatarie (Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia) del fondo della legge 285/1997.

Saranno coinvolti nella sperimentazione circa 400 bambini RSC (di età compresa tra i 6 e i 14 anni) con le rispettive famiglie; oltre 2000 bambini non RSC e 300 adulti tra operatori, educatori, insegnanti, assistenti sociali, dirigenti e personale ATA.

Nella terza annualità, il progetto prevede un disegno di ricerca focalizzato sul gruppo target (T) composto da bambini RSC coinvolti nella sperimentazione. Inoltre, per aumentare la validità interna della ricerca, si raccoglieranno dati amministrativi di contesto sulle presenze e gli esiti scolastici di tutti i bambini e ragazzi RSC dai 6 ai 14 anni iscritti nelle scuole delle città partecipanti. Questi dati di contesto permetteranno di realizzare un confronto per cogliere eventuali differenze significative del nostro gruppo target in relazione alla frequenza e agli esiti scolastici.

La somministrazione degli strumenti valutazione è prevista in due tempi: nelle fasi iniziali dell'intervento (T0), nel novembre 2015, e dopo la conclusione delle attività progettuali (T1), ossia a maggio 2015.

La valutazione del progetto si sviluppa principalmente sulle due aree di intervento del Progetto, tra loro correlate, che 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.

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**.**

Tabella 1. STRUMENTI PER LA SCUOLA

ESITI FINALI E INTERMEDI	
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

Contesto	Strumento	Descrizione (DIMENSIONE/ cosa misura)	Chi compila	Quando somministrare	Chi Raccoglie i dati (lo strumento compilato)	Note	Riferimenti bibliografici
SCUOLA	Questionario Sociometrico	Lo strumento consiste in una serie di domande sulle *preferenze* nei confronti dei compagni durante alcune attività ricorrenti per ottenere una rappresentazione grafica delle relazioni sociali all'interno della classe/sezione (*sociogramma*) con l' individuazione della posizione di ogni bambino al suo interno	Ogni bambino della classe. Scuola primaria Scuola secondaria di I grado (Al T0 obbligatorio solamente per le classi nuove)	T0: nov.2014 T1: maggio 2015	La compilazione è cartacea, quindi la raccolta deve essere ad personam, da parte dell'insegnante e dell'operatore	Di semplice somministrazione (strumento "carta e matita") con la guida dell'insegnante e dell'operatore.	Moreno J.L., (1951) *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation.*Beacon House, New York. Moreno J.L., (1980) *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma.* Milano, ETAS. Reffieuna A. (2003), *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico,* Roma, Carocci, Roma, 2003.
SCUOLA	Index of Inclusion	L'index of inclusion è composto da un insieme di strumenti utili per avviare un percorso di autoriflessione e di cambiamento da parte di tutti gli attori della scuola. L'inclusione investe ogni forma di esclusione che può avere origine da diversa abilità, differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali.	Ogni ragazzo della classe. IV e V della Scuola Primaria Scuola secondaria di I grado	T0: nov.2014 T1: maggio 2015	La compilazione è cartacea, quindi la raccolta deve essere ad personam, da parte dell'insegnante e dell'operatore	Di semplice compilazione ed elaborazione e lettura dei dati.	Autore: Lidio Miato, IPRASE Trentino, strumento liberamente scaricabile online. Miato L., Andrich S. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson. Miato L., Andrich S. (2007), *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, Trento, Erickson.

Tabella 2. STRUMENTI CONTESTI ABITATIVI E LA FAMIGLIA

ESITI FINALI E INTERMEDI	
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

Contesto	Strumento	Descrizione (DIMENSIONE/ cosa misura)	Chi compila	Quando somministrare	Chi Raccoglie i dati (lo strumento compilato)	Note	Riferimenti bibliografici
FAMIGLIA/CAMPO	Questionario Quantitativo (QQ)	Si tratta di un questionario che raccoglie informazioni su bambino, famiglia, contesto abitativo e partecipazione alle attività proposte.	Operatore campo (anche con la collaborazione della EM)	Tempo intermedio (Gennaio-Febbraio)	IDI, direttamente online	Questionari di questo tipo vengono somministrati in interviste strutturate rivolgendo direttamente le domande. In questo caso invece la rilevazione delle informazioni sarà indiretta.	
FAMIGLIA/CAMPO	Parte 4. Pre/ Post assessment	Guida per l'osservazione che orienta gli operatori a leggere il cambiamento nella relazione tra famiglie e servizi	Operatore campo, operatore scuola e insegnante (separatamente)	Pre T0: nov. 2014 Post T1: maggio2015	IDI direttamente online		Milani P. et al., 2013, *Il quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, Becco Giallo, Padova, 2013.

Tabella 3. STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE

OBIETTIVI	- Documentare le attività nel contesto scolastico e in quelli abitativi - Verificare i processi messi in atto per il raggiungimento degli obiettivi previsti - Analizzare i punti di forza e criticità delle progettualità locali

Strumento	Descrizione	Chi compila	Quando	Chi Raccoglie i dati (lo strumento compilato)	Riferimenti bibliografici
Scheda documentazione attività a scuola e nei servizi	La compilazione della scheda ha lo scopo di documentare il percorso delle attività svolte nella scuola, nel supporto socio-didattico e nell'empowerment per l'accesso ai servizi delle famiglie RSC	Operatore scuola, insegnante	Fine attività	File Word e invio via mail	
Strumento di monitoraggio assenze	Monitoraggio assenze alunni RSC	Monitoraggio assenze e valutazione RSC nelle scuole target e sul livello cittadino	Operatori/EM	Mensilmente durante tutto l'anno	IDI.

Allegati. GLI STRUMENTI

1. Questionario Sociometrico
2. Index of Inclusion
3. Pre/post assessment
4. Frequenze
5. Questionario Quantitativo (QQ)
6. Schede di documentazione

1. Questionario Sociometrico
(Moreno, 1951; Northway, 1964)

Questionario Sociometrico

PROTOCOLLO PER LA COMPILAZIONE

Tempo T0: da somministrare dal 10 al 28 novembre 2015

Invio entro il 30 novembre 2015

Da somministrare agli alunni delle scuole della primaria e della secondaria di primo grado

IMP. Al T0 il questionario sociometrico è da somministrare obbligatoriamente in tutte le nuove classi aderenti per la prima volta alla sperimentazione del Progetto nazionale e solamente facoltativamente per tutte le altre.

Costruzione del questionario

Il questionario sociometrico proposto in questo progetto è composto da due domande che vengono di seguito indicate per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado; per ciascuna domanda si chiede al bambino con chi vorrebbe associarsi per svolgere quell'attività indicando quattro scelte in ordine di preferenza.

Le domande che qui vi indichiamo devono essere quelle proposte alla classe per garantirci uniformità di risultati

La prima domanda si riferisce allo psicogruppo e la seconda domanda al sociogruppo.
Scuola primaria

- Quali compagni inviteresti alla tua festa di compleanno? (*psicogruppo*)
- A scuola ci sarà una caccia al tesoro: quali compagni vorresti nella tua squadra? (*sociogruppo*)

Scuola secondaria di primo grado

- Quali compagni inviteresti alla tua festa di compleanno? (*psicogruppo*)

- Devi prepararti per una verifica: con quali compagni preferiresti studiare? (*sociogruppo*)

Somministrazione del questionario
L'insegnante presenta alla classe il questionario precisando che è facile e non richiede molto tempo, condividendone le finalità (migliorare le relazioni nella classe). Aggiungere che le domande sono due e chiedono aspetti molto personali. Per questo motivo, non se ne parla con i compagni e le risposte saranno conosciute solo dall'insegnante, che ne garantirà la riservatezza.
Quindi si sollecitano gli allievi, a fine questionario, a tenere soltanto per sé le risposte che hanno fornito e si invitano tutti quanti a collaborare per creare un clima di serietà e di silenzio.
Per evitare errori e incertezze nella lettura delle risposte, il cognome deve essere sempre riportato quando in classe sono presenti più allievi con lo stesso nome.
Se ci sono degli alunni assenti è necessario ricordare il nome degli assenti.

Si procede nel seguente modo:

- l'insegnante con la collaborazione dell'operatore scuola prepara anticipatamente per ciascun alunno un foglietto per ciascuna domanda (vedi modello)
- distribuisce il foglietto con la prima domanda, la legge e ricorda di scrivere il proprio nome e cognome, il nome della scuola e la data e poi di indicare il nome dei compagni scelti per quell'attività in ordine di preferenza
- lascia alcuni minuti per la compilazione della risposta e al termine ritira il foglietto
- procede nello stesso modo per la seconda domanda

Se ci sono alunni assenti si dovrà riproporre la medesima attività appena possibile al loro rientro.

L'insegnante consegnerà i questionari compilati all'operatore scuola che avrà cura di controllare la correttezza negli inserimenti dei nominativi e, nel complesso, della compilazione del test.

A conclusione della somministrazione di tutti gli strumenti nella classe, l'operatore scuola invierà – entro e non oltre il 30 Novembre - la documentazione completa in cartaceo all'Istituto degli Innocenti all'indirizzo specificato di seguito.

Maria Bortolotto
Centro nazionale di documentazione

Istituto degli Innocenti
piazza SS. Annunziata 12
50122 Firenze

IMPORTANTE:

L'operatore scuola avrà cura di fotocopiare (o scannerizzare se preferisce) tutto il materiale raccolto e di conservarlo con particolare attenzione.

2. Questionario Index of Inclusion

La mia scuola primaria/ La mia scuola secondaria

PROTOCOLLO PER LA COMPILAZIONE

Tempo T0: da somministrare dal 10 al 28 Novembre 2015

Invio entro il 30 novembre 2015
Da somministrare agli alunni delle scuole della primaria e della secondaria di primo grado

L'Index of Inclusion è composto da un insieme di strumenti utili per avviare un percorso di autoriflessione e di cambiamento da parte di tutti gli attori della scuola. Nell'ottica di affrontare gli ostacoli all'apprendimento e alla piena partecipazione e le pressioni che tendono a escludere alcune tipologie di scolari, appare evidente che vi sono molti alunni a rischio di esclusione. L'inclusione investe ogni forma di esclusione che può avere origine da diversa abilità, differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali.

L'approccio è porre domande in modo diretto e sistematico, al fine di sollecitare una riflessione in grado di approfondire e rimettere in gioco i diversi punti di vista rispetto alla realtà scolastica.

Per conoscere il punto di vista dei bambini e dei ragazzi in merito alla partecipazione e al clima che vivono in classe con i compagni e gli insegnanti, abbiamo selezionato sue strumenti: il questionario "La mia scuola primaria" per i bambini delle classi IV e V della scuola primaria e "La mia scuola secondaria" per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

L'operatore distribuirà agli alunni il foglio che contiene 20 domande (più due aperte) per gli alunni della scuola primaria e 32 domande (più una aperta) per gli alunni della secondaria di primo grado, su alcuni aspetti relazionali con compagni e insegnanti (vedi questionari di seguito); leggerà collettivamente prima della compilazione tutti gli item e risponderà alle eventuali richieste di chiarimento/comprensione del significato poste dagli studenti, in maniera il più possibile "neutra" ed evitando di suggerire involontariamente una risposta.

Va motivata la compilazione dello strumento (migliorare il benessere e le relazioni positive nella classe) e garantita la riservatezza delle risposte, che non vanno assolutamente condivise con i compagni attraverso compilazioni multiple. Per lo stesso motivo, l'insegnante è invitato ad uscire dall'aula e, se questo non fosse possibile, a non interagire con gli allievi, né girare tra i banchi durante la compilazione.

Quindi si sollecitano gli allievi, a fine questionario, a tenere soltanto per sé le risposte che hanno fornito e si invitano tutti quanti a collaborare per creare un clima di serietà e di silenzio.

Se ci sono alunni assenti si dovrà riproporre la medesima attività appena possibile al loro rientro.

A conclusione della somministrazione di tutti gli strumenti nella classe, l'operatore scuola invierà – entro e non oltre il 30 novembre 2015 – la documentazione completa in cartaceo all'Istituto degli Innocenti all' indirizzo specificato di seguito.
Maria Bortolotto; Centro nazionale di documentazione
Istituto degli Innocenti, Piazza SS. Annunziata 12, 50122 Firenze

IMPORTANTE: L'operatore scuola avrà cura di fotocopiare (o scannerizzare se preferisce) tutto il materiale raccolto e di conservarlo con particolare attenzione.

La mia scuola secondaria

Nome e cognome_____

❑ Sono femmina ❑ Sono maschio

Frequento l'anno _____

«Questa affermazione descrive la mia scuola…»	**Concordo**	**Concordo abbastanza**	**Non sono d'accordo**
1. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi.			
2. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni.			
3. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante.			
4. Sto apprendendo molto in questa scuola.			
5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni.			
6. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee.			
7. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio.			
8. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula.			
9. Il personale della scuola è amichevole.			
10. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno.			
11. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno.			
12. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri.			
13. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli.			
14. Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati.			
15. Per lo più sto volentieri a scuola.			
16. Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria.			
17. Penso che questa sia la migliore scuola del circondario.			

18. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola.			
19. Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture.			
20. Le persone con differenti culture vengono trattate con rispetto in questa scuola.			
21. Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola.			
22. Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa.			
23. La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male.			
24. A scuola ho molti buoni amici.			
25. Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi.			
26. Temo di poter subire atti di bullismo.			
27. Se qualcuno mi aggredisse lo direi all'insegnante.			
28. All'ora di pranzo a volte partecipo a gruppi o pratico sport.			
29. Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport.			
30. Durante la pausa pranzo ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio.			
31. Se mi assento da scuola il mio insegnante vuole sapere dove sono stato.			

Queste sono le cose che maggiormente vorrei cambiassero nella scuola.

1. _____

2. _____

3. _____

Grazie per il tuo aiuto!

La mia scuola primaria

Nome e cognome _____

❑ Sono una bambina ❑ Sono un bambino

Sono nella classe _____

«Questa affermazione descrive la mia scuola…»	**Concordo**	**Concordo abbastanza**	**Non sono d'accordo**
1. A volte in classe lavoro insieme a un amico/amica.			
2. A volte in classe facciamo lavori di gruppo.			
3. Quando non riescono, aiuto i miei amici/amiche.			
4. I miei amici/amiche mi aiutano quando non riesco.			
5. Il mio lavoro e quelli dei compagni sono esposti sulle pareti della classe per essere visti da tutti.			
6. Al mio insegnante piace ascoltarmi quando ho delle idee.			
7. Al mio insegnante piace aiutarmi.			
8. Mi piace aiutare l'insegnante quando c'è bisogno.			
9. Credo che le regole in classe siano giuste.			
10. Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole.			
11. A volte negli spazi ricreativi i compagni mi aggrediscono.			
12. Quando sono infelice a scuola c'è sempre un adulto che si prende cura di me.			
13. Quando i miei compagni litigano, l'insegnante è capace di riportare la pace.			
14. Penso che avere chiari obiettivi nel lavoro mi aiuti a migliorare l'apprendimento.			
15. A volte gli insegnanti mi lasciano scegliere a cosa dedicarmi.			
16. Sono soddisfatto quando riesco bene nel mio lavoro.			

17. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli.			
18. Ai miei insegnanti piace che racconti quello che faccio a casa.			
19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola.			
20. Quando manco da scuola l'insegnante mi chiede dove sono stato/a.			

Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola sono:

1. _____

2. _____

3. _____

Le tre cose che proprio non mi piacciono della mia scuola sono:

1. _____

2. _____

3. _____

Grazie per il tuo aiuto!

3. Pre/post assessment (Relazione Servizio-Famiglia)

Uno strumento di sostegno ai processi decisionali di inclusione delle famiglie

LabRIEF, 2012

Introduzione
Il Preassessment si presenta come una guida per l'osservazione costituita da 3 parti di analisi: 1. Parte generale; 2. Storia della Famiglia e Fattori di rischio e protezione; 3. Qualità della relazione servizi famiglia; Valutazione complessiva

Quando compilare: entro il 30 novembre 2015 il T0. Per qualunque problema che possa rappresentare un impedimento alla compilazione entro la data indicata, contattare l'assistenza tecnica all'indirizzo: valutazionersc@istitutodeglinnocenti.it

Chi compila.
Lo strumento compilato da EM (operatore scuola, operatore campo e insegnante) Responsabile dell'inserimento dati online uno tra l'operatore campo o scuola.

Guida per la compilazione

Parte generale
Le prime informazioni generali si riferiscono alla famiglia e al compilatore.
Per l'alunno si richiedono il nome e cognome puntato dell'alunno, data di nascita e il genere del bambino.
Per il compilatore si richiedono: nome e cognome, professione del compilatore, se è un operatore campo o scuola e la data di compilazione. Qualora il Preassessment sia il risultato di un confronto tra due o più professionisti, è possibile indicare più di un compilatore.

Storia della famiglia e Fattori di rischio e di protezione

Obiettivo: aiutare l'équipe a condividere le informazioni relative alla conoscenza del nucleo familiare e ad effettuare un primo bilancio fra fattori di protezione e rischio secondo il contesto di sviluppo.
In queste sezioni viene chiesto di raccogliere e condividere le informazioni sul bambino, sul nucleo familiare e sul contesto in cui vivono e di esprimere una valutazione complessiva rispetto ai fattori di rischio e ai fattori di protezione, utilizzando una scala da 1 a 6 dove 1 significa "poco numerosi" e 6 "molto numerosi" per ogni singolo lato del triangolo (Bambino, Famiglia, Ambiente).
A questa valutazione di carattere quantitativo segue una descrizione narrativa nella quale è possibile giustificare le motivazioni dei valori assegnati ed eventuali nuovi fattori di rischio e/o protezione individuati a partire dalla propria esperienza professionale.
Di seguito una tabella le cui colonne riassumono i fattori di protezione e di rischio maggiormente rilevati in ambito clinico/educativo e di ricerca per ognuno dei tre lati del triangolo. I fattori di rischio e protezione vanno sempre considerati all'interno di costellazioni multifattoriali e come caratteristiche di processi dinamici tra individuo e contesto. La schematizzazione presentata nella tabella è pertanto riduttiva e va impiegata a solo scopo di consultazione.

BAMBINO

Fattori di protezione	Fattori di rischio
Capacità di chiedere aiuto Capacità di affrontare i problemi in modo attivo Capacità di entrare in relazione con gli adulti Capacità di essere benvoluti all'interno del gruppo dei pari Capacità di controllo interiore (autocontrollo, intelligenza emotiva) Capacità di distinguere fantasia da realtà e quindi operare un corretto esame di realtà Uso di difese non primitive e rigide come la proiezione e la scissione Capacità di rielaborare traumi, violenza e/o i rifiuti subiti Capacità empatiche Assunzione di responsabilità Desiderio di cambiamento Adeguata autonomia personale rispetto all'età e ai compiti di sviluppo Buon livello di stima personale Intelligenza almeno nella media. Temperamento facile Adulto significativo nell'ambiente del bambino che il b. vede regolarmente	Difficoltà nel comunicare il disagio, il dolore, le emozioni Difficoltà ad entrare in relazione con l'adulto Difficoltà a relazionarsi con i pari Disabilità/Ritardo evolutivo/ grave patologia genetica Temperamento irritabile e difficoltà ad essere consolato se neonato o molto piccolo Compagni con condotte a rischio, problemi di alcool e droga e condotte antisociali Lasciarsi trascinare dalle condotte del gruppo

FAMIGLIA

Fattori di protezione	Fattori di rischio
Calore e sostegno (clima familiare caldo, momenti di interazione familiare positivi) Affetto e fiducia (interazione positiva con il bambino) Stabilità emotiva dei genitori Aspettative adeguate all'età del bambino, alle sue caratteristiche e ai suoi desideri Capacità di regolazione Capacità normativa adeguata all'età e alle caratteristiche del bambino espressa attraverso regole chiare e comprensibili Capacità di chiedere e di cercare aiuto Credo e valori familiari Relazione soddisfacente con almeno un componente della famiglia d'origine Capacità di evoluzione della famiglia e aspettative positive dei genitori sul futuro proprio e dei figli Riconosce i problemi e i bisogni dei figli	Grave psicopatologia di entrambi i genitori in assenza nel contesto familiare di altri caregivers supportivi Orario esteso di lavoro dei genitori padre/madre in assenza di supporto familiare per la cura dei figli Debole o assenza di capacità di assunzione di responsabilità Mancanza di empatia e distorsione nella comprensione delle emozioni Atteggiamenti e pratiche educative autoritari o eccessivamente lassisti padre/madre Comunicazione verbale e non verbale debole/fredda/rigida padre/madre Scarsa tolleranza alla frustrazione, impulsività e tendenza al passaggio all'atto Disorganizzazione nelle routine quotidiane Conflitti e/o violenza all'interno della coppia Maltrattamenti, incuria grave e violenza nei confronti dei figli Esperienze di rifiuto, violenza o abuso subite nell'infanzia Sfiducia verso le norme sociali e le istituzioni Accettazione della violenza e delle punizioni come pratiche educative adeguate e riconosciute culturalmente Accettazione della pornografia infantile Scarse conoscenze e disinteresse per lo sviluppo del bambino Tossicodipendenza padre/ madre Genitori con condotte antisociali e/o delinquenza padre/madre Malattie croniche gravi in assenza di sostegno familiare esteso e/o disabilità o deficit intellettivi di entrambi i genitori in assenza di sostegno familiare Gravidanze precoci, ravvicinate e numerose

AMBIENTE

Fattori di protezione	Fattori di rischio
Partecipazione ad attività di socializzazione formale e informale, buone relazioni (sia del bambino che dei genitori) con compagni, amici, vicini di casa, parenti ecc. che rispettano le regole dalla comunità di appartenenza (valutare qualità e quantità della rete sociale dei pari). Rete di supporto parentale e/o amicale. Relazioni positive con la rete sociale familiare. Fornire stimoli e sostegno a scuola. Clima scolastico positivo con regole chiare. Aspettative adeguate nei confronti dell'alunno. Rendimento scolastico adeguato. Opportunità di partecipazione ad attività stimolanti sia per i bambini che per i genitori. Insegnanti sensibili che forniscono modelli positivi e si occupano della vita del bambino nel suo insieme. Partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Quartieri sicuri e con alloggi adeguati. Relazioni di coesione tra i vicini. Organizzazione della comunità centrata su valori positivi. Politiche sociali che supportano l'accesso alle risorse di sostegno per le famiglie. I genitori accedono a alcune tipologie di sostegno. Attività di partecipazione nella vita della comunità.	Isolamento sociale Povertà e disoccupazione cronica Mancanza di comunicazione aperta tra insegnanti, genitori e alunno Relazioni gravemente conflittuali tra la famiglia e la scuola Basso senso di appartenenza alla scuola Scuola poco aperta alle necessità della comunità. Numerosità di studenti con alto insuccesso scolastico e condotte a rischio Indifferenza degli insegnanti ai bisogni evolutivi degli studenti Violenza e insicurezza. Scarsa presenza di risorse. Quartieri sovraffollati e senza identità. Ambiente con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto. Debolezza delle reti sociali formali e informali

Qualità della relazione operatore sociale – famiglia

Obiettivo: avviare una riflessione sulla qualità della relazione tra famiglia e servizi.
Si chiede di esprimere una valutazione sulla relazione con la famiglia, utilizzando una scala da 1 a 6 dove
1 indica una relazione difficile, 6 ottimale. L'operatore inoltre dovrà scegliere, per la madre, per il padre e/o per le altre figure genitoriali, un aggettivo con il quale descrivere la natura della relazione. Questa sezione si chiude con uno spazio dedicato ai commenti.

Coinvolgente	Nel corso dei colloqui riesce a esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni. La relazione è coinvolgente e favorita dal riconoscimento reciproco. Sono valorizzati i ruoli e le competenze genitoriali. La famiglia è consapevole dei bisogni del bambino e il progetto è il risultato di un processo pienamente condiviso.
Collaborativa	La famiglia è motivata e partecipa agli incontri riconoscendo i propri bisogni e quello dei bambini. I genitori nutrono aspettative per il futuro, condividono gli obiettivi e collaborano con li operatori nella definizione dei progetto. La relazione è caratterizzata da un sentimento reciproco di fiducia.
Compiacente	Pur condividendo quanto stabilito con l'operatore, la famiglia non sembra dar seguito agli accordi presi e non

	mantiene gli impegni.
Richiedente	La relazione con gli operatori sembra essere funzionale a delle richieste, si ha la sensazione che i genitori partecipino solo per ottenere dei servizi.
Delegante	La famiglia partecipa agli incontri, ma delega le proprie funzioni agli operatori.
Conflittuale	La relazione è caratterizzata da conflittualità e ostilità. Il genitore non sembra riconoscere i bisogni del figlio e non nutre nessuna aspettativa per il futuro. Non accetta il lavoro con i Servizi, verso i quali è diffidente.
Assente	I genitori non partecipano agli incontri, perché assenti o perché rifiutano di aderire alla presa in carico.

Valutazione complessiva

Obiettivo: realizzare una valutazione globale sulla situazione del bambino.

In questa ultima sezione si chiede di fare una valutazione globale sulla situazione del bambino, utilizzando una scala da 1 a 6 (1 "famiglia non a rischio"; 6 "famiglia a rischio alto") e non una semplice media aritmetica delle valutazioni precedenti.

LINK PER LA COMPILAZIONE ONLINE:

http://questionari.istitutodeglinnocenti.it/index.php/566314?lang=it

PREASSESSMENT / POSTASSESSMENT

1. Parte generale

Assessment	To □ T1	Data di compilazione (gg/mm/aaaa)	
Nome completo e cognome (iniziale)		Data di nascita del bambino	
Genere del bambino	□ Maschio □ Femmina	Professione compilatore	
Compilatore (nome e cognome)		Operatore	□ campo □ scuola

Altri professionisti coinvolti nella valutazione (è possibile più di una risposta)	
□ insegnante	□ operatore campo
□ educatore	□ operatore scuola
□ assistente sociale	□ altro_____
□ psicologo	□ nessuno

2. Storia della famiglia

2.a Fattori di rischio (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

Bambino					
1 □	2 □	3 □	4 □	5 □	6 □
Famiglia					
1 □	2 □	3 □	4 □	5 □	6 □
Ambiente					
1 □	2 □	3 □	4 □	5 □	6 □

Descrizione dei fattori di rischio

2.b Fattori di protezione (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

Bambino					
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
Famiglia					
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
Ambiente					
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

Descrizione dei fattori di protezione

3. Qualità della relazione tra servizi e famiglia (1 difficile – 6 ottimale)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

Perché è prevalentemente:

con la mamma	con il papà	Altra figura genitoriale
☐ coinvolgente	☐ coinvolgente	☐ coinvolgente
☐ collaborativa	☐ collaborativa	☐ collaborativa
☐ compiacente	☐ compiacente	☐ compiacente
☐ richiedente	☐ richiedente	☐ richiedente
☐ delegante	☐ delegante	☐ delegante
☐ conflittuale	☐ conflittuale	☐ conflittuale
☐ assente	☐ assente	☐ assente

Commenti

Valutazione complessiva (1 famiglia non a rischio – 6 famiglia a rischio alto)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

4. Frequenze

PROTOCOLLO PER LA COMPILAZIONE

Il file "Frequenze" è strutturato in modo da rilevare mensilmente le assenze dei bambini target. L'intento è quello di favorire un monitoraggio regolare e preciso, che consenta all'Equipe Multidisciplinare di avere una costante visione d'insieme dell'andamento del Progetto relativo alle assenze e adottare strategie efficaci per intervenire prontamente nei casi più difficili.

Il file è impostato, città per città, tenendo conto delle scuole, classi e numero bambini coinvolti nel progetto per l'anno 2015-2016.

Indicare per ciascun bambino: nome, cognome puntato (se due bambini hanno lo stesso nome e il cognome con la stessa iniziale, aggiungere al cognome tante lettere quante ne occorrono per rilevare che si tratta di due bambini diversi). La classe è già impostata laddove indicato nello schema di adesione, altrimenti specificare la classe (o correggere in caso di cambiamenti), nel campo previsto.

Il campo note deve essere usato quando vi sono informazioni utili a capire il motivo di assenze reiterate in un certo periodo (ad es. inserito dal primo novembre; ricoverato in ospedale per X giorni; fuori Italia per X giorni; etc.).

Per ciascun mese, indicare il numero di assenze e, in alto, in corrispondenza di ciascun mese, nel campo "giornate scolastiche" indicare il numero delle giornate previste dal calendario scolastico. Automaticamente, grazie alle formule preipostate, verrà calcolata la percentuale di assenze sul totale dei giorni scuola previsti per quel mese e il numero medio di assenze per bambino (naturalmente, laddove presente un solo bambino, il numero medio corrisponderà proprio alle giornate di assenza di quel bambino).

Il file prevede almeno una riga in più per ciascuna classe, ma se dovesse essere necessario, inserire altre righe prima della riga gialla - che corrisponde al totale - e controllare che le formule si aggiornino correttamente.

Il file dovrà essere inviato all'indirizzo valutazionersc@istitutodeglinnocenti.it, con in copia i tutor, il 20 di ogni mese con la rilevazione delle assenza relative al mese precedente.

La prima rilevazione potrà essere inviata entro il 30 novembre relativa ai mesi di settembre e ottobre 2015.

5. Questionario Quantitativo (QQ)

Tempo Intermedio
Per tutti gli alunni RSC compilato dagli operatori.

Il questionario QQ è finalizzato a raccogliere informazioni su: caratteristiche socio-demografiche del bambino e della famiglia, contesto abitativo, partecipazione scolastica e accesso ai servizi.
È compilato dall'operatore campo in collaborazione con l'operatore scuola (ed eventualmente con la collaborazione dell'insegnante e dell'équipe multidisciplinare).
Il questionario completo verrà reso disponibile alla compilazione per gennaio 2016.

6. Schede documentazione attività scuola e contesto abitativo

Da compilare al tempo T1

Le compilazione delle schede ha lo scopo di documentare il percorso delle attività svolte nella scuola e nei contesti abitativi rivolte agli alunni e elle famiglie RSC.
Le due schede, una relativa alle attività nella scuola e una nei contesti abitativi, prevedono domande a risposta chiusa e aperta e vanno compilate integralmente.
Le schede verranno rese disponibili per maggio 2016.

…

Riferimenti bibliografici

Argiropoulos, D. (a cura di) (2011), *La realtà dei Rom*, in «Inchiesta», ottobre-dicembre.

Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.

Bezzi, C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici,* Milano, Franco Angeli.

Bolognesi, I. (a cura di) (2009), *Rom, Sinti e Gagè: culture, processi educativi e diritti*, in «Educazione interculturale», vol. 7, n. 3, ottobre 2009.

Bombi, A., Pinto, G. (2000), *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile attraverso il disegno*, Roma, Carocci.

Chiari, G. (1997), *Climi di classe e stili di insegnamento*, in Morgagni, E., Russo, A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Bologna, CLUEB.

Comoglio, M. (1998), *Educare insegnando*, Roma, LAS.

Department for Education and Skills (2004), *Every Child Matters: Change for Children*, London, DfES.

Department for Education and Skills (2006), *The Common Assessment Framework for children & young people: Practitioners' guide Integrated working to improve outcomes for children and young people*, London, DfES.

Di Nubila, R.D. (2008), *Dal gruppo al gruppo di lavoro, La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Lecce, Pensa MultiMedia.

Genovese, L. (1998), *La sociometria nella classe*, in L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe,* Milano, Franco Angeli, 181-243.

Hare, A.P., Borgatta, E.F., Bales, R.F. (1955), *Small groups: studies in social interaction,* New York, Knopf.

Kazi, M. (2003), *Realist Evaluation for Practice*, in «British journal of social work», 33, 803-818.

Leone, L. (2009). *Prospettive e priorità per una valutazione che viene da lontano: il settore delle politiche sociali*, in «Servizi Sociali Oggi», 6, 1-10.

Malagoli Togliatti, M., Rocchietta Tofani, L. (1990), *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Roma, Carocci.

Marchesi, G., Tagle, L., Befani, B. (2011), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*, Ministero dello sviluppo economico,http://www.dps.mef.gov.it/materialiuval.

Marzocchi, G.M., Di Pietro, M., Vio, C., Bassi, E., Salmaso, A. (2002), *Il "Questionario SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire": uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive a scuola*, in «Difficoltà di Apprendimento», 8, 1.

Miato, L., Andrich, S. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson.

Milani et al. (2013), 2013*, Il quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, Padova, Becco Giallo.

Moreno, J.L., (1951), *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*, New York, Beacon House.

Moreno, J.L., (1980). *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano, ETAS.

Northway, M.L. (1964), *Sociometria scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.

OMS (1997), *ICF-Y Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Ongini, V., Santagati, M. (a cura di) (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi*, Miur/Ismu, Milano, Fondazione Ismu.

Palumbo, M. (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli.

Pawson, R., Tilley, N. (1998), *Realistic evaluation*, London, Sage.

Peano, G. (2013), *Bambini rom, Alunni rom. Un'etnografia della scuola*, Roma, Cisu.

Piasere, L. (2007), *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.

Presidenza del Consiglio dei ministri, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2009), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, Firenze, Istituto degli Innocenti.

Quaglia, R., Longobardi, C., Negro, A. (1996), *Il bambino nel disegno. Una classe allo specchio*, Torino, UTET.

Reffieuna, A. (2003), *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Roma, Carocci.

Saletti Salza, C. (2009), *La scuola: un ambiente educativo?*, in «Educazione interculturale», vol. 7, n. 3.

Sartori, P. (a cura di) (2009), *Vicini di casa*, Venezia, Genesidesign.

Senato della Repubblica, Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, XVI legislatura, *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia*, 2011.

Serbati, S., Milani, P. (2013), *La tutela dei bambini. Strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, Carocci.

Shadish, W., Cook, T.D., Campbell, D.T. (2002), *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*, Boston-New York, Houghton Mifflin Company.

Shaw, I.F., Greene, J.C., Melvin, M.M (2006), *The sage handbook of evaluation*, London, Sage.

Speltini, G., Palmonari, A. (1999), *I gruppi sociali*, Bologna, il Mulino.

Stame, N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in Palumbo, M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli.

Stame, N. (2002), *Why a movement for theory in evaluation?,* draft. European Evaluation Society Fifth Conference: Theory, Learning and Evidence: Three Movements in Contemporary Evaluation. Seville, 10-12 October 2002.

Stame, N. (2007), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli.

Trivellato, U. (2009), *La valutazione di effetti di politiche pubbliche: paradigma e pratiche*, IRVAPP.

UNAR - Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (2012), *Strategia nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti*, Roma, Unar.

Vulpiani, P. (2012), *Rom e Sinti: verso una strategia nazionale di inclusione sociale*, Roma, Unar.

Weiss, C. (1997), *Theory based evaluation: past, present and future*, in Rog, D.J., Fournier, D., *Progress and future directions in evaluation: perspective on theory, practice and methods*, San Francisco, Jossey Bass; tr it. *La valutazione basata sulla teoria: passato presente e futuro*, in Stame, N. (2007), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli.

Materiali di approfondimento

Normativa

La presente ricerca normativa raccoglie norme tratte da fonti ufficiali, da banche dati specializzate e dal Catalogo giuridico curato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze per conto del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (www.minori.it). La normativa è divisa in nazionale, regionale, europea, internazionale (Consiglio d'Europa, OSCE, ECRI e ONU) e ordinata cronologicamente.

NORMATIVA NAZIONALE

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento pari opportunità, DM 4 dicembre 2012 (Si veda in particolare l' Art. 8-Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza e sull'origine etnica – Unar/ Punto 3. A, nel quale si affronta anche il tema dell'inclusione di Rom e Sinti).

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza o sull'origine etnica 28 febbraio 2012, Strategia nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti attuazione comunicazione commissione europea n.173/2011.

Dipartimento Pari opportunità, Rep. 761, 15 novembre 2011,Costituzione del punto di contatto nazionale per le strategie di integrazione di Rom, Sinti e Camminanti in attuazione della Comunicazione della Commissione dell'Unione Europea 173/2011 " Un quadro dell'Unione Europea per le strategie di integrazione dei Rom fino al 2020".

DPR 14 settembre 2011, n. 179, Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

Ministero Affari Esteri, DM 11 maggio 2011, Definizione delle tipologie dei visti d'ingresso e dei requisiti per il loro ottenimento

DPR 21 gennaio 2011, Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva.(Si veda l'allegato al punto 2-Il senso e l'articolazione del Piano di Azione, nel quale si affronta anche la situazione dei minori Zingari, Rom, Sinti e Camminanti). Pubblicato nella Gazz. Uff. 9 maggio 2011, n. 106.

DPCM 17 dicembre 2010, Proroga dello stato di emergenza per la prosecuzione delle iniziative inerenti agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio, Lombardia, Piemonte e Veneto. Pubblicato nella Gazz. Uff. 30 dicembre 2010, n. 304.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento pari opportunità; DM 9 aprile 2010, Attuazione della direttiva 2000/43/CE per la parità di trattamento tra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica. Pubblicato nella Gazz. Uff. 4 agosto 2010, n. 180.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 1 giugno 2009, n. 3776, Disposizioni urgenti di protezione civile dirette a fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della regione Piemonte. Pubblicata nella Gazz. Uff. 6 giugno 2009, n. 129.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 1 giugno 2009 n. 3777, Disposizioni urgenti di protezione civile dirette a fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della regione Veneto. Pubblicata nella Gazz. Uff. 6 giugno 2009, n. 129.

Presidente del Consiglio dei Ministri, DPCM 28 maggio 2009, Proroga dello stato di emergenza per la prosecuzione delle iniziative inerenti agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia ed estensione della predetta situazione di emergenza anche al territorio delle regioni Piemonte e Veneto. Pubblicato nella Gazz. Uff. 6 giugno 2009, n. 129.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 6 maggio 2009, n. 3764, Disposizioni urgenti di protezione civile. Pubblicata nella Gazz. Uff. 12 maggio 2009, n. 108.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 1 aprile 2009, n. 3751, Ulteriori disposizioni urgenti di protezione civile dirette a fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia. Pubblicata nella Gazz. Uff. 6 aprile 2009, n. 80.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 30 maggio 2008, n. 3677, Disposizioni urgenti di protezione civile per fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della regione Lombardia. Pubblicata nella Gazz. Uff. 31 maggio 2008, n. 127.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 30 maggio 2008 n. 3676, Disposizioni urgenti di protezione civile per fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della regione Lazio. Pubblicata nella Gazz. Uff. 31 maggio 2008, n. 127.

Presidente del Consiglio dei Ministri, DPCM 21 maggio 2008, Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia. Pubblicato nella Gazz. Uff. 26 maggio 2008, n. 122.

Ministero della solidarietà sociale, Ministero delle Pari Opportunità, Direttiva, Attribuzione risorse finanziarie, 27 dicembre 2007 (Si veda la destinazione di parte delle risorse agli alunni Rom, Sinti e Camminanti).

Ministero della solidarietà sociale, Direz. Gen. dell'immigrazione, Comunicato17 settembre 2007, n. 1/2007, Finanziamento di progetti finalizzati a favorire l'inclusione sociale dei migranti e dei loro familiari. (Avviso n. 1/2007). Pubblicato nella Gazz. Uff. 17 settembre 2007, n. 216. (Coinvolti anche i Rom, Sinti e Camminanti)

Ministero della solidarietà sociale, Direz. Gen. Dell'immigrazione, Comunicato 28 novembre 2005 n. 1, Avviso per la presentazione di progetti di analisi dei fattori, dei processi e delle buone prassi, connesse con la discriminazione su base etnica e razziale, rivolto alle associazioni e fondazioni senza fini di lucro, ai sensi dell'articolo 7 del D.Lgs. 9 luglio 2003, n. 215. (Avviso n. 1 - Anno di riferimento: 2005). (Si veda in particolare Asse III -Tutela dei diritti fondamentali e contrasto alla discriminazione delle comunità Rom e Sinti). Pubblicato nella Gazz. Uff. 9 dicembre 2005, n. 286.

Presidente del Consiglio dei Ministri, OPCM 19 dicembre 2003 n. 3330, Disposizioni urgenti di protezione civile per fronteggiare l'emergenza determinatasi nel territorio della provincia di Napoli in relazione agli insediamenti di comunità nomadi. Pubblicata nella Gazz. Uff. 5 gennaio 2004, n. 3.

Presidente del Consiglio dei Ministri, DPCM 27 novembre 2003, Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della provincia di Napoli. Pubblicato nella Gazz. Uff. 5 dicembre 2003, n. 283.

Dlgs 9 luglio 2003, n. 215, Attuazione della direttiva 2000/43/CE per la parità di trattamento tra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 186 del 12 agosto 2003)

DPR 13 giugno 2000, Approvazione del Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva per il biennio 2000/2001. (Si veda in particolare nella Parte seconda il punto E-Minori stranieri/ inserimento dei bimbi stranieri e dei minori zingari). Pubblicato nella Gazz. Uff. 21 agosto 2000, n. 194.

Ministero della sanità, D.M. 24 aprile 2000, Adozione del progetto obiettivo materno-infantile relativo al «Piano sanitario nazionale per il triennio 1998-2000». (Contiene anche disposizioni riguardanti la popolazione nomade). Pubblicato nella Gazz. Uff. 7 giugno 2000, n. 131.

DPCM 9 dicembre 1999, n. 535, Regolamento concernente i compiti del Comitato per i minori stranieri, a norma dell'articolo 33, commi 2 e 2 bis, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

DPR 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 (come modificato dal regolamento approvato con D.P.R. 18 ottobre 2004, n. 334)

Dlgs 25 luglio 1998, n. 286, Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero

Legge 28 agosto 1997, n. 302, Ratifica ed esecuzione della Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali, fatta a Strasburgo il 1° febbraio 1995.

Legge 5 febbraio 1992, n. 91, Nuove norme sulla cittadinanza. Pubblicata nella Gazz. Uff. 15 febbraio 1992, n. 38.

Ministero dell'interno, D.M. 23 ottobre 1989, Individuazione di comuni interessati alla predisposizione di infrastrutture necessarie alla realizzazione di aree attrezzate per l'ospitalità delle minoranze nomadi. Pubblicato nella Gazz. Uff. 20 dicembre 1989, n. 296.

Ministero dell'interno, DM 7 aprile 1989, Individuazione dei comuni interessati alla predisposizione di infrastrutture necessarie alla realizzazione di aree attrezzate per l'ospitalità delle minoranze nomadi. Pubblicato nella Gazz. Uff. 18 aprile 1989, n. 90.

Circolari ministeriali

Circolare del Ministero dell'Interno del 1° dicembre 2009, Disposizioni sugli spettacoli viaggianti

Circolare Ministero dell'Interno del 5 agosto 2009, Disposizioni in materia di immigrazione, cittadinanza, stato civile e iscrizione anagrafica

Ministero dell'Interno, Gabinetto del Ministro, Linee guida per l'attuazione delle ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri del 30 maggio 2008, nn. 3676, 3677 e 3678, concernenti insediamenti di comunità nomadi nelle Regioni Campania, Lazio e Lombardia

Circolare del Ministero dell'Interno del 9 luglio 2007, Identificazione di migranti minorenni

Circolare del Ministero dell'Interno del 29 luglio 2005, Applicazione dell'art.109 t.u.l.p.s. – comunicazione delle persone alloggiate

Circolare del Ministero dell'Interno del 29 maggio 1995, Precisazioni sull'iscrizione nell'anagrafe della popolazione residente, di cittadini italiani

Circolare del Ministero dell'Interno del 1° luglio 1989, n. 8 (89), Riguardante le ordinanze extra-ordinem

Circolare del Ministero dell'Interno del 5 luglio 1985, Riguardante le comunità nomadi

NORME REGIONALI E DELLE PROVINCE AUTONOME

Calabria

DGR 3 marzo 2010, n. 178, Azioni per l'inclusione sociale dei ROM. Approvazione protocollo d'intesa per la realizzazione di riciclerie. Pubblicata nel B.U. Calabria 16 aprile 2010, n. 7, S.S. 22 aprile 2010, n. 2.

Emilia-Romagna

DGR 18 giugno 2012, n. 808, Approvazione di programma di interventi per il miglioramento delle condizioni di vita nei campi nomadi in Emilia-Romagna e di disposizioni per l'assegnazione di contributi in c/capitale ai Comuni (L.R. n. 47/1988 e successive modificazioni).Pubblicata nel B.U. Emilia-Romagna 4 luglio 2012, n. 113.

Delib. Ass.Legisl. 22 maggio 2008, n. 175, Piano Sociale e Sanitario 2008-2010. (Proposta della Giunta regionale in data 1° ottobre 2007, n. 1448). Pubblicata nel B.U. Emilia-Romagna 3 giugno 2008, n. 92.(Si veda in particolare il Capitolo 7- Povertà ed esclusione sociale)

LR 12 marzo 2003 n. 2, Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Pubblicata nel B.U. Emilia-Romagna 13 marzo 2003, n. 32. (Si veda in particolare l' Art. 47 Fondo sociale regionale. Spese correnti operative.- f) il sostegno delle attività a favore delle minoranze nomadi di cui alla legislazione regionale vigente)

LR 23 novembre 1988, n. 47, Norme per le minoranze nomadi in Emilia Romagna.

LR 6 settembre 1993, n. 34, Modifiche della L.R. 23 novembre 1988, n. 47 «Norme per le minoranze nomadi in Emilia-Romagna» e della L.R. 12 gennaio 1985, n. 2 «Riordino e programmazione delle funzioni di assistenza sociale». Pubblicata nel B.U. 9 settembre 1993, n. 77.

Friuli Venezia Giulia

LR 24 giugno 1991 n. 25, Modificazioni ed integrazioni alla legge regionale 14 marzo 1988, n. 11: «Norme a tutela della cultura «Rom» nell'ambito del territorio della Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia», già modificata dalla legge regionale 20 giugno 1988, n. 54. Pubblicata nel B.U. 25 giugno 1991, n. 82.

LR 20 giugno 1988 n. 54, Modificazione alla legge regionale 14 marzo 1988, n. 11 «Norme a tutela della cultura 'Rom' nell'ambito del territorio della Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia». Pubblicata nel B.U. 23 giugno 1988, n. 79.

LR 14 marzo 1988, n. 11, Norme a tutela della cultura Rom nell'ambito del territorio della regione autonoma Friuli Venezia Giulia.

Lazio

LR 24 Maggio 1985, n. 82, Norme a favore dei Rom.

Liguria

DCR 6 luglio 1999, n. 44, Piano triennale dei Servizi Sociali della Regione Liguria per gli anni 1999-2001 ai sensi dell'articolo 22 della legge regionale 9 settembre 1998, n. 30 e revoca parziale della Delib.C.R. 6 febbraio 1996, n. 15. Pubblicata nel B.U. Liguria 1° settembre 1999, n. 35, S.O. (Si vedano tra le azioni prioritarie quelle rivolte all'area zingari).

LR 22 luglio 1992, n. 6, Tutela della cultura ROM

Lombardia

LR 22 dicembre 1989 n. 77, Azione regionale per la tutela delle popolazioni appartenenti alle «Etnie tradizionalmente nomadi e seminomadi». Pubblicata nel B.U. Lombardia 27 dicembre 1989, n. 52, I suppl. ord.

Marche

DCR 17 aprile 2007, n. 51, Programma triennale regionale degli interventi e delle attività a favore degli immigrati provenienti da Paesi non appartenenti all'Unione Europea e delle loro famiglie anni 2007/2009 - Legge regionale 2 marzo 1998, n. 2, articolo 6. Pubblicata nel B.U. Marche 3 maggio 2007, n. 40. (Si veda il punto 5.13-Comunità zingare)

DGR 9 novembre 2004 n. 1313, DGR 8 maggio 2003, n. 68. Interventi a favore delle comunità zingare. Criteri di riparto delle risorse. Anno 2004.Pubblicata nel B.U. Marche 18 novembre 2004, n. 122.

LR 5 gennaio 1994, n. 3, Interventi a favore degli emigrati, degli immigrati, dei rifugiati, degli apolidi, dei nomadi e delle loro famiglie.

Piemonte

LR 25 febbraio 1993, n. 6, Interventi a favore della popolazione zingara.

LR 10 giugno 1993 n. 26, Interventi a favore della popolazione zingara. Pubblicata nel B.U. Piemonte 16 giugno 1993, n. 24.

Puglia

DGR 3 maggio 2013 n. 853, Legge regionale 4 dicembre 2009, n. 32 - Piano Triennale dell'Immigrazione 2013/2015. Approvazione. Pubblicata nel B.U. Puglia 27 maggio 2013, n. 72.

LR 10 luglio 2006 n. 19, Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere

delle donne e degli uomini in Puglia. Art. 34 Politiche per le persone immigrate (lettera H riguardante i ROM). Pubblicata nel B.U. Puglia 12 luglio 2006, n. 87.

Sardegna

LR 9 marzo 1988, n. 9, Tutela dell'etnia e della cultura dei nomadi.

Toscana

DCR 22 febbraio 2012 n. 20, Legge regionale 9 giugno 2009, n. 29 (Norme per l'accoglienza, l'integrazione partecipe e la tutela dei cittadini stranieri nella Regione Toscana). Approvazione piano di indirizzo integrato per le politiche sull'immigrazione 2012-2015. Pubblicata nel B.U. Toscana 7 marzo 2012, n. 10, parte seconda, supplemento n. 42. (Si veda in particolare l'Allegato A-Piano di indirizzo integrato per le politiche sull'immigrazione 2012-2015/1.1.2.2 Le popolazioni Rom e Sinti)

DGR 22 dicembre 2008 n.1147, Fondo nazionale politiche migratorie anno 2008". Accordo per il finanziamento di un programma di interventi rivolti alle popolazioni appartenenti alle comunità Rom tra la Regione Toscana ed il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali.

DGR 11 luglio 2008 n. 530, Per una scuola antirazzista e dell'inclusione. Pubblicata nel B.U. Toscana 23 luglio 2008, n. 30, parte seconda. (Attenzione particolare alla popolazione ROM)

DCR 31 ottobre 2007 n. 113, Piano integrato sociale regionale (P.I.S.R.) 2007-2010. Pubblicata nel B.U. Toscana 28 novembre 2007, n. 48, parte seconda, suppl. n. 131.(Si veda il punto 6.6-Il progetto per le azioni rivolte alle persone Rom e Sinti)

DGR 15 ottobre 2007 n. 717, Assistenza sanitaria a cittadini neo-comunitari ed a soggetti di insediamenti di comunità diverse presenti sul territorio regionale. Pubblicata nel B.U. Toscana 31 ottobre 2007, n. 44, parte seconda.

DCR. 24 luglio 2002 n. 122, Piano integrato sociale regionale 2002-2004. Pubblicata nel B.U. Toscana 28 agosto 2002, n. 35, suppl. ord. n. 149. (Si veda in particolare il punto 5.12. interventi per le popolazioni Rom e Sinti)

LR 12 gennaio 2000 n. 2, Interventi per i popoli Rom e Sinti.

Umbria

LR, 27 aprile 1990, n. 32, Misure per favorire l'inserimento dei nomadi nella società e per la tutela della loro identità e del loro patrimonio culturale.

Veneto

LR 22 dicembre 1989, n. 54, Interventi a tutela della cultura dei Rom e dei Sinti.

Trento, Provincia autonoma

LP 10 novembre 2009 n. 12, Misure per favorire l'integrazione dei gruppi Sinti e Rom residenti in provincia di Trento

Bolzano, Provincia autonoma

DGP 15 settembre 2008 n. 3359, Approvazione del piano sociale provinciale 2007-2009. Pubblicata nel B.U. Trentino-Alto Adige 27 gennaio 2009, n. 5, suppl. n. 1. (Si veda nel dettaglio il punto 14.5.2.2 Osservazioni sul gruppo di destinatari- Particolare attenzione per i ROM)

NORMATIVA EUROPEA

Commissione Europea, 26 giugno 2013, com(2013) 454 final, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: Progressi nell'attuazione delle strategie nazionali di integrazione dei rom

Comitato economico e sociale europeo, Parere(2013/C 11/05), «Rafforzamento dell'autonomia sociale e integrazione dei cittadini Rom in Europa» (supplemento di parere)

Commissione Europea, 21 maggio 2012, com(2012) 226 final, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: Strategie nazionali di integrazione dei rom, un primo passo nell'attuazione del quadro dell'ue, {swd(2012) 133 final}

Comitato delle regioni, Parere (2012/C 54/03), «Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020»

Consiglio Europeo, Conclusioni (2011/C 258/04), Quadro UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020

Parlamento Europeo, Risoluzione 9 marzo 2011, (2012/C 199 E/15) sulla strategia dell'UE per l'inclusione dei rom

Comitato economico e sociale europeo, Parere (2011/C 248/10) «Il dialogo interculturale e i Rom: i ruoli fondamentali delle donne e dell'educazione dei minori» (supplemento di parere)

Comitato economico e sociale europeo, Parere (2011/C 48/01) «La situazione dei Rom nell'Unione europea»

Comitato delle regioni, Parere «L'integrazione sociale ed economica dei rom in Europa», (2011/C 42/05)

Parlamento Europeo, 2010/C 83/01, Versione consolidata del trattato sull'Unione europea e del trattato sul funzionamento dell'Unione europea (Vedi carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea, versione consolidata)

Parlamento Europeo, Risoluzione 9 settembre 2010, P7_TA(2010)0312 sulla situazione dei rom e la libertà di circolazione nell'Unione europea (2011/C 308 E/12)

Parlamento Europeo, Risoluzione del 25 marzo 2010, P7_TA(2010)0085, sul secondo vertice europeo sui rom (2011/C 4 E/02)

Parlamento europeo, Risoluzione dell'11 marzo 2009, P6_TA(2009)0117, sulla situazione sociale dei rom e su un loro miglior accesso al mercato del lavoro nell'Unione europea (2008/2137(INI)) (2010/C 87 E/12)

Comitato economico e sociale europeo, Parere (2009/C 27/20) sull' Integrazione delle minoranze Rom,

Parlamento europeo, Risoluzione del 10 luglio 2008, P6_TA(2008)0361, sul censimento dei rom su base etnica in Italia, (2009/C 294 E/12)

Parlamento europeo, Risoluzione del 31 gennaio 2008, (2009/C68E/06), su una strategia europea per i rom

Parlamento europeo, Risoluzione (2005/2164(INI) sulla situazione delle donne Rom nell'Unione europea

Parlamento europeo, Risoluzione P6_TA(2005)0151, sulla situazione dei Rom nell'Unione europea

Consiglio Europeo, Decisione 27 novembre 2000, 2000/750/CE, che istituisce un Programma d'azione comunitario per combattere le discriminazioni (2001-2006)

Consiglio Europeo, Direttiva 29 giugno 2000, 2000/43/ce, che attua il Principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica.

Parlamento Europeo, Risoluzione sulla situazione degli zingari nella Comunità, GU C 128 del 9.5.1994

Consiglio Europeo e ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio, Risoluzione del 22 maggio 1989, concernente la scolarizzazione dei figli di genitori che esercitano professioni itineranti Gazzetta ufficiale n. C 153 del 21/06/1989 pag. 0001 - 0002

Parlamento Europeo, Risoluzione sulla situazione degli zingari nella comunità, gu c 172 del 2.7.1984

NORMATIVA INTERNAZIONALE DEL CONSIGLIO D'EUROPA

COE, Parliamentary Assembly, Res 1927 (2013) Resolution 1927, Ending discrimination against Roma children

COE, Committee of Ministers, Resolution CM/ResCMN(2012)10 on the implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities by Italy 4 July 2012. (Adopted by the Committee of Ministers on 4 July 2012 at the 1147th meeting of the Ministers' Deputies)

COE, Committee of Ministers, Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma1 in Europe. (Adopted by the Committee of Ministers on 1 February 2012 at the 1132nd meeting of the Ministers' Deputies)

COE, Committee of Ministers, Rec CM/Cong(2012)315 final, "The situation of Roma in Europe: a challenge for local and regional authorities"

COE, Committee of Ministers, CM/Rec(2012)9, Recommendation on mediation as an effective tool for promoting respect for human rights and social inclusion of Roma. (Adopted by the Committee of Ministers on 12 September 2012 at the 1149th meeting of the Ministers' Deputies)

COE, Committee of Ministers, Strat. CM(2011)171 final (2012), Council of Europe Strategy for the rights of the child (2012-2015)

COE, Parliamentary Assembly, Rec 2003 (2012) Recommendation, Roma migrants in Europe

COE, Parliamentary Assembly, Res 1815(2011), Resolution, The potential dangers of electromagnetic fields and their effect on the environment

COE, Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, Rec 315 (2011), Recommendation 315 (2011) [on] the situation of Roma in Europe: a challenge for local and regional authorities

COE, Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, Res 333 (2011), Resolution 333 (2011) [on] the situation of Roma in Europe: a challenge for local and regional authorities

COE, Committee of Ministers, Rec CM/AS/1941 final (2011), Recommendation CM/AS/1941 final (2011) [on] Roma asylum seekers in Europe. –Parliamentary Assembly Recommendation 1941 (2010)(Reply adopted by the Committee of Ministers on 6 July 2011 at the 1118th meeting of the Ministers' Deputies).

COE, Committee of Ministers, CM Documents, CM(2010)133 final 20 October 2010, Council of Europe High Level Meeting on Roma, 20 October 2010, "The Strasbourg Declaration on Roma"

COE, Parliamentary Assembly, Res 8 (2010), Resolution Res (2010) 8 [on] collective complaint no. 58/2009 by the Centre on Housing Rights and Evictions (COHRE) against Italy

COE, Parliamentary Assembly, Rec 1941 (2010), Recommendation 1941 (2010)[on] Roma asylum seekers in Europe

COE, Parliamentary Assembly, Rec 1924 (2010), Recommendation 1924 (2010) [on] the situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of Europe

COE, Parliamentary Assembly, Res 1768 (2010), Resolution 1768, Roma asylum seekers in Europe

COE, Parliamentary Assembly, Res 1760 (2010), Resolution 1760 (2010) [on] recent rise in national security discourse in Europe: the case of Roma

COE, Parliamentary Assembly, Res 1740 (2010), Resolution 1740 (2010) [on] the situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of Europe

COE, Committee of Ministers, Decl CM(2010)133 final (2010), The Strasbourg Declaration on Roma

COE, Committee of Ministers, Rec 4 (2009), Recommendation CM/Rec(2009)4 of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma and Travellers in Europe

COE, Committee of Ministers, Rec 5 (2008), Recommendation CM/Rec(2008)5 of the Committee of Ministers to member states on policies for Roma and/or Travellers in Europe

COE, Committee of Ministers, Rec(2006)10, Recommendation of the committee of ministers to member states on better access to health care for Roma and travellers in Europe.

COE, Committee of ministers, ResChS(2006)4, Resolution Collective complaint No. 27/2004 by the European Roma Rights Centre against Italy. (Adopted by the Committee of Ministers on 3 May 2006 at the 963rd meeting of the Ministers' Deputies)

COE, Committee of Ministers, Rec(2005)4, Recommendation of the committee of ministers to member states on improving the housing conditions of roma and travellers in Europe

COE, Committee of Ministers, Rec(2004)14, Recommendation of the committee of ministers to member states on the movement and encampment of travellers in europe (adopted by the committee of ministers on 1 december 2004, at the 907th meeting of the ministers' deputies)

COE, Parliamentary Assembly, Rec 1633 (2003), Recommendation on Forced returns of Roma from the former Federal Republic of Yugoslavia, including Kosovo, to Serbia and Montenegro from Council of Europe member states

COE, Parliamentary Assembly, Rec 1557 (2002), Recommendation, Legal situation of the Roma in Europe

COE, Committee of ministers, Rec(2001)1, Recommendation on improving the economic and employment situation of Roma/Gypsies and Travellers in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 27 November 2001, at the 774th meeting of the Ministers' Deputies)

COE, Committee of Ministers, Rec R4 (2000), Recommendation (2000) 4 of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe

COE, Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali, 1 febbraio 1995

COE, Parliamentary Assembly, Rec 1203 (1993) Reccomendation on Rom e Sinti in Europe

Consiglio d'Europa, 18 marzo 1993, Risoluzione 249 (1993) - I Rom e i Sinti in Europa: ruolo e responsabilità delle autorità locali e regionali (adottata dal) (Conferenza Permanente dei Poteri Locali e Regionali d'Europa, Strasburgo 16 e 18 marzo 1993).

COE, Parliamentary Assembly, Res(75) 13, Resolution, Raccomandations on social situation of travellers in Europe

DECISIONI OSCE - ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE

OSCE, 2 dicembre 2009, Decision no. 8/09, Enhancing OSCE efforts to ensure roma and sinti sustainable integration

OSCE, Decisione n. 6/08, Potenziamento delle iniziative dell'OSCE volte ad attuare il piano d'azione per migliorare la situazione dei rom e dei sinti nell'area dell'Osce

OSCE, 2 dicembre 2003 Decisione n.3/03, Piano d'azione per migliorare la situazione dei rom e dei sinti nell'area dell' OSCE

RACCOMANDAZIONE ECRI, EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE

ECRI 6 marzo 1998 Rec (98)29, Reccomendation, General policy recommendation n.13 on combating anti-gypsyism and discrimination against roma,

NORMATIVA INTERNAZIONALE NAZIONI UNITE

Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Concluding observations on the combined sixteenth to eighteenth periodic reports of Italy,adopted by the Committee at its eightieth session (13 February – 9 March 2012), CERD /C/ ITA /CO/16-18 /Add.1

Committee on the Rights of the Child, Convenzione sui diritti del fanciullo, Concluding observations, 31 ottobre 2011, CRC/C/ITA/CO/3-4

CCPR/C/ITA/CO/5, 24 april 2006, Consideration of reports submitted by states parties under article 40 of the covenant, Concluding observations of the Human Right Committee, ITALY

Committee on Economic, Social and Cultural Right, Concluding Observations, Italy, 14 dicembre 2004. E/C.12/1/Add.103

OHCHR- General Recommendation No.30, Discrimination Against Non Citizens, 01 ottobre 2004. Gen. Rec. n. 30

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations, Italy, 14/12/2004, E/C.12/1/Add.103

Convention on the Rights of the Child Distr.,GENERAL CRC/C/15/Add.198 18 March 2003

committee on the rights of the child thirty-second session consideration of reports submitted by states parties under article 44 of the convention, Concluding observations, Italy

OHCHR - Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Italy,08 agosto 2001, A/56/18,paras.298-320.

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations of the, Italy, 23 maggio 2000, E/C.12/1/Add.43

OHCHR- Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Italy, 07 aprile 1999, CERD/C/304/Add.68

General Assembly, Resolution 47/135 of 18 December 1992, Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities.

Convention on the Rights of the Child, CRC/C/15/Add.41 27 November 1995, Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child, Italy, 27/11/1995, CRC/C/15/Add.41

OHCHR- Concluding observations of the Committee on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, Italy. 22/09/1995. A/50/18, paras. 77-109

O.N.U., Commissione dei diritti dell'uomo del consiglio economico e sociale, Risoluzione, 5 marzo 1992, 1992/65, Protezione dei Sinti e dei Rom

Assemblea Generale, 1989, Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Sitografia

Siti internazionali

Council of Europe Rome and Travellers: http://www.coe.int/T/DG3/RomaTravellers/Default_en.asp
L'obiettivo principale del Council of Europe Rome and Travellers è quello di incoraggiare i suoi membri ad adottare un approccio globale alle questioni relative ai rom perseguendo e mantenendo come priorità principali la tutela delle minoranze, la lotta contro il razzismo e l'intolleranza, la prevenzione dell'esclusione sociale. Uno dei principi fondamentali che guidano questo approccio è la partecipazione delle comunità interessate attraverso il coinvolgimento di rappresentanti delle associazioni Rom e Caminanti.

Decade of Roma Inclusion 2005-2015: http://www.romadecade.org/about
Decade of Roma Inclusion 2005-2015 è un'iniziativa internazionale che riunisce governi, organizzazioni intergovernative e non governative, insieme alla società Romani, per accelerare i progressi verso il miglioramento del benessere dei rom. La Decade si concentra sui settori prioritari dell'istruzione, dell'occupazione, della salute e l'alloggio, e sollecita i governi a prendere in considerazione altri aspetti fondamentali della dimensione di genere quali la povertà, la discriminazione e l'integrazione.

ERIO: http://www.erionet.eu/
L'European Roma International Office (ERIO) è un'organizzazione internazionale di advocacy che promuove la discussione politica e pubblica su questioni relative ai Rom, fornendo informazioni fattuali e approfondite, su una serie di questioni politiche, alle istituzioni dell'Unione europea, a organizzazioni civili Rom, ad autorità governative e organismi intergovernativi.

ERRC: http://www.errc.org/index
L'European Roma Rights Centre (ERRC) è un'organizzazione internazionale tesa a combattere il razzismo anti-Rom e gli abusi riguardo ai diritti umani dei Rom attraverso la ricerca e lo sviluppo di politiche e azioni di sensibilizzazione e di educazione ai diritti umani.

ERTF: http://www.ertf.org/
European Roma and Travellers Forum (ERTF) e i suoi membri sono impegnati per il raggiungimento di pari diritti e pari opportunità per i Rom in Europa, tra cui la partecipazione politica. ERTF prende parte attiva nella lotta contro l'antizingarismo e per la piena realizzazione dei diritti umani.

EURoma: http://www.euromanet.eu/

EURoma è una rete europea composta da rappresentanti di dodici Stati membri, determinati a promuovere l'utilizzo dei Fondi strutturali (SF) per migliorare l'efficacia delle politiche per i Rom e per promuovere la loro inclusione sociale.

IRU:
http://www.associazionethemromano.it/IRU/organiiru.htm
L'International Romani Union (IRU) è un organizzazione non governativa e non territoriale che rappresenta la Popolazione Romanì di tutto il mondo.
Dal 1979 l'IRU rappresenta all'ONU, presso il Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (ECOSOC), con potere di consultazione i Rom, Sinti, Kalé, Manouches e Romanichals di tutto il mondo.

Roma Education Fund:
http://www.romaeducationfund.hu/
Il Roma Education Fund (REF) è stato creato nel quadro della Decade of Roma Inclusion nel 2005. La sua missione e l'obiettivo finale è quello di colmare il divario di risultati scolastici tra rom e non rom. Per raggiungere questo obiettivo, l'organizzazione sostiene politiche e programmi che garantiscono l'istruzione di qualità per la popolazione Rom.

RomNews Network: http://www.romnews.com/
È definita la potente voce del popolo Rom/ Zingaro dal 1993

UNIÓN ROMANÍ: http://www.unionromani.org/
UNIÓN ROMANÍ è un'organizzazione no-profit, non governativa, che si occupa di difendere la comunità zingara. Svolge la sua attività in tutta la Spagna e collabora inoltre con l'International Romani Union, nelle attività volte a ottenere il riconoscimento della cultura del popolo zingaro come risorsa all'interno della cultura globale.

Siti italiani

Aizo: http://www.aizo.it/aizo-onlus/
Aizo. Rom e sinti Oggi onlus. Organizzazione nazionale di volontariato fondata nel 1971 a Torino da sinti e gagè (non zingari). Attualmente è presente in 15 regioni e 67 città.

Associazione 21 luglio:
http://www.21luglio.org/index.php/chi-siamo
L'Associazione 21 luglio è un'organizzazione no profit indipendente, impegnata a livello nazionale nella tutela e nella promozione dei diritti dell'infanzia, presente negli insediamenti rom formali ed informali e nella lotta contro ogni forma di discriminazione e intolleranza nei confronti della "diversità".

Federazione romani:
http://federazioneromani.wordpress.com/
La Federazione romani è un'organizzazione che promuove la costruzione di relazioni e reti a tutti i livelli per l'autodeterminazione della popolazione romanì, la realizzazione di campagne e programmi per i diritti fondamentali e di scambio culturale, per perseguire obiettivi che riguardano i gruppi europei Rom, Sinti, Kalé, Manouches, Romanichels, oltre a rom, sinti e camminanti italiani.

FRI: http://www.fondazioneromani.it/
La FRI Fondazione Romanì Italia è un'organizzazione nazionale con dislocazioni territoriali, per un maggiore radicamento nei territori e per attivare azioni di filantropia comunitaria, allo scopo di favorire il benessere sociale, culturale ed economico del fanciullo e del giovane, in particolare dei giovani e dei bambini delle comunità romanès (rom, sinte, kale, manousches, romanichels).

IDEA ROM: http://idearom.jimdo.com/
IDEA ROM ONLUS è un'associazione di promozione sociale costituita nel 2009 che opera a Torino e presso i territori con i maggiori insediamenti abitativi di famiglie Rom della città. L'Associazione è costituita da donne Rom appartenenti alle diverse comunità presenti a Torino, alcune con esperienze professionali nel campo della mediazione culturale.

Naga: http://www.naga.it/index.php
Il Naga è un'associazione di volontariato laica e apartitica che si è costituita a Milano nel 1987 allo scopo di promuovere e di tutelare i diritti di tutti i cittadini stranieri, rom e sinti senza discriminazione alcuna.

Opera Nomadi:
http://www.operanomadimilano.org/
Opera Nomadi è un'associazione con finalità di solidarietà sociale e di tutela dei diritti, un'associazione apartitica, aconfessionale, promotrice della partecipazione diretta di Rom e Sinti.

osservAzione:
http://www.osservazione.org/index.html
osservAzione - Centro di ricerca azione contro la discriminazione di rom e sinti è un'associazione di promozione sociale – onlus che pone al centro la lotta per i diritti e contro la discriminazione di rom e sinti e si impegna a promuovere attivamente il coinvolgimento di rom e sinti in queste battaglie.

Unar http://www.unar.it/
Unar Punto di contatto Rom. L'Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali è stato individuato quale Punto di Contatto Nazionale per le strategie di integrazione dei Rom fino al 2020.

Filmografia: Immagini e immaginari rom nel cinema

L'immagine che le culture stanziali hanno sviluppato del popolo rom è viziata ancora in gran parte da luoghi comuni e stereotipi: nomadismo, degrado, disonestà congenita, ignoranza, sfruttamento dei minori, accattonaggio, microcriminalità sono le caratteristiche che sbrigativamente hanno connotato la nostra visione delle popolazioni di lingua romanì. Tra le immagini più abusate per sottolineare la distanza tra il modo di vita occidentale o progredito e quello dei rom vi sono certamente quelle delle moltitudini di bambini (spesso sporchi e malvestiti) che affollano i campi delle periferie delle metropoli dove vengono ammassate le comunità nomadi. Quando i rom, specie se minori, cadono sotto i riflettori dei media non è tanto per le sfide potenzialmente positive che pongono alla società, alla scuola, alle istituzioni, ma per i reati di cui solo alcuni di loro sono protagonisti, per lo sfruttamento cui solo alcuni di loro sono sottoposti, per il degrado in cui solo alcuni di loro sono costretti a vivere. Diverso – tra i media – il caso del cinema, che se da un lato ha spesso ridotto l'immagine dello zingaro a una figura di contorno esotica e misteriosa (persino attraverso un film come *Gatto nero, gatto bianco* di un regista progressista e politicamente corretto come Emir Kusturica), dall'altro ha smascherato proprio quegli stereotipi e luoghi comuni che affliggono la nostra visione dei rom, nel tentativo di ampliare il campo delle conoscenze e rendere giustizia alla cultura di queste popolazioni.

È paradossale che proprio attraverso lo strumento che spesso è stato il tramite per propagare i più biechi stereotipi etnici si possa aprire uno spazio di conoscenza sul mondo dei rom: con un ribaltamento radicale di prospettiva, l'immagine audiovisiva riesce a mettere a contrasto le voci e i volti dei protagonisti, la realtà delle loro esistenze e dei loro pensieri con quanto si immagina di coloro che sono il simbolo della marginalizzazione storica, geografica, sociale. Certo le immagini che consentono tale capovolgimento del punto di vista sono per lo più quelle del cinema documentario, di quel cinema di prossimità capace di utilizzare la leggerezza delle tecnologie contemporanee per muoversi su terreni inconsueti e con tempi di reazione molto più veloci del tradizionale apparato cinematografico.

I temi più affrontati sono dunque quelli legati alla concreta esistenza dei rom, spesso messi ai margini della vita sociale dalle stesse comunità che li dovrebbero accogliere, e, proprio a causa di questa marginalizzazione, criminalizzati: la scolarizzazione dei bambini e dei ragazzi (un tema analizzato nei vari reportage dell'Associazione 21 luglio, particolarmente attiva nel seguire tale questione); il problema abitativo (affrontato pionieristicamente in *Rom Tour* da Silvio Soldini, regista rivelatosi al grande pubblico qualche anno prima con *Un'anima divisa in due* incentrato ancora sui rom); la questione dei rapporti con gli enti locali (che emerge in tutta la sua incongruenza in *Campososta*, documentario prodotto dall'Associazione ZaLab, particolarmente attiva nella denuncia dell'emarginazione cui sono soggette le minoranze socialmente più deboli); la criminalizzazione dei comportamenti dei rom e l'ignoranza sulle loro origini e la loro cultura (*Via San Dionigi, 93: storia di un campo rom* di Tonino Curagi e Anna Gorio, *Mamma Rom* di Antonella Cristofaro e Vincenzo Valentino, ma anche *Carmen Meets Borat* di Mercedes Stalenhoef, singolare caso di un'azione legale intentata da una comunità rom contro una compagnia di produzione statunitense per l'immagine derisoria dei costumi e delle usanze del popolo nomade data in un film).

Spesso sono proprio le voci e i volti dei bambini e degli adolescenti rom a permettere allo spettatore di entrare in contatto con questo mondo di cui tanto si parla a sproposito: come spesso avviene sono proprio i più giovani a fare da tramite tra la comunità alla quale appartengono e quella in cui si dovrebbero integrare, come testimonia, ad esempio, il documentario *La bougie n'est pas faite de cire mais de flames* di Marion Gervais nel quale una bambina rom, grazie alla conoscenza della lingua francese, aiuta i propri genitori a sbrigare le pratiche burocratiche per ottenere il permesso di soggiorno.

Oltre ai documentari che denunciano il problema endemico della scolarizzazione dei rom, sono interessanti soprattutto quei lavori che valorizzano l'identità di questa etnia in quanto portatrice di uno sguardo diverso sul rapporto tra nomadi e gagé. Interessante è, a tal proposito, *Citizen Manouche* di Thomas Chansou che segue tre giovani sinti di nazionalità francese ripercorrere l'itinerario fatto dai propri nonni alla ricerca delle radici piemontesi della famiglia: tre ragazzi come tanti che riscoprono con orgoglio le proprie origini, smentendo molti luoghi comuni sulla vita dei nomadi.

Tra i molti lavori girati da giovani rom in collaborazione con associazioni che lavorano a favore della loro integrazione spiccano *#UP! #4 – Romeo e Giulietta* di Massimo Coppola, diario della lavorazione di una versione contemporanea del dramma shakespeariano messa in scena da giovani attori rom, *Miracolo alla Scala* di Claudio Bernieri che racconta attraverso la voce di una bambina che vorrebbe diventare ballerina classica la vitalità musicale e artistica dei rom milanesi. Una spanna più su rispetto a tutti i titoli finora citati è *Io, la mia famiglia rom e Woody Allen*, autoritratto ironico e disincantato della giovanissima regista rom Laura Halilovich capace di fondere in un racconto coerente le legittime aspirazioni di tanti giovani come lei, alla ricerca di un'integrazione difficile e spesso impossibile, con i problemi di integrazione che pone loro la nostra società. Interessante è, soprattutto, l'immagine di una giovane donna che ha trovato, malgrado le fortissime tradizioni che caratterizzano questo gruppo etnico, proprio nella famiglia un sostegno alla propria creatività e indipendenza, e che allo stesso tempo ricorda con nostalgia la propria infanzia trascorsa in libertà in un campo alla periferia di Torino. Un racconto quanto mai interessante perché sviluppato attraverso un doppio

punto di vista, quello di chi si è integrato socialmente ma sente comunque di dover preservare gelosamente la propria diversità culturale.

I minori rom come figure emblematiche dell'alterità nei lungometraggi a soggetto

Angelo My Love, Robert Duvall (USA 1983)
Il tempo dei gitani, Emir Kusturica (Gran Bretagna/Italia/Jugoslavia 1988)
Diably Diably, Dorota Kedzierzawska (Polonia 1991)
Un'anima divisa in due, Silvio Soldini (Italia 1993)
Oreste a Tor Bella Monaca, Carolos Zonars (Italia 1993)
Gatto nero, gatto bianco, Emir Kusturica (Jugoslavia/Francia/Germania 1998)
Prendimi e portami via, Tonino Zangardi (Italia 2003)*
When the Road Bends...Tales of a Gypsy Caravan, Jasmine Dellai (USA, 2006)
Gypsy, Martin Šulík (Rep. Slovacca 2011)
La palestra, Francesco Calandra (Italia 2012)

La scolarizzazione, forma principale di accesso dei minori rom nella società

Bambini nel vento, Arianna Felicetti, Rossella Schillaci (Italia 1998)
Au bord de l'école, Anne-Laure Brénéol (Francia 2000)
Une caravane dans mon cartable, Michel Garnier (Francia 2000)
O Topanki – About the Shoes, Rozálie Kohoutová (Rep. Ceca 2007)
La cité des Roms, Frédéric Castaignède (Francia 2008)
L'École du voyage, Joëlle Novic (Francia 2009)
Da Barbiana al campo nomadi: i bambini rom e la scuola, Davide Falcioni, Andrea Cottini, Associazione 21 luglio (Italia 2011)
Our school, Mona Nicoar, Miruna Coca-Cozma (USA/Svizzera 2011)
Linea 40 – Lo scuolabus per soli bambini rom, Adriana Arrighi, Carlo Stasolla e Andrea Anzaldi (Italia 2011)
I bambini rom, la scuola e il Piano Nomadi di Roma, Associazione 21 luglio (Italia 2012)

I rapporti con gli enti locali e il terzo settore, la questione abitativa

Rom tour, Giorgio Garini, Silvio Soldini (1999 Svizzera/Italia)
Enfants gitans socialement kidnappés, Laura Quaclia (Italia 2000)
Everyday Life of Roma Children from Block 71, Ivana Todorovic (Serbia 2006)
Massimina: liberare il quartiere dai suoi mali, Salvatore Mereu (Italia 2006)
La bougie n'est pas faite de cire mais de flammes, Marion Gervais (Francia 2008)
Nati clandestini, Riccardo Micalizio (Italia 2009)
Dalla baracca al container, Riccardo Micalizio (Italia 2009)
The Source - One Day in a Roma Settlement in Romania, Jaap De Ruig (Olanda 2009)
Campus Rom, c'era una volta Savorengo Ker, Fabrizio Boni e Giorgio de Finis (Italia 2010)
La casa di carta, Andrea Anzaldi, Aurora Sordini, Carlo Stasolla (Italia 2012)
Campososta, Stefano Liberti, Enrico Parenti (Italia 2013)

Criminalizzazione dei comportamenti dei rom e conflitti con i gagé

L'uomo perfetto, Tony Gatlif (Francia 1982)
Un'anima divisa in due, Silvio Soldini (Italia 1993)
Clejani - Enfants gitans socialement kidnappés, Laura Quaclia (Italia 2000)
Via San Dionigi, 93: storia di un campo rom, Tonino Curagi, Anna Gorio (Italia 2007)
Rome to Roma, diario nomade, Giorgio De Finis (Italia 2008)
Carmen Meets Borat, Mercedes Stalenhoef (Olanda 2009)
E questa è casa mia, Antonia Moro (Italia 2011)
Me sem rom, Ermelinda Coccia, Davide Falcioni e Andrea Cottini (Italia 2011)
Mandiamoli a casa, Federico Tonozzi, Francesco Mele e Sara Marconi (Italia 2011)
Mamma Rom, Antonella Cristofaro, Vincenzo Valentino (Italia 2012)

I minori come chiave di accesso al mondo rom

Gadjo et Moi, film collettivo (Francia 1997)
Ahogy az Isten elrendeli … - Olga's Film, Mohi Sándor (Ungheria 2000)
Avec tambours et trompettes, Marina Obradovic, (Francia 2000)
Dallas (Roumanie), Rip Hopkins (USA 2001)
Komando – Un Village pour l'homme et contre l'homme, Klara Vari, Barbara Morel-Jean, (Ungheria 2005)
Un Village pour l'homme et contre l'homme, Klara Vari, Barbara Morel-Jean (Francia 2005)
Everyday Life of Roma Children from Block 71 Ivana Todorovic (Serbia 2006)
Alle Kinder bis auf eines, Andreas Bolm, Noëlle Pujol (Germania 2008)
Muha – Fly, Dragan Mišic (Serbia 2008)
Ninni 'ninnì ad occhi aperti, Francesco Pileggi (Italia 2008)
Miraculous Water, Malgorzata Mirga-Tas, Marta Kotlarska (Polonia/Gran Bretagna 2008)
Io, la mia famiglia rom e Woody Allen, Laura Halilovich (Italia 2009)*
Recardo Muntean Rostas, Stanislas Zambeaux (Belgio 2010)
#UP! #4 – Romeo e Giulietta, Massimo Coppola (Italia 2012)
La canzone di Rebecca Roberto Malini (Italia 2012)
La palestra, Maria Grazia Liguori e Francesco Calandra (Italia 2012)

L'alterità rom come valore e le storie di integrazione riuscita

Mondo, Tony Gatlif (Francia, 1996)
Swing Tony Gatlif (Francia 2001)*
Japigia Gagi, Giovanni Princigalli (Italia 2003)
Adisa o la storia dei mille anni, Massimo D'Orzi (Italia 2004)
Citizen Manouche, Thomas Chansou (Francia 2005)
Miracolo alla Scala, Claudio Bernieri (Italia 2006)
Gipsy Summer, Kristina Nikolova (Bulgaria 2006)

La bougie n'est pas faite de cire mais de flammes, Marion Gervais (Francia 2008)
Io, la mia famiglia rom e Woody Allen, Laura Halilovich (Italia 2009)*
#UP! #4 – Romeo e Giulietta, Massimo Coppola (Italia 2012)
La palestra, Francesco Calandra (Italia 2012)
Rom, cittadini dell'Italia che verrà, Christine Pawlata, Nicola Moruzzi (Italia 2012)
Zingarò, Marilisa Piga, Nicoletta Nesler, Nicola Contini (Italia 2012)

* I film contrassegnati sono presenti nel Catalogo unico del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza http://opac.minori.it/EOSWeb/OPAC/search/SimpleSearch.asp, corredati da sinossi e scheda critica, e sono disponibili per la visione e il prestito presso la Biblioteca Innocenti Library http://www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it/index.jsf.

Bibliografia

La presente bibliografia segnala documenti conservati presso la Biblioteca Innocenti Library "Alfredo Carlo Moro" (www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it), nata nel 2001 dalla collaborazione tra Governo italiano, Istituto degli Innocenti e Unicef Office of Research. La Biblioteca svolge il servizio di reference del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (www.minori.it) e del Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana (www.minoritoscana.it)

Tutti i documenti citati sono catalogati nel Catalogo unico del Centro nazionale curato dall'Istituto degli Innocenti (http://opac.minori.it/EOSWeb/OPAC/Index.asp) e sono reperibili presso la Biblioteca.

All'interno della bibliografia i materiali sono organizzati per argomento e presentati in ordine cronologico. L'accesso ai documenti in download è stato verificato il 7/08/2013.

Aspetti sociali e culturali

2012
Buccoliero, E., Adolescenti straniere in cerca di tutela: il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori, in «Minori giustizia», n. 2, p. 24-30.
Crepaldi, C., Discriminazione e violenza di genere nelle comunità Rom, in «Prospettive sociali e sanitarie», a. 42, n. 7 (luglio), p. 4-7.
Lenti, L., Long, J., Rapporti familiari e interculturalità, in «Minori giustizia», n. 2, p. 7-13.
Pavlovic, D., Le ferite di un popolo senza terra e la malattia di un'intera società, in «Educazione interculturale», vol. 10, n. 2 (2012), p. 195-208.

2011
Galli, P., Storie di donne rom fra tradizione e cambiamento, Ferrara, Luciana Tufani.
Italia. Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia: approvato dalla Commissione il 9 febbraio 2011, Roma, Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani. In dowload: http://leg16.senato.it/1382?voce_sommario=90

2010
Dalla Gassa, M., Colamartino, F. (a cura di), *Essere tra due fuochi: intervista a Laura Halilovic*, in «Cittadini in crescita», nuova serie, 3, p. 28-30.
2004
Gainotti, M.A., Faconti, V., Maracchioni, V., *Culture e rappresentazioni del corpo: i bambini italiani e i bambini rom disegnano l'interno del corpo*, in «Vita dell'infanzia», a. 53, n. 4 (apr.), p. 17-23.

2003
Coccia, M., Gualberti, M.C., *Maternità consapevole*, in «Prospettive sociali e sanitarie», a. 33, n. 4 (1 mar.), p. 16-18.

2001
Zanetti, F., Educare alla cultura zingara: itinerari di viaggio attraverso i luoghi dell'incontro, Azzano San Paolo, Junior.

1999
Narducci, E., *La famiglia centro della cultura rom*, in «Pedagogika.it», a. 3, n. 10 (luglio/ag.), p. 26-27.
Osella, C., *Nomadi incalzati dal consumismo*, in «Zingari oggi», 5 (dic.), p. 12-16.

1995
Piasere, L. (a cura di), *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Napoli, Liguori.

1994
Barbieri Stefanelli, M., Nicolini, B., *Zingari: Rom e Sinti*, Casale Monferrato, Piemme.
UNICEF-ICDC, *Crescere zingaro*, Roma, Anicia.

Diritti e tutela

2012
OsservAzione, La tutela dei diritti dei bambini rom nel sistema italiano di protezione dei minori, Napoli, Marotta & Cafiero.

Saletti Salza, C., Dal non intervento all'intervento indifferenziato: riflessione sulla tutela dei minori rom e sinti, in «Minori giustizia», n. 2, p. 108-115.
Unar, *Strategia nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti: attuazione comunicazione Commissione europea n.173/2011*, Roma, Unar. In download: http://www.unar.it/ (sez. Punto di contatto Rom).

2011
Bartlett, W., Benini, R., Gordon, *Measures to promote the situation of Roma EU citizens in the European Union: study*, Brussels, European Parliament. In download: http://www.europarl.europa.eu/studies
2010
OSCE, *Police and Roma and Sinti:good practices in building trust and understanding*, Vienna, OSCE. In download: http://www.osce.org

2009
FRA, European Union Agency for Fundamental Rights, *The situation of Roma EU citizens moving to and settling in other EU Member States: conference edition*,Wien, 2009. In download: http://fra.europa.eu/en/theme/roma

2008
Bezzecchi, G., Pagani, M., Vitale, T. (a cura di), *I Rom e l'azione pubblica*, Milano, Teti.
I diritti dei bambini zingari, in «Minori giustizia», n. 3, p. 255-303.
OSCE, *Implementation of the Action Plan on improving the situation of Roma and Sinti within the OSCE area: status report 2008*, Warsaw, OSCE's Office for Democratic Institutions and Human Rights. In download: http://www.osce.org/odihr/33500.

2002
Di Prinzio, A., *Interventi di sostegno in favore della popolazione zingara a Roma tra emergenza e progettualità*, in «Rassegna di servizio sociale», a. 41, n. 2 (apr./giugno), p. 112-127.

2001
Capra, R., *Descrizione del lavoro di gruppo all'interno del "progetto nomadi" per uno dei campi Rom di Genova*, in «Rassegna di servizio sociale», a. 40, n. 4 (ott./dic.), p. 74-85.

2000
Cemlyn, S., *Assimilation, control, mediation or advocacy?: social work dilemmas in providing anti-oppressive services for traveller children and families*, in «Child & family social work», vol. 5, issue 4 (Nov.), p. 327-341.

1996
Converso, M. et al. (a cura di), *Gli zingari e la legge: tra politiche legislative e intolleranza sociale*, L'Aquila, Petrilli.

Sostegno socio-educativo

2011
Calzoni, D., *Rom, sinti e violenza strutturale*, in «Minori giustizia», n. 1, p. 130-138.
Caritas Ambrosiana, *I ragazzi (e le ragazze) di via Novara: l'avventura educativa in un campo Rom di Milano*, Milano, In dialogo.

2011
Cottatellucci, C., *Minori rom e politiche di inclusione sociale*, in «Minori giustizia», n. 1, p. 121-129.
Cittadini, S. (a cura di), *Dossier dal Senato*, in «Zingari oggi», n. 2 (mar./apr.), p. 22-23.

2009
Bravi, L., *Tra inclusione ed esclusione: una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, Unicopli.
Sartori, P. (a cura di), *Vicini di casa: l'esperienza del "Progetto Minori Sinti" con i bambini e i ragazzi della comunità sinta di Mestre*, Venezia, Genesidesign.

2006
Bravi, L., Sigona, N., *Educazione e rieducazione nei campi nomadi*, in «Studi emigrazione», a. 43, n. 164 (dic.), p. 857-874.

2004
Manzo, E. (a cura di), *Famiglie sinti e prestiti per l'integrazione sociale nella provincia di Modena: un progetto innovativo*, in «Autonomie locali e servizi sociali», ser. 27, n. 1 (apr.), p. 23-26.
v
2003
Saletti Salza, C., *Bambini del campo nomadiromá bosniaci a Torino*, Roma, CISU

2000
Costarelli, S., *L'integrazione sociale di bambini e adolescenti zingari*, in «Cittadini in crescita», a. 1, n. 4, p. 7-19.
Piasere, L., *Educazione romanì: uno scarto d'enfasi*, in «École», a. 12, n. 74 (genn.), p. 10-13.

1999
Revelli, M., *Fuori luogo: cronaca da un campo rom*, Torino, Bollati Boringhieri.

Accoglienza e integrazione nelle scuole

2010
Accogliere bambini e ragazzi rom e sinti: vademecum per le scuole, Milano, Fondazione Ismu.
Gagliano, M., *Nomadi a scuola*, in «Bambini», a. 26, n. 4 (apr.), p. 14-18, n. 5 (magg.), p. 25-28, n. 6 (giugno), p. 20-22.

Galli, I., Sommella, D., Fasanelli, R., *Scompagni di classe: la rappresentazione sociale dell'altro in un gruppo di alunni italiani e zingari*, in «Psicologia e scuola», nuova serie, a. 30, n. 8 (mar.-apr.), p. 15-22.
Scotti, E. et al., *L'accoglienza di bambini rom al nido*, in «Bambini», a. 26, n. 4 (apr.), p. 39-41.

2008
Monaci, M.G., Trentin, R., *Gli alunni rom-sinti nella scuola media: effetti del contatto sull'atteggiamento etnico nelle classi multiculturali*, in «Giornale italiano di psicologia», a 35, n. 4 (dic.), p. 933-958.

2006
Caset, S., Surian, A. (a cura), *Comunità Rom: scuola come libertà*, Bologna, EMI.
COSPE, *Rom, Sinti e Camminanti nella pubblica istruzione*, Firenze, COSPE. In download: http://www.cospe.it/cospe/old/documenti.php
Tritto, M., *Le parole dell'identità: gli zingari vanno a scuola*, in «La critica sociologica», 157 (genn./mar.), p. 98-105.

2005
Bacchini, D., Ciccarelli, C., *Bambini rom nella scuola elementare: status sociometrico tra i pari e reputazione presso gli insegnanti*, in «Psicologia dell'educazione e della formazione», v. 7, n. 1 (magg.), p. 39-61.
Gobbo, S. et al. (a cura di), *Star bene a scuola*, in «Polis», a. 11, n. 122 (ott.), p. 10-13.

2004
Colombo, M., *Politiche locali per l'integrazione scolastica dei minori stranieri e nomadi a Brescia*, in «Autonomie locali e servizi sociali», s. 27, n. 3 (dic.), p. 515-529.
Colombo, M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola: i progetti del comune di Brescia per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi*, Milano, F. Angeli.
Ignazi, S., Napoli, M. (a cura di), *L'inserimento scolastico dei bambini Rom e Sinti*, Milano, F. Angeli.
Interviste a giovani rom sulla scuola, in «Zingari oggi», 4 (sett.), p. 14-16.
La società italiana: i rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi, in «Quaderni di sociologia», n.s., vol. 48, n. 36, p. 3-90.
1997
Nigris, E., Ricci, A., *Bambini zingari a scuola: una ricerca qualitativa sull'inserimento dei Rom in Lombardia: analisi e proposte*, Bergamo, Junior.

1996
Iacomini, F., Longo, A., Ricci, A. (a cura di), *I Rom e la scuola: dalle classi differenziali alla scolarizzazione di massa*, L'Aquila, Petrilli.

Devianza

2012
Rossolini, R., *Come pesci nell'acquario: minori rom autori di reato tra differenze culturali e sociali*, in «Minori giustizia», n. 3, p. 337-345.

2011
Cefisi, L., *Bambini ladri: tutta la verità dei piccoli rom, tra degrado e indifferenza*, Roma, Newton Compton.

2009
Bracalenti, R., Pesarin, S. (a cura di), *Oltre la rete: bambini rom, immigrati e giustizia minorile*, Roma, EDUP.
Romano, R., *Oltre il manghel: percorsi di inclusione per adolescenti devianti rom in Sicilia*, in «Nuove esperienze di giustizia minorile», p. 169-193.

1999
Calcagno, G., *Il trattamento penale dei minori nomadi e dei minori extracomunitari*, in «Minori giustizia», n. 3, p. 94-103.
Cartasegna, C*., Il minore zingaro e la giustizia dei gagè*, in «Minori giustizia», n. 3, p. 71-82.
Dusi, A., *Identità e devianza del minore zingaro*, in «Minori giustizia», n. 3, p. 83-93.