



I progetti nel 2015

Lo stato di attuazione della legge 285/97
nelle città riservatarie





I progetti nel 2015

Lo stato di attuazione della legge 285/97
nelle città riservatarie

I progetti nel 2015

Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie

Ha coordinato la realizzazione del rapporto
Donata Bianchi

Hanno contribuito ai rapporti di ricerca e alla stesura della Relazione
Donata Bianchi, Cristina Calvanelli, Irene Candeago, Francesco Chezzi, Ermenegildo Ciccotti,
Rosa Di Gioia, Elena Di Padova, Valentina Ferrucci, Franco Fiore, Stefano Laffi,
Giovanna Marciano, Enrico Moretti, Silvia Notaro, Gustavo Pietropolli Charmet,
Roberto Ricciotti, Valentina Rossi, Gemma Scarti, Antonella Schena, Simona Sidoti

Collaborazione alle attività di indagine e monitoraggio
Maria Bortolotto, Mara Montella

Supporto informatico per la banca dati 285
Simone Falteri

Si ringraziano dirigenti e funzionari della Direzione generale per l'inclusione e le politiche sociali, che hanno supportato il lavoro fornendo informazioni e riferimenti utili alla stesura della relazione.

Si ringraziano altresì i/le rappresentanti delle amministrazioni comunali, i/le referenti delle Città riservatarie e le decine di operatrici e di operatori delle Città e dei progetti che hanno collaborato fattivamente alla raccolta di informazioni, dati e documenti.

Segreteria di redazione
Paola Senesi

Progettazione grafica e impaginazione
Rocco Ricciardi

Istituto degli Innocenti - Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze

2018, Istituto degli Innocenti, Firenze ISSN 1723-2619 (online).

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)
La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo di collaborazione ai sensi dell'art. 15 comma 1 della legge 241/90 per lo svolgimento delle funzioni del Servizio di cui all'art. 8 della legge 285/97.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web www.minori.gov.it.
La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore.

SOMMARIO

Introduzione

PARTE I

IL COORDINAMENTO E LA PROGETTAZIONE DELLE CITTÀ NEL 2015

- 1 Le attività del Tavolo di coordinamento
- 2 I progetti dell'infanzia e dell'adolescenza della legge 285/1997 nell'anno 2015
- 3 Schede sintetiche delle Città riservatarie

PARTE II

APPROFONDIMENTI TEMATICI NELLE 15 CITTÀ RISERVATARIE

- 1 Essere ragazze e ragazzi nelle Città riservatarie della Legge 285/97: la voce dei protagonisti
Allegati statistici
- 2 Indagine sui centri di costo e sull'organizzazione dei centri per l'affidamento familiare e delle comunità residenziali per minori nel periodo 2014/2015
Appendice statistica

PARTE III

PERCORSI DI CRESCITA IN ADOLESCENZA: RIFLESSIONI E PROGETTUALITÀ

Prima sezione

1. Esplorazione di progettualità cittadine dedicate agli adolescenti.
Verso il progetto nazionale

Seconda Sezione: Le sfide di un'età complessa

1. La complessità delle crisi adolescenziali pone nuovi interrogativi agli operatori psicosociali per rispondere ai bisogni dei nuovi adolescenti
2. I nuovi ragazzi del '99: un'ipotesi di sguardo e di lavoro con gli adolescenti

PARTE IV

IL TERZO ANNO DEL PROGETTO PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE DI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI

- 1 Cornice e obiettivi del progetto
- 2 I dati di contesto del terzo anno e comparazione con i dati del secondo anno
- 3 Le attività svolte a livello nazionale e locale
- 4 Monitoraggio e valutazione frequenze ed esiti

INTRODUZIONE

La presente relazione dà conto, come ogni anno, del costante lavoro di governo e di cura della rete che il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali svolge da anni in stretta collaborazione con le 15 Città riservatarie del Fondo nazionale infanzia e adolescenza, delle progettualità attivate localmente grazie al Fondo 285 e dell'utilizzo del suddetto Fondo ripartito alle città nel 2015.

Ma dà anche conto dei molteplici percorsi di approfondimento, sia attraverso la realizzazione di progetti sperimentali, sia attraverso specifici approfondimenti tematici, che nascono in seno al tavolo 285 e che rappresentano piste di lavoro condivise tra i protagonisti della programmazione, sia locale, sia centrale.

Tali percorsi sono attivabili in quanto, in seno al Tavolo di coordinamento 285, vengono assunte decisioni comuni orientate non soltanto al governo o alla propulsione di nuove progettualità condivise, ma anche alla promozione di percorsi di approfondimento anche funzionali alla programmazione locale e all'eventuale innovazione degli interventi sui territori.

Nella relazione 2015, vengono, dunque, analizzati gli esiti di un'indagine campionaria sul benessere di preadolescenti e adolescenti, condotta con l'intento di perseguire molteplici obiettivi quali: integrare le conoscenze attuali sulla condizione di vita di preadolescenti e adolescenti; raccogliere informazioni utili a suggerire indicazioni per innovare le attività progettuali rivolte alla fascia di età preadolescenziale e adolescenziale; acquisire informazioni e conoscenze per integrare la mappa degli indicatori di benessere a livello nazionale e locale; promuovere il diritto alla partecipazione e all'ascolto dei minorenni come previsto dalla Convenzione sui diritti del fanciullo.

La relazione dà conto anche degli spunti derivanti dall'indagine pilota sui costi e sull'organizzazione dei centri per l'affidamento familiare e delle comunità residenziali avviata per la Relazione al parlamento 285/97 del 2014 e proseguita anche nell'anno successivo al fine di acquisire i dati relativi all'annualità 2015.

In particolare, sono stati esaminati i costi – per i centri per l'affidamento familiare – sia di gestione, sia di sostegno all'affidamento familiare oltre all'erogazione di contributi supplementari per prestazioni a diretto beneficio dei minori affidati. In più nell'indagine sono stati rilevati anche i minori presi in carico e affidati e le dotazioni di personale in servizio presso gli stessi centri per l'affidamento familiare.

In esito, inoltre, ad una riflessione scaturita in seno al Tavolo 285 sul tema delle politiche, dei servizi e dei progetti rivolti a pre-adolescenti e adolescenti, un target, come rilevato da molti membri del Tavolo di coordinamento, intercettato da politiche pubbliche meno organiche ed efficaci rispetto a quanto non sia avvenuto, ad esempio, per infanzia

6

e prima infanzia, è stato avviato un percorso di analisi e studio delle progettualità, delle prassi e dei metodi di lavoro con pre-adolescenti e adolescenti nel quadro di quanto promosso grazie ai fondi della legge 285/97 e oltre.

Di tale percorso di approfondimento si dà riscontro in una sezione specifica della presente relazione che conclude il suo percorso, dando riscontro del terzo anno di attuazione del progetto per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti, restituendo elementi di comparazione tra le differenti annualità di sperimentazione e di monitoraggio e valutazione sugli esiti complessivi.

1.1 Le attività del Tavolo di coordinamento

Come ormai consuetudine, prosegue il lavoro di confronto e condivisione tra Città riservatarie del fondo infanzia e adolescenza e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali: tale processo riesce a promuovere costanti stimoli ed elementi di innovazione sui territori coinvolti.

La presente Relazione rende conto del lavoro svolto nel corso dell'anno 2016, che è iniziato con l'organizzazione di un seminario nazionale sulle politiche di welfare, con l'obiettivo di fare il punto sui processi in atto a livello locale in materia di politiche per l'infanzia e l'adolescenza.

L'incontro Lo stato di salute del welfare locale per i bambini, svolto all'Istituto degli Innocenti di Firenze il 14 gennaio 2016, ha rappresentato un'occasione importante per riflettere sulla legge 285/1997, avviare un confronto tra esperti e operatori e dare voce al racconto dei referenti 285 sulle esperienze realizzate nelle Città riservatarie. La giornata di studio si è articolata in due sessioni: la mattina si è dato spazio a una riflessione sulle situazioni di impasse e le nuove prospettive delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza nelle Città riservatarie; nel pomeriggio si è aperto un confronto sui nuovi strumenti per la programmazione delle politiche di welfare a livello cittadino.

La mattinata di lavoro è stata l'occasione per ribadire l'importanza della legge 285 e il fatto che questa è una delle poche leggi presenti nel panorama europeo che istituisce un fondo ad hoc per la promozione dei diritti e delle opportunità di bambini e adolescenti. Sono stati richiamati alcuni dei frutti del confronto in seno al tavolo 285: i due progetti sperimentali finanziati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali: Pippi, Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione, e il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti.

I lavori della mattinata hanno, inoltre, focalizzato l'attenzione sulla crisi economica che ha portato a uno spostamento delle priorità dai servizi ai contributi economici e a un "ritorno" della beneficenza, ribadendo la necessità che i contributi economici debbano essere accompagnati da misure di sostegno alle famiglie.

Si è evidenziata la priorità di superare un welfare ineguale e frammentato con l'obiettivo di costruire un sistema comunitario e generativo recuperando la "cultura" della 285 essenziale per resistere agli attacchi subiti dal welfare in questo periodo, affrontando sia questioni di sistema (dinamismo istituzionale, nuova governance, integrazione, rapporto fra pubblico e privato), sia questioni "di contenuto" dei servizi

(segnali di fermento e segnali di immobilismo).

La sessione mattutina è proseguita con gli interventi di alcuni referenti 285, che si sono soffermati sulle criticità e i punti di forza dei welfare 285.

I lavori pomeridiani hanno previsto approfondimenti su vari temi - fra i quali il Programma Pippi, il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti e l'esperienza locale di gestione dei servizi per l'infanzia in Inghilterra - oltre a una tavola rotonda sulle utilità e i limiti del Nomenclatore per le città 285, strumento utile alla programmazione, alla definizione delle strategie di intervento e alla verifica delle priorità insite nelle scelte locali.

Il 23 marzo 2016 presso la consueta sede del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali si è svolto il primo dei 4 tavoli di confronto: il tema centrale dell'incontro è stata la progettazione destinata agli adolescenti.

Grazie alle numerose sollecitazioni da parte di alcune delle città Riservatarie, durante i precedenti tavoli del 2015, si è vista la necessità di approfondire e sviluppare, a livello nazionale, una riflessione sul tema delle politiche e dei servizi destinati agli adolescenti. Tre aspetti ritenuti particolarmente rilevanti sul tema: in che modo ri-orientare in modo più efficace la progettualità di attività e servizi rivolti a pre-adolescenti e adolescenti; come leggere i bisogni più rilevanti per i diversi territori relativamente agli adolescenti, tenendo l'asse sulla partecipazione dei ragazzi; quali modalità di condivisione e quali metodologie comuni possano essere attivate fra le CR in ordine alla definizione di una progettualità relativa ai bisogni degli adolescenti.

All'incontro sono stati inviati due esperti chiamati ad apportare un contributo alla riflessione dei referenti presenti: il professor Gustavo Pietropolli Charmet, psicanalista e psichiatra, e il dott. Stefano Laffi, sociologo, esperto di mutamento sociale e culture giovanili.

Dunque l'incontro di marzo ha rappresentato l'occasione per approfondire alcuni aspetti cruciali sui contenuti e sulle complessità del lavoro con gli adolescenti, grazie alla riflessione, guidata dal Prof. Charmet sui cambiamenti generazionali degli adolescenti e delle problematiche relative alle nuove crisi derivanti da una percezione della realtà e del contesto completamente differente rispetto a quanto accadeva nelle precedenti generazioni.

Sono emerse, dal confronto con gli esperti, alcune necessità specifiche: organizzare dei servizi ad hoc, una rete di sostegno, per far fronte alle nuove paure dei ragazzi, lavoro di rete finalizzato alla prevenzione delle dipendenze degli adolescenti, anche intervenendo nei contesti più significativi, quali le scuole. Ma sono state segnalate anche esigenze (Laffi) che caratterizzano l'età adolescenziale e cui è importante dare

risposte coerenti: necessità di maggiore autonomia e fiducia, esigenza di sperimentare nuove forme di cittadinanza attiva, tentando forme di autogestione degli spazi, assunzione in autonomia di decisioni, condivisione di regole, ecc.

Sono emersi, inoltre, stimoli diretti al lavoro su gruppi intergenerazionali, mettendo a pari tutti i saperi disponibili, per costruire insieme i gruppi (volontariato, biblioteche) che rompono la gerarchia per età, mettendo in relazione i ragazzi con le istituzioni, comprendendo il dialogo con le istituzioni per far parte pienamente della scena sociale.

Nel corso del tavolo, è stata inoltre presentata una breve sintesi dei servizi presenti nelle città Riservatarie sul tema dell'adolescenza dal 2012 al 2014, rilevando che i servizi prevalentemente attivi su questo target si sono concentrati sulla promozione dell'agio, mentre sono diminuiti gli investimenti su questo target.

Il tavolo di marzo ha gettato le basi per l'avvio di una nuova sperimentazione condivisa su un obiettivo che, fino a ora, è stato difficilmente oggetto di attenzione nella progettazione nazionale quale quello degli adolescenti, e ha avviato un percorso di riflessione congiunta su modalità e tempi per la sua realizzazione.

Il tavolo del 23 giugno ha concentrato l'attenzione sulla prosecuzione del Progetto RSC a valere sul PON Inclusione. Sono state rappresentate le caratteristiche del PON, criteri e modalità di ripartizione delle risorse. Sono state condivise informazioni utili in merito a specifiche misure di inclusione quali il Sostegno dell'inclusione attiva, in particolare per l'area di presa in carico delle famiglie, gli impegni delle famiglie per l'attivazione del programma, l'organizzazione complessa dei servizi.

Sono stati presentati, nel corso del tavolo, i dati più significativi contenuti nel report conclusivo del progetto RSC e la valutazione della sperimentazione realizzata tra il 2015 e il 2016.

Si è, inoltre, inteso concentrare l'attenzione sulle rilevazioni e sulle indagini sul campo delle attività per la relazione al parlamento sullo stato di attuazione della legge 285/97:

- gli esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle CR su bambini e adolescenti presi in carico e collocati in affidamento familiare o nei servizi residenziali (dati al 2015). Si è confermata la centralità delle Città riservatarie come luoghi dell'accoglienza nel più ampio contesto italiano, il tasso dei servizi residenziali è influenzato dalla concentrazione metropolitana delle strutture. In questa rilevazione si valuterà la presenza di MSNA nei servizi residenziali per minorenni e le informazioni relative alla sezione sulla conclusione dell'affidamento familiare e sulle dimissioni dai servizi residenziali, con riferimento alle sistemazioni post accoglienza;
- gli strumenti dell'indagine sui costi delle comunità residenziali e

dei centri per l'affido nelle Città riservatarie con un aggiornamento del quadro conoscitivo del 2015 per le città che non hanno inviato il questionario sui centri affido per il 2014 e l'estensione dell'attività di rilevazione sulle comunità residenziali per i minorenni alle città che non hanno partecipato alla sperimentazione 2014. Gli strumenti di rilevazione saranno i tre questionari

- rilevazione per il comune sulle rette applicate alle varie tipologie di comunità residenziali;
 - rilevazione per le strutture residenziali
 - rilevazione per i centri per l'affidamento;
- l'indagine campionaria "essere ragazze e ragazzi oggi. La paola ai protagonisti", proposta dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il CNDA come indagine quantitativa sul benessere soggettivo e la qualità di vita degli adolescenti, per avere l'opinione dei ragazzi (11-17 anni) su alcuni degli aspetti della loro vita e della loro quotidianità. La ricerca sarà rivolta direttamente ai ragazzi attraverso un questionario di rilevazione per conoscere i comportamenti e le opinioni dei ragazzi, integrare le conoscenze attuali sullo stato di attuazione in Italia della CRC, acquisire informazioni utili a impostare un programma di azioni promosso a libello nazionale per la promozione dei diritti dei ragazzi, acquisire informazioni e conoscenze per integrare la mappa degli indicatori del benessere e della qualità della vita del CNDA.
 - gli indicatori sulla condizione di vita e di benessere dei bambini e dei ragazzi nelle Città riservatarie per ricostruire un profilo di comunità delle Città riservatarie, identificando una lista di indicatori comuni già disponibili nelle città capaci di riflettere le condizioni di vita e di benessere di bambini e ragazzi, cercare di andare oltre e identificare uno spettro più ampio di indicatori ideali per una descrizione più approfondita delle condizioni di vita e del benessere dei minori nelle quindici città. In questa Relazione si estenderà la sperimentazione fatta a Torino, Venezia, Genova, Bologna e Napoli a tutte le Città riservatarie.

L'incontro del 21 settembre ha permesso un ulteriore approfondimento sul SIA (Sostegno per l'Inclusione Attiva) misura ponte che tragherà i territori verso quella che diventerà la misura strutturale del reddito di inclusione e che intende coprire l'intera platea delle famiglie povere (in povertà assoluta) con minorenni, diventando un ulteriore programma di lotta alla povertà minorile. È stata evidenziata la connessione tra l'esperienza della 285 e il SIA. In particolare si è evidenziato come tale modello si ispiri a PIPPI nell'approccio ecologico, anche se con un diverso target, sperando di contaminare, con lo stesso spirito di

cambiamento, i servizi coinvolti.

Ma il tavolo di settembre, ha sancito definitivamente l'interesse delle Città riservatarie a proseguire l'iter di condivisione della progettazione del percorso a favore degli adolescenti. È stata, infatti, proposta una prima ipotesi di progetto nazionale sperimentale che vede un coinvolgimento della scuola, che rispetta le esigenze di autonomia secondo il "criterio chiavi e soldi", che permetta di fare un'esperienza di partecipazione attiva. Certamente, una autonomia facilitata da alcune figure adulte, promossa in un contesto come quello della scuola quale luogo di attivazione di processi che però devono rispecchiarsi sulla città e avere una utilità sociale. Si promuove, inoltre, l'attivazione di nuove metodologie.

Non sono mancati elementi che hanno arricchito il dibattito e che hanno alimentato alcune perplessità: ad esempio il rapporto con il mondo della scuola (considerata allo stesso tempo un punto di forza, ma anche uno snodo sul e con il quale è necessario ancora lavorare per rafforzare le sinergie). Il Tavolo, da un lato ha portato l'attenzione sulla necessità di creare o sviluppare connessioni che attualmente, in molte città, sono deboli o inesistenti nonostante gli sforzi di molti referenti 285 di coinvolgere gli Uffici Scolastici Regionali.

D'altro canto, nel corso dello stimolante dibattito tra i partecipanti al tavolo sono state condivise alcune riflessioni: la scuola a volte è vissuta come "ostacolo" alla possibilità di intercettare e dare risposte a quei ragazzi che sono usciti dal circuito formativo, essendo un contesto molto strutturato e per certi versi vissuto come "rigido", con esigenze organizzative e gestionali che potrebbero non semplificare lo sviluppo del progetto, soprattutto considerando l'obiettivo di valorizzazione delle autonomie dai ragazzi stessi.

La presenza al Tavolo del MIUR ha permesso di chiarire che, nonostante in Italia ci sia una struttura scolastica rigida nella separazione tra percorso formativo e approccio lavorativo, con la legge La Buona scuola c'è una previsione di forte impegno da parte delle istituzioni scolastiche nella promozione di iniziative di alternanza scuola lavoro (400h/annue per gli istituti professionali; 200 ore per i licei). Il punto di forza di questo progetto è la promozione delle condizioni che favoriscono una reale autoorganizzazione dei ragazzi che possa realmente assumere un senso concreto e che porti all'effettivo riconoscimento delle competenze acquisite. Si è rilevato come, le comunità locali abbiano, in questo, un ruolo fondamentale promuovendo l'uscita dell'iniziativa dai confini scolastici per essere riconosciuta dalla comunità attestando le competenze dei ragazzi.

I percorsi principali di realizzazione dell'attività dei ragazzi condivisi dai partecipanti sono stati sostanzialmente due: le cooperative scolasti-

che e il service Learning. Dunque la scommessa che i partecipanti al tavolo hanno inteso cogliere è quella di offrire un contesto comune e condiviso, una metodologia omogenea e innovativa che attivi strumenti e risorse capaci di organizzare e accompagnare gli adolescenti coinvolti in questo percorso. In tal senso, la scuola può offrire un contesto in cui questo percorso diventa formativo. Il protagonismo e l'autonomia sono funzionali al lavoro sulle competenze trasversali e sulla capacità di portare avanti un progetto di vita.

I lavori del tavolo hanno permesso un'ulteriore analisi complessiva sugli esiti delle tre annualità del Progetto RSC e la condivisione dei significativi miglioramenti ottenuti a seguito della sperimentazione condotta sui territori aderenti.

Di particolare rilievo i dati sulla costruzione di una rete multidisciplinare di coordinamento e supporto alle attività progettuali implementate nella scuola e nei contesti abitativi: è emerso un importante consolidamento nel corso dei tre anni, nonostante alcune interruzioni dovute alla riprogettazione e ridefinizione dei finanziamenti al termine di ciascuna annualità. Dall'analisi delle interviste che hanno coinvolto gli attori impegnati a livello locale (operatori, referenti territoriali, dirigenti e insegnanti) si è evidenziato un miglioramento del lavoro cooperativo e di rete degli spazi di coordinamento territoriali nel corso dei tre anni. La quasi totalità degli intervistati hanno confermato – infatti - un forte apprezzamento per l'approccio metodologico e di governance del progetto e di risultati fin qui ottenuti in relazione agli obiettivi prefissati (contrasto alla dispersione scolastica, miglioramento del clima di classe, accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC). La crescita del lavoro di rete a livello locale ha rappresentato un risultato indubbiamente positivo per contenere gli effetti di eventi contestuali come sgomberi, incendi, allagamenti o interruzione di servizi primari (situazioni che hanno purtroppo interferito con le attività del progetto, la vita di bambini e famiglie e hanno messo alla prova la tenuta della relazione con gli operatori e i servizi territoriali).

L'ultimo tavolo del 2016 si è svolto il 13 dicembre.

L'incontro è stata l'occasione per tirare le fila di un anno di lavoro e di buone prassi nate in seno al Tavolo 285: il programma Pippi, che ha assunto una rilevanza nazionale tale da aver generato un consolidamento dei risultati e una stabile messa a sistema; il progetto per l'inclusione dei bambini RSC, destinato al transito su Pon inclusione e orientato a una prosecuzione pluriennale sui territori coinvolti, il progetto rivolto agli adolescenti, in fase di ultima definizione tra le città e il gruppo scientifico.

In particolare, il tavolo è l'occasione per puntualizzare alcuni aspetti specifici del nuovo progetto, primo vero tentativo di coprogettazione con le città:

Sono state condivise le parole chiave del progetto: 1) Partecipazione attiva, 2) Protagonismo, 3) Autonomia, e si è ribadita la necessità che i progetti producano esperienze concrete e capaci di favorire l'acquisizione per gli adolescenti di nuove competenze specifiche al fine di guadagnare lo spazio pubblico e di essere riconosciuti.

Nuovamente, la presenza al tavolo 285 del MIUR ha rafforzato la tesi condivisa che la scuola debba essere uno dei perni del progetto per offrire una risorsa importante da sfruttare: l'alternanza scuola-lavoro.

Si è ribadito, tuttavia, che la scuola debba rafforzare l'impegno verso una maggiore apertura alla città, prevedendo, per esempio, delle partnership anche con il terzo settore e le industrie per favorire la promozione della partecipazione dei ragazzi. L'ipotesi progettuale richiede un cambiamento dell'ottica degli adulti nei confronti degli adolescenti, che devono essere considerati attori del progresso della comunità, e anche un cambiamento nella relazione educativa fra insegnanti e alunni. I docenti devono cambiare prospettiva, cosa molto difficile in quanto la scuola è un ambiente molto strutturato che spesso educa alle dipendenze e non all'autonomia.

Per questo motivo, pur essendo la scuola un cardine del progetto, necessita di un accompagnamento tecnico-formativo per essere efficace. Il suo ruolo rimane importante per confrontare i risultati della sperimentazione in un contesto misurabile.

Molta attenzione è stata data all'impianto di valutazione del progetto, per far sì che possa fornire un risultato chiaro e preciso rispetto agli obiettivi che il progetto si era dato. L'intento condiviso è che il progetto diventi un modello di integrazione territoriale fra i diversi attori sociali, che le competenze trasversali che si acquisiscono siano utili sia ai ragazzi che hanno lasciato la scuola sia a quelli che sono ancora nel percorso didattico.

È stata inoltre ribadita la necessità di creare cabine di regia locali per evidenziare le priorità del territorio su cui si va a progettare e creare la cornice di contesto più adeguata. Una cabina di regia funzionale anche a trovare le modalità per coinvolgere i ragazzi cosiddetti "fuori scuola". Il tavolo ha rilevato uno degli aspetti cruciali del progetto: individuare modalità innovative di coinvolgimento fra scuola e territorio.

Sono stati sinteticamente individuati gli obiettivi generali e gli output previsti del progetto adolescenti:

- La Scuola come attore partecipante al progetto assume rilevanza cruciale per la valutazione e il monitoraggio del progetto stesso, anche per la presenza del gruppo di controllo.
- La strutturazione del meccanismo di governance deve iniziare già dal 2017 con la costruzione di reti locali che definiscano gli ambiti strategici su cui sperimentare.

- Il bando deve essere pubblico e contenere informazioni precise per rendere i ragazzi realmente protagonisti della sperimentazione = pensare anche a una co-progettazione.
- La valutazione e il monitoraggio devono essere trasversali a tutte le fasi progettuali e analizzare in particolare sia il funzionamento del sistema di governance sia il ruolo della scuola nel progetto.
- La governance va strutturata come quella del progetto RSC, con un Comitato scientifico nazionale, una Cabina di regia nazionale che interagisce sia con il CS che con i gruppi di lavoro locali, che sono supportati da tutor nazionali.
- L'assistenza tecnico scientifica è essenziale per fornire e creare strumenti di monitoraggio condivisi
- Per coinvolgere i giovani sarà importante sviluppare spazi web e social dedicati. Inoltre, sarebbe importante prevedere un incontro fra i ragazzi delle diverse città che parteciperanno ai progetti come momento di restituzione del lavoro svolto e per dare visibilità all'impegno dei ragazzi.

In seno al Tavolo è stata, infine, presentata la versione ETR del Piano nazionale d'Azione per l'infanzia e l'adolescenza, con l'auspicio che i ragazzi in futuro siano sempre più coinvolti nella fase ascendente dei processi e non solo nella fase discendente.

1.1.1 LIMITI E UTILITÀ DEL NOMENCLATORE. UN CONTRIBUTO DI RIFLESSIONE PER IL SEMINARIO NAZIONALE "LO STATO DI SALUTE DEL WELFARE LOCALE PER I BAMBINI" PAOLA SARTORI - COMUNE DI VENEZIA

Nomenclatore nazionale utilità e limiti

Per prima cosa una semplice riflessione sull'utilità del nomenclatore a livello nazionale: credo che uno Stato non possa, se vuole avere il polso di come si garantiscono i diritti dei suoi cittadini in tutti i territori, fare a meno di raccogliere alcuni dati minimi e comuni a tutti.

Dati che è opportuno siano frutto di indicatori che evidenzino il livello di benessere e di conseguenza i bisogni e le problematiche di cui sono portatori i bambini e i ragazzi nei diversi territori, ma anche, di indicatori sul livello di offerta dei servizi presente sul territorio nazionale per questo target di cittadini. Evidentemente questi due campi di indicatori sono tra loro fortemente correlati e qui si pongono alcune criticità. Come prima cosa è necessario individuare alcuni, pochi, indicatori del livello di benessere e delle problematiche o bisogni principali dei bambini e dei ragazzi in Italia, ma anche degli indicatori relativi all'offerta di interventi/attività la cui erogazione in tutto il territorio nazionale viene ritenuta indispensabile in quanto livello minimo. A se-

guire diventa importante costruire e proporre delle modalità di raccolta di questi dati che siano praticabili dai diversi comuni e soprattutto in grado di garantire a chi poi li elabora a livello nazionale dei dati davvero attendibili...Una questione su cui necessiterà tornare.

Perché sono utili questi dati a livello nazionale? Per decidere come orientare quelle politiche volte a garantire un livello di esercizio minimo dei diritti a tutti i bambini e i ragazzi in tutto il territorio nazionale. Si tratta pertanto di costruire e poi raccogliere un set di dati che permettano di definire come investire le risorse e quali orientamenti dare nel gioco infinito tra nazionale e locale, tra decentramento e centralità, tra problematiche generali e trasversali a tutti e specificità locali.

Trovare l'equilibrio tra tutti questi fattori non è sicuramente impresa facile, ma è importante non rinunciarci. Non smettere di ricercare, periodicamente, gli indicatori più connessi con il periodo storico che si sta attraversando e quindi con i fenomeni emergenti in materia di Infanzia e Adolescenza, e nemmeno rinunciare a formulare politiche e orientamenti volti a rispondere a detti fenomeni. Il tutto puntando a far sì che città e territori garantiscano sempre meglio le condizioni di esercizio dei diritti dei bambini e ragazzi. Rispetto al gioco tra decentramento e centralità, tra generale e locale sembra che una buona strada per andare oltre la pericolosa rappresentazione dicotomica dietro alla quale troppo spesso ci si rifugia, possa essere quella di puntare sui livelli minimi di benessere e di offerta dei servizi da raggiungere e sui metodi ineludibili da adottare per garantire il conseguimento di detti livelli.

Utilità del Nomenclatore per una città riservataria come Venezia

Una prima utilità consiste nella possibilità, grazie all'utilizzo in tutta Italia degli stessi indicatori di rilevazione del benessere, dei problemi e dei livelli di offerta, di confrontare i dati locali relativi ai fenomeni e agli interventi attivati per affrontarli con quelli delle altre città. Città simili, analoghe per numero di abitanti e caratteristiche, oppure diverse, lontane..... non importa.

Questa possibilità di confronto apre a scambi di osservazioni sui problemi e di idee sul da farsi, offrendo a ciascuna città degli stimoli e dei suggerimenti che possono esserle molto utili. In tal modo infatti diventa maggiormente possibile per le città uscire, grazie all'utilizzo dell'esperienza altrui, dal rischio di autoreferenzialità e dalla sindrome, assai diffusa, che "ciascuno sa perfettamente cosa serve per sé" e quindi, ogni volta che affronta una questione, deve reinventare il mondo.

Uno scambio che chiaramente ha anche dei riverberi positivi sul piano degli obiettivi nazionali in quanto facilita una trasversalizzazione dei pensieri sull'Infanzia e l'Adolescenza e su come occuparsene in modo adeguato e congruente al tempo storico attuale, soprattutto se è

intendimento nazionale ripensare l'offerta dei servizi in riferimento al cambiamento dei fenomeni.

Una seconda utilità è di tipo più pratico, più tecnico: il nomenclatore offre un set di indicatori che la città potrebbe usare in proprio per indagare i propri livelli di benessere e di problematicità unitamente allo stato di garanzia delle condizioni di esercizio dei diritti da parte dei propri bambini e ragazzi. Ogni città infatti può fare proprio il nomenclatore al di là delle richieste del Ministero, avvalendosi per i propri obiettivi di governo locale, senza ripartire da zero.

È chiaro che queste utilità non sono tali in automatico, ma possono esserlo a patto di affrontare alcune criticità insite nell'operazione nomenclatore e quindi a patto di superare alcuni limiti. Provo a fare alcuni accenni:

a. Come già rilevato nella Relazione al Parlamento anno 2014 e come in parte si sta già provando a fare (cfr. attività del Gruppo di lavoro sugli indicatori di benessere) necessita che alcuni indicatori vengano rivisti e aggiornati. Si sa che questo non è facile, soprattutto se gli indicatori devono essere pochi e significativi per tutto il territorio nazionale oltre che praticabili. Pertanto la prima criticità che, se non affrontata diventa un limite, è rivedere il nomenclatore nella formulazione degli indicatori per far sì che sia davvero uno strumento di cui le città possono e vogliono appropriarsi. Magari inizialmente si raccoglieranno solo alcuni dati e altri no..... oppure si punterà l'attenzione su alcuni fenomeni e non su tutti... e ancora si può accettare di indagare solo i livelli minimi di offerta di alcune tipologie di servizio e non di tutte. È una questione complessa perché richiede un lavoro continuo sul set di indicatori che una volta costruito non può rimanere statico, ma deve essere una cosa viva, quindi che cambia via via che la società si trasforma;

b. Per far sì che il nomenclatore sia utile alle città e quindi, poi, anche a livello nazionale, soprattutto se il nazionale vuole essere davvero tale e avvalersi di dati attendibili forniti dal maggior numero di città e territori, l'utilizzo del nomenclatore da parte delle città non può essere lasciato a se stesso. Fornire il set di indicatori e attenderne entro la data stabilita la compilazione rischia di servire a ben poco o almeno di non conseguire gli obiettivi fino a questo punto indicati. Rischia soprattutto di essere vissuto, dalle città, come uno dei tanti adempimenti periodici a cui si deve rispondere... cosa che certo, si fa, un po' come viene, ma che non si utilizza davvero.

Se questa è la rappresentazione di chi deve raccogliere il dato, viene sicuramente meno l'utilità per la città, che non utilizza il nomenclatore per ripensare e riorientare i propri interventi in base ai bisogni rilevati, ma si indebolisce anche il contributo che ciascuna città dovrebbe dare con questi dati al lavoro nazionale. Risulta, quindi, indispensabile

un sostegno centrale da parte del Ministero alle città e all'utilizzo degli strumenti di cui lo stesso Ministero si vuole dotare. Sostegno che potrebbe essere importante anche per garantire una fruizione maggiormente condivisa, da parte delle città, degli indicatori, al fine che tutti raccolgano il dato nello stesso modo e assegnando a quel dato lo stesso significato.

Sembra, infatti, scontato che se un indicatore è chiaro e magari costruito da un gruppo di lavoro nazionale quindi il più possibile trasversale, permetta di raccogliere dati omogenei... Ma non è così, soprattutto rispetto a come ciascuna città interpreta quel dato e quindi effettua la raccolta dello stesso. Se poi nella stessa città il Welfare socioeducativo-sanitario in materia di Infanzia e Adolescenza è organizzato e gestito in modo assai frammentato senza una governance coesa, le cose si complicano..... e l'esperienza dimostra che non basta attuare la pianificazione di zona.

Che fare... allora? Cosa potrebbe aiutare a superare questi limiti?

Per realizzare un sistema di indicatori nazionali in grado di produrre dei dati maggiormente capaci di supportare politiche, orientamenti e quindi investimenti a livello nazionale, ma perché no anche locale, potrebbe rivelarsi assai utile supportare le città nel darsi un sistema stabile e organico di raccolta dei dati (anche a partire da quanto alcune città autonomamente stanno già facendo). Potrebbe essere importante andare oltre a "quello che è possibile a livello cittadino" e impegnare le città su questo piano, magari sostenendole anche finanziariamente, a organizzarsi sistematicamente per avere tutte un set/crucotto/sistema raccolta dati che faccia capo agli indicatori comuni.

In tal modo forse sarebbe possibile contenere al massimo il rischio di una raccolta-adempimento di dati che in parte hanno significati diversi e quindi forniscono una rappresentazione, a livello nazionale, di problemi e risorse che rischia di essere parziale se non poco corretta e avviare, invece, una raccolta-ricerca capace di monitorare meglio lo stato di salute del welfare diretto all'Infanzia e all'Adolescenza in rapporto ai fenomeni che via via diventano emergenti, se non urgenti. Per offrire questo supporto in un modo interessante e nel contempo fruttuoso mi sembra che una strada praticabile possa essere quella intrapresa dal Programma PIPPI e dal Progetto RSC in cui gli indicatori sono strettamente correlati alla ricerca-intervento in atto, il tutto accompagnato da una governance nazionale precisa e costante.

È chiaro che a livello generale, quindi su tanti apici, il sistema di indicatori non può essere così "pesante" come nei due Progetti citati, ma la metodologia di rilevazione adottata in questi ambiti può costituire uno spunto significativo. Utilizzando sempre di più alcuni indicatori di sfondo/contesto che sono reperibili nelle numerose fonti nazionali

e locali già attive e quindi possono essere (come già avviene) utilizzati direttamente a livello centrale senza chiederlo alle città, può diventare possibile, su alcuni indicatori di benessere e di disagio correlati a pochi e scelti macro ambiti specifici, vincolare le città a operare secondo alcuni orientamenti e progettualità comunemente definiti e validi per tutti. Ma soprattutto può diventare possibile che tutte le città utilizzino un certo metodo comune se si offre loro un supporto tecnico per attrezzarsi alla raccolta di questi dati. In tal modo sarebbe più facile assicurarsi che l'indicatore assuma lo stesso significato ovunque e quindi che i dati siano davvero comparabili e sommabili. Mi fermo qui..... capisco che questa richiesta-proposta di sostegno alla raccolta attraverso delle Progettualità in cui l'indicatore e quindi il dato siano vincolati all'utilizzo di un metodo di lavoro in un ambito preciso che deve essere lo stesso per tutti, rimette il dito della piaga del gioco di autonomia e dipendenza tra locale e nazionale, ma stante l'analisi che credo tutti condividiamo sulle grandi differenze tra i diversi territori italiani, che talvolta sono fonte di grande creatività, ma spesso, soprattutto nei settori relativi all'Infanzia e Adolescenza, di significativa deprivazione.

1.2 I progetti dell'infanzia e dell'adolescenza della legge 285/1997 nell'anno 2015

Introduzione

La banca dati 285/97 rappresenta da anni un contenitore di informazioni preziose per rappresentare l'investimento sui temi dell'infanzia e dell'adolescenza che le Città riservatarie realizzano in termini di progettualità sul proprio di territorio di competenza. Pur nella sostanziale continuità delle informazioni richieste alle Città riservatarie per l'implementazione della banca dati 285/97¹, la lettura delle realtà cittadine di progettazione è andata progressivamente arricchendosi negli anni con l'inclusione nel format di rilevazione a partire dal 2014 di due rilevanti informazioni che permettono di allargare il ragionamento sull'attuazione della legge precisando le direttrici di sviluppo delle politiche territoriali intraprese:

- l'esplicitazione dell'articolato della legge (articolo 4 - "Servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali; articolo 5 - "Innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia; articolo 6 - "Servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero"; articolo 7 - "Azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza) riconducendo ciascun progetto inserito in banca dati all'articolo prevalente su cui insiste.
- l'indicazione per ciascun progetto degli interventi e dei servizi posti in essere per la sua realizzazione e la possibilità di indicare la percentuale del finanziamento complessivo del progetto che ciascun intervento/servizio impegna.

Relativamente a questo secondo punto, le voci di intervento/servizio utilizzate derivano dalla sperimentazione realizzata nella Relazione al Parlamento del Nomenclatore dell'infanzia e dell'adolescenza anno 2013, replicata sul complesso delle città nella successiva Relazione anno 2014. Tale sperimentazione ha attinto a pieno dal Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali sviluppato dal Cisis per creare un sistema defnitorio e classificatorio comune per lo sviluppo di interventi e servizi, ponendosi come strumento di utile supporto

¹ La banca dati è implementata dai referenti 285/97 delle Città riservatarie mediante una piattaforma informatizzata con accessi riservati e presidiata, in un continuo scambio informativo, dai ricercatori del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

alla definizione dei livelli essenziali, raccordando le classificazioni e le definizioni regionali in uno schema interregionale unico e condiviso.

Nello specifico il Nomenclatore infanzia e adolescenza riprende dal Nomenclatore interregionale, in quanto schema di classificazione approvato e utilizzato nella programmazione delle politiche locali, tutti gli interventi sociali e lo integra con l'aggiunta di nuove voci che descrivono interventi e servizi educativi e socio-sanitari per i minorenni. L'applicazione di tale strumento risulta dunque essere funzionale sia alla diffusione di un modo comune di individuare le diverse tipologie di servizi, dandone una definizione univoca e una descrizione comune sia alla comparabilità delle informazioni raccolte in banca dati. Come anticipato, quindi, ciascun intervento presente in banca dati è stato classificato in base alle categorie proposte dal Nomenclatore. La tavola di seguito proposta evidenzia la distribuzione territoriale dei progetti, ovvero la concentrazione di progetti nelle varie categorie del Nomenclatore infanzia e adolescenza e nelle diverse Città riservatarie.

Distribuzione dei progetti 285/97 in base alle categorie del Nomenclatore infanzia e adolescenza - Anno 2015 (possibile attribuzione multipla dei progetti)

Cod Nom 285	DESCRIZIONE INTERVENTO, SERVIZIO	Città riservatarie																
		TORINO	MILANO	VENEZIA	GENOVA	BOLOGNA	FIRENZE	ROMA	NAPOLI	BARI	BRINDISI	TARANTO	REGGIO CALABRIA	PALERMO	CATANIA	CAGLIARI	Totale	
A	Segretariato sociale, informazione e consulenza per l'accesso alla rete dei servizi	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A1	Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
A2	Sportelli sociali tematici																	
A3	Telefonia sociale																	
A4	Centri di ascolto tematici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
B	Prevenzione e sensibilizzazione, promozione e partecipazione	2	2	0	1	0	0	3	0	1	1	0	0	0	0	0	10	
B1	Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	5	10	0	1	0	0	1	1	8	2	0	0	0	1	0	29	
B2	Attività di prevenzione e di promozione	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	4	
B3	Unità di strada	6	6	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	15	
B4	Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	6	21	0	1	0	2	10	0	0	0	1	1	1	0	0	43	
B5	Laboratori scolastici e attività integrative	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	7	
B6	Formazione educativa																	
C	Pronto intervento sociale	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
C1	Pronto intervento sociale																	
D	Attività di servizio sociale di supporto alla persona alla famiglia e rete sociale																	

Cod Nom 285	DESCRIZIONE INTERVENTO, SERVIZIO	TORINO	MILANO	VENEZIA	GENOVA	BOLOGNA	FIRENZE	ROMA	NAPOLI	BARI	BRINDISI	TARANTO	PALERMO	CATANIA	CAGLIARI	Totale
		0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0
D0	Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D1	Servizio sociale professionale	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D2	Interventi di supporto per il reperimento di alloggi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D3	Servizio per l'affidamento dei minori	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
D4	Servizio per l'adozione nazionale e internazionale di minori															
D5	Servizio di mediazione familiare	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	5
D6	Interventi di sostegno alla genitorialità	4	6	0	0	0	2	3	0	9	1	4	8	0	1	38
D8	Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	4
D9	Centri anti violenza	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	5
E	Integrazione sociale															0
E1	Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	0	15	0	0	0	2	3	0	1	0	0	0	2	3	29
E2	Attività ricreative di socializzazione (anche in riferimento ai soggetti fragili)	10	20	0	3	0	1	3	0	2	0	2	1	1	0	46
E3	Servizi di mediazione culturale	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
E4	Servizio di mediazione sociale															
F	Interventi e servizi educativo-assistenziali e per il supporto all'inserimento lavorativo															
F1	Sostegno socio-educativo scolastico	8	5	0	0	0	5	1	0	0	0	3	6	0	1	33

F2	Sostegno socio-educativo territoriale	7	9	0	3	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	23
F3	Sostegno socio-educativo domiciliare	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	2	1	0	1	8	
F4	Supporto all'inserimento lavorativo	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	6	
G	Interventi volti a favorire la domiciliarità																
G1	Assistenza domiciliare socio-assistenziale	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	4	
G2	A.D.I.- Assistenza domiciliare integrata con servizi sanitari																
G3	Servizi di prossimità/buonvicinato/gruppi di auto-aiuto																
G4	Telesoccorso e teleassistenza																
G5	Assegnazioni economiche per il sostegno della domiciliarità e dell'autonomia personale																
G6	Distribuzione pasti e/o lavanderia a domicilio																
H	Servizi di supporto																
H1	Mensa sociale																
H2	Trasporto sociale																
H3	Distribuzione beni di prima necessità (pasti, medicinali, vestiario ecc.)																
H4	Servizi per l'igiene personale																
I	Trasferimenti in denaro																
IA	Trasferimenti per il pagamento di rette																
IA1	Retta per nido, micro-nido e sezioni primavera																
IA2	Retta per servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia																

Cod Nom 285	DESCRIZIONE INTERVENTO, SERVIZIO	TORINO	MILANO	VENEZIA	GENOVA	BOLOGNA	FIRENZE	ROMA	NAPOLI	BARI	BRINDISI	TARANTO	PALERMO	CATANIA	CAGLIARI	Totale
		IA2.1	Retta per servizi integrativi per la prima infanzia: servizi erogati in contesto domiciliare													
IA2.2	Retta per servizi integrativi per la prima infanzia: spazi gioco															
IA2.3	Retta per servizi integrativi per la prima infanzia: centri bambini genitori															
IA3	Retta per centri diurni di protezione sociale	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IA4	Retta per centri diurni semiresidenziali sociosantari e socioriabilitativi															
IA5	Retta per altre prestazioni in centri di aggregazione															
IA6	Retta per prestazioni residenziali															
IA7	Retta per prestazioni residenziali in centri estivi															
IB	Trasferimenti per attivazione di servizi															
IB1	Contributi per servizi alla persona															
IB2	Contributi economici per cure o prestazioni sanitarie															
IB3	Contributi economici per servizio trasporto e mobilità															
IB4	Contributi economici per l'inserimento lavorativo															
IB5	Contributi economici per l'affidamento familiare di minori															
IB7	Contributi per favorire interventi del Terzo Settore															
IC	Integrazioni al reddito															
IC1	Buoni spesa o buoni pasto															
IC2	Contributi economici per i servizi scolastici															
IC3	Contributi economici erogati a titolo di prestito/prestiti d'onore															
IC4	Contributi economici per alloggio															
IC5	Contributi economici a integrazione del reddito familiare	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L	Centri e attività diurne															
LA	Centri con funzione educativo-ricreativa															
LA1	Ludoteche	0	0	0	0	0	3	19	0	0	1	1	0	0	0	24
LA2	Centri di aggregazione sociali	3	1	0	0	1	24	0	7	0	0	0	0	0	1	37
LA3	Centri per le famiglie	1	0	0	1	0	0	6	0	1	0	0	1	0	0	10
LA4	Centri diurni di protezione sociale	1	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	0	0	11
LA5	Centri diurni estivi	5	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	9
LB	Servizi educativi per la prima infanzia															
LB1	Nido															
LB2	Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	8
LB2.1	Servizi educativi integrativi per la prima infanzia in contesto domiciliare															
LB2.2	Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3
LB2.3	Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: centri bambini genitori															

Cod Nom 285	DESCRIZIONE INTERVENTO, SERVIZIO	TORINO	MILANO	VENEZIA	GENOVA	BOLOGNA	FIRENZE	ROMA	NAPOLI	BARI	BRINDISI	TARANTO	PALERMO	CATANIA	CAGLIARI	Totale
		LC	Centri e attività a carattere socio-sanitario													
LC1	Centri diurni semiresidenziali sociosanitari e socio-riabilitativi															
LC2	Laboratori protetti, centri occupazionali															
LC3	Consultori familiari															
LC4	Consultori giovani															
M	Strutture residenziali															
MA	Presidi residenziali socio-assistenziali e a integrazione socio-sanitaria															
MA1	Presidio familiare a prevalente accoglienza abitativa															
MA2	Presidio familiare a prevalente funzione tutelare															
MA3	Presidio familiare con funzione socio-educativa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MA4	Presidio familiare a prevalente funzione tutelare rivolto a utenza indifferenziata (multutenza)															
MA5	Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MA6	Presidio comunitario a prevalente accoglienza abitativa															
MA7	Presidio comunitario a prevalente funzione tutelare															
MA8	Presidio comunitario a prevalente funzione tutelare rivolto a utenza indifferenziata (multutenza)															
MA9	Presidio comunitario con funzione socio-educativa															
MA10	Presidio comunitario con funzione educativa-psicologica (media intensità)															
MA11	Presidio comunitario con funzione educativa-psicologica (alta intensità)															
MA12	Presidio familiare a integrazione socio-sanitaria (bassa intensità)															
MA13	Presidio comunitario a integrazione socio-sanitaria (bassa intensità)															
MA14	Presidio comunitario a integrazione socio-sanitaria (media intensità)															
MA15	Presidio comunitario a integrazione socio-sanitaria (alta intensità)															
MB	Altri centri e strutture residenziali															
MB1	Centri estivi o invernali (con pernottamento)															
MB2	Area attrezzata per nomadi															

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Il peso economico della progettualità della legge 285/97: costi e finanziamenti

Nel complesso delle risorse messe a disposizione dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali specificamente a favore dell'infanzia e dell'adolescenza un ruolo non secondario è ricoperto dal finanziamento del fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza finalizzato alla realizzazione di progetti nei comuni riservatari di cui alla legge n. 285 del 1997. Nel corso degli ultimi anni il fondo è stato soggetto a una forte riduzione, si è passati infatti da poco meno di 40 milioni del 2010 ai poco meno di 29 del 2015 per una contrazione nel periodo del 28%, riduzione che si è riverberata sulla progettualità in modo ancor più rilevante al punto che il numero di progetti posti in essere nello stesso periodo sono passati da 499 a 312, per una riduzione percentuale del 37%.

A fronte dell'andamento decrescente del fondo e della numerosità dei progetti ciò che più conta sottolineare in questa sede è la minor proporzionale riduzione del costo totale della progettualità (-22%), sebbene la riduzione in termini assoluti sia certamente significativa passando da poco più di 65 milioni ai poco più di 50. In altri termini le Città riservatarie nel contrarsi del fondo 285 hanno operato una razionalizzazione della progettualità provando al contempo a non impoverirla del tutto movimentando una quota significativa di risorse extra fondo. In sintesi le Città riservatarie, pur con modalità e intensità diverse, hanno posto in campo strategie per il reperimento di fondi da affiancare al fondo proveniente dalla ripartizione di quello 285/97 per salvaguardare una progettazione che negli anni ha assunto un carattere sempre più integrato e strutturale alle politiche di settore delle città.

Peraltro, anche da un punto di vista più strettamente gestionale si consolida il ruolo significativo del cofinanziamento (51% del complesso delle risorse in campo nel 2015) – mai così rilevante negli anni trascorsi – e che nel 2015 sopravanza ampiamente l'utilizzo dei fondi residui (39%) e ancor più marcatamente la voce relativa al fondo corrente dell'anno (10%).

Testimonianza diretta di questa dinamica – riduzione del fondo 285, razionalizzazione della progettualità, rilevanza del cofinanziamento – nell'aggregato delle quindici Città riservatarie è la crescita dell'importo medio per progetto che guadagna, mediamente nel complesso, circa 30mila euro nel periodo preso in considerazione.

Tavola 1 - Riparto del fondo della Legge 285/97 e importi totali finanziati per l'attuazione dei progetti secondo la tipologia del finanziamento - Anni 2010-2015

Anno	Riparto Fondo 285	Numero progetti	Importo finanziamento totale	Importo medio per progetto	Finanziamento totale					
					di cui fondo 285 corrente		di cui fondo 285 residuo		di cui cofinanziamento	
					% del finanziamento totale		% del finanziamento totale		% del finanziamento totale	
					v.a.		v.a.		v.a.	
2010	39.964.078,00	499	65.167.527,00	130.596,25	15.341.706,00	23,5	27.700.783,00	42,5	22.125.038,00	34,0
2011	35.188.814,00	535	60.986.386,00	113.993,24	13.052.763,00	21,4	34.088.519,00	55,9	13.845.104,00	22,7
2012	39.960.000,00	443	60.312.600,00	136.145,82	14.754.497,00	24,5	29.192.909,00	48,4	16.365.194,00	27,1
2013	39.167.000,00	431	59.030.986,00	136.962,84	8.952.715,00	15,2	29.756.332,00	50,4	20.321.939,00	34,4
2014	30.688.000,00	375	61.582.999,05	164.221,33	4.673.859,69	7,6	29.727.478,90	48,3	27.181.660,46	44,1
2015	28.709.000,00	312	50.699.263,51	162.497,64	5.208.267,23	10,3	19.846.323,00	39,1	25.644.673,28	50,6

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tra le Città riservatarie l'importo medio per progetto presenta una alta variabilità. A fronte di un valore medio dell'aggregato di 162mila euro, il range di variazione oscilla tra il valore massimo di Genova (oltre un milione di euro a progetto) e il valore minimo di Milano (poco più di 45mila euro a progetto). Al di sotto della media si collocano, oltre Milano, Cagliari, Catania, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Taranto e Venezia, al di sopra, oltre Genova, Bologna, Brindisi, Napoli e Torino.

Sebbene la generalizzata crescita della quota di cofinanziamento, sia come diffusione tra le città che come valore di importo, si rilevano nell'anno alcune realtà cittadine i cui progetti risultano finanziati unicamente con le risorse provenienti dal fondo 285/97 – Bari, Cagliari, Catania, Reggio Calabria, Taranto e Venezia.

Tavola 2 - Progetti e importi finanziati per città riservataria - Anno 2015

Città riservataria	Progetti	Totale importi finanziati	Importo medio per progetto	% progetti finanziati unicamente col fondo 285
Bari	10	1.667.566,00	166.756,60	100,0
Bologna	2	1.234.429,00	617.214,50	0,0
Brindisi	7	1.519.332,00	217.047,43	0,0
Cagliari	11	953.011,06	86.637,37	100,0
Catania	9	1.314.475,75	146.052,86	100,0
Firenze	14	2.456.072,00	175.433,71	7,1
Genova	6	6.028.893,87	1.004.815,65	83,3
Milano	56	2.561.249,00	45.736,59	8,9
Napoli	4	2.917.808,57	729.452,14	50,0
Palermo	8	1.056.667,00	132.083,38	75,0
Reggio Calabria	10	1.059.427,00	105.942,70	100,0
Roma	100	7.430.330,26	74.303,30	97,0
Taranto	18	2.305.694,27	128.094,13	100,0
Torino	56	18.084.962,73	322.945,76	60,7
Venezia	1	109.345,00	109.345,00	100,0
Totale	312	50.699.263,51	162.497,64	67,0

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

La scelta prevalente delle città per la realizzazione dei progetti 2015 è quella di puntare sull'utilizzazione dei fondi residui (Bari, Catania, Napoli, Palermo, Roma, Taranto e Venezia), poco meno battuta quella di puntare in prevalenza sul cofinanziamento (Brindisi, Firenze, Genova, Milano e Torino), mentre le sole città di Bologna, Cagliari e Reggio Calabria fanno perno in misura prevalente sul fondo 285 corrente. Tra le città che prevedono un cofinanziamento, come verrà discusso in modo più approfondito nelle schede città, le fonti privilegiate riguardano gli "altri fondi comunali", in particolare nelle città di Bologna, Brindisi, Firenze, Genova, Palermo e Torino.

Indifferentemente dalla numerosità dei progetti e dall'importo del finanziamento l'articolo della legge che risulta prevalente nella progettazione della legge 285 risulta l'articolo 4 che riguarda i servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali – 136 progetti e il 68% del finanziamento complessivo dei progetti.

In numero e finanziamento consistente risulta anche l'articolo 6 della legge che promuove i servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, mentre più limitate risultano le esperienze tese a valorizzare azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (articolo 7) e ancor più la innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia (articolo 5).

Tavola 3 - Progetti secondo l'articolo delle Legge 285/97 a cui fanno riferimento. Valore assoluto e finanziamento complessivo stanziato - Anno 2015

Articolato	progetti	finanziamento erogato		importo medio per progetto	% progetti in cui viene indicato un unico intervento/servizio
		v.a.	%		
Art. 4	136	38.947.152,97	76,8	286.376,12	72,1
Art. 5	13	952.787,97	1,9	73.291,38	76,9
Art. 6	131	9.064.002,98	17,9	69.190,86	67,9
Art. 7	32	1.735.319,59	3,4	54.228,74	84,4
Totale complessivo	312	50.699.263,51	100,0	162.497,64	71,8

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Per quanto detto sin qui visto non sorprende verificare che l'importo medio per progetto risulta per i progetti afferenti all'articolo 4 più che doppio rispetto a quanto avviene per i progetti relativi agli altri articoli della legge. Patrimonio comune, a prescindere dall'articolato cui i progetti si riferiscono, è l'alta incidenza di quanti prevedono, per la realizzazione, un unico intervento/servizio, pari mediamente a poco più di tre progetti su quattro.

A livello territoriale, l'importo medio assume diversa rilevanza secondo lo specifico articolato di legge preso in esame. Molto ampi risultano i range di variazione dell'importo medio in particolare per l'articolo 4 che oscilla dai 59mila euro di Catania ai poco meno di 2milioni di Genova, sebbene anche per gli altri articolati di legge le differenze risultino tutt'altro che trascurabili: articolo 5, dai poco più di 22mila euro di Milano ai 137mila di Brindisi; articolo 6, dai 18mila euro di Milano agli oltre 460milioni di Catania; articolo 7, dagli 8mila euro di Genova agli 85mila di Roma.

Le Città riservatarie mostrano una elevata incidenza di intervento/servizio unico per progetto che assume una prevalenza quasi assoluta nel caso dell'articolato 5 "Innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia, in cui come ovvio la varietà dei possibili interventi/servizi per la natura dell'oggetto dell'articolato si riduce fortemente.

34 **Tavola 4 - Progetti secondo l'articolo delle Legge 285/97 a cui fanno riferimento e città riservataria. Valore assoluto e finanziamento totale. Anno 2015**

Città	progetti				Totale	Finanziamento totale				
	Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 7		Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 7	Totale
Bari	9	0	1	0	10	1.610.418,00	0,00	57.148,00	0,00	1.667.566,00
Bologna	2	0	0	0	2	1.234.429,00	0,00	0,00	0,00	1.234.429,00
Brindisi	4	1	2	0	7	1.174.464,00	137.125,00	207.743,00	0,00	1.519.332,00
Cagliari	7	0	4	0	11	760.921,06	0,00	192.090,00	0,00	953.011,06
Catania	5	1	2	1	9	295.951,86	65.732,81	921.784,28	31.006,80	1.314.475,75
Firenze	6	1	7	0	14	653.996,00	79.509,00	1.722.567,00	0,00	2.456.072,00
Genova	3	0	2	1	6	5.527.428,52	0,00	493.580,00	7.885,35	6.028.893,87
Milano	17	2	31	6	56	1.826.225,00	45.237,00	551.272,00	138.515,00	2.561.249,00
Napoli	2	0	0	2	4	2.863.511,90	0,00	0,00	54.296,67	2.917.808,57
Palermo	7	1	0	0	8	1.011.235,00	45.432,00	0,00	0,00	1.056.667,00
Reggio Calabria	7	0	3	0	10	517.101,00	0,00	542.326,00	0,00	1.059.427,00
Roma	37	3	47	13	100	2.884.199,95	222.333,33	3.216.825,94	1.106.971,04	7.430.330,26
Taranto	13	2	3	0	18	1.835.961,68	259.418,83	210.313,76	0,00	2.305.694,27
Torino	16	2	29	9	56	16.641.965,00	98.000,00	948.353,00	396.644,73	18.084.962,73
Venezia	1	0	0	0	1	109.345,00	0,00	0,00	0,00	109.345,00
Totale complessivo	136	13	131	32	312	38.947.152,97	952.787,97	9.064.002,98	1.735.319,59	50.699.263,51

Città	importi medi				Totale	% progetti in cui viene indicato un unico intervento/servizio				
	Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 7		Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 7	Totale
Bari	178.935,33	-	57.148,00	-	166.756,60	0,0	-	0,0	-	0,0
Bologna	617.214,50	-	-	-	617.214,50	100,0	-	-	-	100,0
Brindisi	293.616,00	137.125,00	103.871,50	-	217.047,43	25,0	100,0	100,0	-	57,1
Cagliari	108.703,01	-	48.022,50	-	86.637,37	57,1	-	100,0	-	72,7
Catania	59.190,37	65.732,81	460.892,14	31.006,80	146.052,86	80,0	100,0	100,0	100,0	88,9
Firenze	108.999,33	79.509,00	246.081,00	-	175.433,71	50,0	100,0	57,1	-	57,1
Genova	1.842.476,17	-	246.790,00	7.885,35	1.004.815,65	66,7	-	50,0	0,0	50,0
Milano	107.425,00	22.618,50	17.782,97	23.085,83	45.736,59	52,9	50,0	9,7	66,7	30,4
Napoli	1.431.755,95	-	-	27.148,34	729.452,14	100,0	-	-	100,0	100,0
Palermo	144.462,14	45.432,00	-	-	132.083,38	100,0	100,0	-	-	100,0
Reggio Calabria	73.871,57	-	180.775,33	-	105.942,70	14,3	-	0,0	-	10,0
Roma	77.951,35	74.111,11	68.443,11	85.151,62	74.303,30	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Taranto	141.227,82	129.709,42	70.104,59	-	128.094,13	92,3	0,0	100,0	-	83,3
Torino	1.040.122,81	49.000,00	32.701,83	44.071,64	322.945,76	81,3	100,0	79,3	77,8	80,4
Venezia	109.345,00	-	-	-	109.345,00	100,0	-	-	-	100,0
Totale complessivo	286.376,12	73.291,38	69.190,86	54.228,74	162.497,64	72,1	76,9	67,9	84,4	71,8

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Oltre all'articolato di legge, l'ultima versione della banca dati 285 contiene l'indicazione puntuale per ciascun progetto degli interventi e dei servizi posti in essere per la sua realizzazione e la possibilità di indicare il peso economico che ognuno di essi ha. A fronte dei 312 progetti del 2015 sono stati segnalati 451 interventi/servizi con una prevalenza di ricorrenza tra i progetti degli interventi/servizi di attività ricreative di socializzazione (15%), laboratori scolastici e attività integrative (14%), interventi di sostegno alla genitorialità (12%), centri di aggregazione sociale (12%), sostegno socio-educativo scolastico (11%).

L'importo medio per intervento/servizio è pari a poco più di 112mila euro, sebbene alcune voci presentino valori di importo medio molto significativi e superiori alla media. Tra gli interventi/servizi con numerosità significative si segnalano i seguenti importi medi: sostegno so-

cio-educativo e domiciliare (448mila euro), sostegno socio-educativo territoriale (284mila euro), assistenza domiciliare assistenziale (240mila euro) e centri antiviolenza (172mila euro).

Tavola 5 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti. Valore assoluto e finanziamento complessivo stanziato - Anno 2015

Interventi/servizi	n°	% di progetti in cui viene indicato l'intervento/servizio		finanziamento stanziato (stima)	importo medio per intervento/servizio
		n°	%		
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	4	1,3		961.584,00	240.396,00
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	10	3,2		554.710,77	55.471,08
Attività di prevenzione e di promozione	29	9,3		2.063.956,32	71.170,91
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	15	4,8		1.289.193,37	85.946,22
Attività ricreative di socializzazione	46	14,7		1.719.497,90	37.380,39
Centri antiviolenza	5	1,6		861.716,40	172.343,28
Centri di aggregazione sociali	37	11,9		2.523.335,92	68.198,27
Centri di ascolto tematici	1	0,3		86.000,00	86.000,00
Centri diurni di protezione sociale	11	3,5		276.966,70	25.178,79
Centri diurni estivi	9	2,9		525.187,90	58.354,21
Centri per le famiglie	10	3,2		1.111.955,35	111.195,54
Contributi economici a integrazione del reddito familiare	1	0,3		550.000,00	550.000,00
Formazione educativa	7	2,2		103.272,10	14.753,16
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	4	1,3		674.774,68	168.693,67
Interventi di sostegno alla genitorialità	38	12,2		2.495.158,42	65.662,06
Interventi di supporto per il reperimento di alloggi	1	0,3		111.070,00	111.070,00
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	29	9,3		866.881,12	29.892,45
Laboratori scolastici e attività integrative	43	13,8		1.533.458,47	35.661,82
Ludoteche	24	7,7		1.337.009,69	55.708,74
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	1	0,3		54.000,00	54.000,00
Presidio familiare con funzione socio-educativa	1	0,3		14.100.000,00	14.100.000,00
Pronto intervento sociale	2	0,6		437.852,00	218.926,00
Retta per centri diurni di protezione sociale	1	0,3		1.306.273,50	1.306.273,50
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	2	0,6		32.709,50	16.354,75
Servizi di mediazione culturale	2	0,6		157.567,50	78.783,75
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	8	2,6		810.109,66	101.263,71
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	3	1,0		301.384,00	100.461,33
Servizio di mediazione familiare	5	1,6		319.623,33	63.924,67
Servizio per l'affidamento dei minori	3	1,0		240.613,02	80.204,34
Servizio sociale professionale	1	0,3		15.827,25	15.827,25
Sostegno socio-educativo domiciliare	8	2,6		3.589.611,88	448.701,49
Sostegno socio-educativo scolastico	33	10,6		1.823.890,50	55.269,41
Sostegno socio-educativo territoriale	23	7,4		6.537.375,80	284.233,73
Sportelli sociali tematici	9	2,9		370.802,35	41.200,26
Supporto all'inserimento lavorativo	6	1,9		415.305,50	69.217,58
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	15	4,8		360.181,33	24.012,09
Unità di strada	4	1,3		180.407,28	45.101,82
Totale	451			50.699.263,51	112.415,22

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Al fine di facilitare la lettura a livello cittadino, riaggregando le singole voci di intervento/servizio secondo le macro voci del Nomenclatore infanzia e adolescenza, emerge quanto le voci con la massima variabilità tra le città in termini di importi medi riguardano: l'area della prevenzione e della sensibilizzazione, con valore massimo nella città di Catania e minimo a Reggio Calabria; l'area degli interventi e servizi educativo-assistenziali e per il supporto all'inserimento lavorativo, con valore massimo nella città di Napoli e minimo a Milano; l'area dei centri con funzione educativo-ricreativa, con valore massimo nella città di Genova e minimo a Taranto.

Tavola 6 - Importi medi finanziamenti per interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti per città riservataria e aree e sotto-aree del Nomenclatore - Anno 2015

Città riservataria	Aree e sotto-aree del Nomenclatore degli interventi e dei servizi											Totale
	A - Segretariato sociale, informazione e consulenza per l'accesso alla rete dei servizi	B - Prevenzione e sensibilizzazione	C - Pronto intervento sociale	D - Attività di servizio sociale di supporto alla persona e rete sociale	E - Integrazione sociale	F - Interventi educativi, assistenziali e per il supporto all'inserimento lavorativo	G - Interventi a favore della famiglia e domicilio	Ia - Trasferimenti per il pagamento di rette	le - Integrazioni al reddito	La - Centri educativi-ricreativi con funzione educativa	Lb - Servizi educativi per la prima infanzia	
Bari	38.659,66	42.575,90	-	44.170,89	26.772,20	-	-	-	56.344,86	-	-	43.883,32
Bologna	-	-	-	-	-	543.202,00	691.227,00	-	-	-	-	617.214,50
Brdisi	-	53.103,23	-	181.587,28	-	319.103,00	-	-	124.342,00	137.125,00	-	138.121,09
Cagliari	-	-	-	-	34.443,33	91.193,01	-	-	108.000,00	-	-	68.072,22
Catania	-	460.892,14	-	38.633,28	48.375,00	65.833,32	-	-	-	-	-	131.447,58
Firenze	-	286.700,70	218.926,00	21.416,47	252.071,60	45.947,73	-	-	67.289,75	79.509,00	-	116.955,81
Genova	-	38.504,67	-	127.904,71	893.244,53	14.414,73	-	1.306.273,50	522.509,40	-	-	463.761,07
Milano	16.530,58	8.987,88	-	117.477,28	9.423,32	14.414,73	-	-	25.212,70	204.165,50	-	23.284,08
Napoli	-	108.884,34	-	37.880,00	-	2.662.159,90	-	-	-	-	-	729.452,14
Pescheria	-	45.432,00	-	88.676,00	65.069,00	-	-	550.000,00	-	-	-	132.083,38
Reggio Calabria	-	3.000,00	-	26.803,88	13.275,00	63.268,03	108.301,00	-	30.077,48	-	54.000,00	37.836,68
Roma	-	75.450,57	-	100.553,47	23.077,97	49.489,75	158.600,00	-	69.783,12	99.666,67	-	74.303,30
Taranto	-	65.150,00	-	98.125,13	91.133,48	180.320,03	3.456,00	-	14.635,00	63.065,11	-	109.794,97
Torino	84.651,25	25.144,32	-	98.907,25	17.170,33	142.587,68	-	-	21.023,45	49.000,00	14.100.000,00	258.356,61
Venezia	-	-	-	109.345,00	-	-	-	-	-	-	-	109.345,00
Totale	407.792,65	44.407,28	218.926,00	83.444,12	356.356,67	176.659,77	240.396,00	1.306.273,50	63.455,56	101.044,88	7.077.000,00	112.415,22

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Più in generale è ipotizzabile che a costi complessivi più rilevanti corrispondano, salvo casi particolari, progetti e in essi interventi/servizi maggiormente estesi, complessi e articolati. A livello territoriale, come già segnalato nelle scorse Relazioni al Parlamento, tra le città afferenti all'area del Centro-Nord e quella del Sud-Isole si registrano in tal senso differenze significative.

Tavola 7 - Percentuale di progetti secondo le classi di importo finanziato e area geografica - Anno 2015

	Fino a 25.000	da 25.001 a 50.000	da 50.001 a 100.000	da 100.001 a 150.000	da 150.001 a 250.000	oltre i 250.000
Centro-Nord	38,7	19,6	21,7	8,1	5,1	6,8
Sud-Isole	11,7	13,0	26,0	13,0	26,0	10,4
Totale complessivo	32,1	17,9	22,8	9,3	10,3	7,7

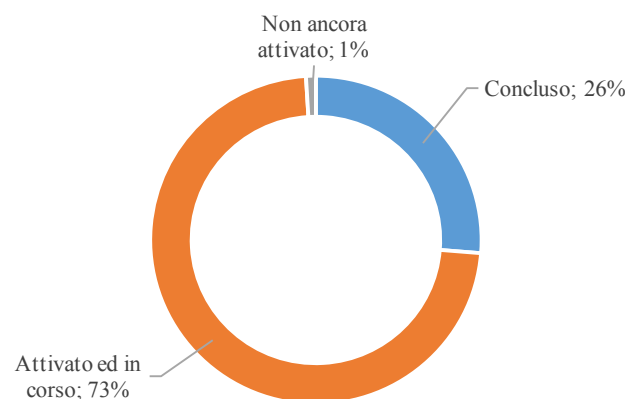
Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Se infatti per il 58% dei progetti dell'area del Centro-Nord il finanziamento risulta non superiore a 50mila euro, per il Sud e Isole tale quota non supera il 25%. Simmetricamente, i progetti con finanziamento superiore a 150mila euro risultano pari al 36% per le città del Sud-Isole e a un più contenuto 12% per quelle del Centro-Nord. È evidente una differente impostazione nella progettualità tra le due aree geografiche per la quale, al di là di quanto evidenziato sin qui, si rimanda ai ragionamenti più puntuali proposti nella narrazione delle schede città.

Stato, continuità e trasformazione dei progetti

A differenza di quanto osservato nel 2014, per l'annualità 2015 prevalgono di gran lunga i progetti attivati nel corso dello stesso anno e che risultano in esso ancora attivi (73%). Scende al 26% la quota di progettazione attivata e conclusa nell'anno (26%), mentre risulta del tutto residuale l'incidenza di progetti che risultano in fase di attivazione.

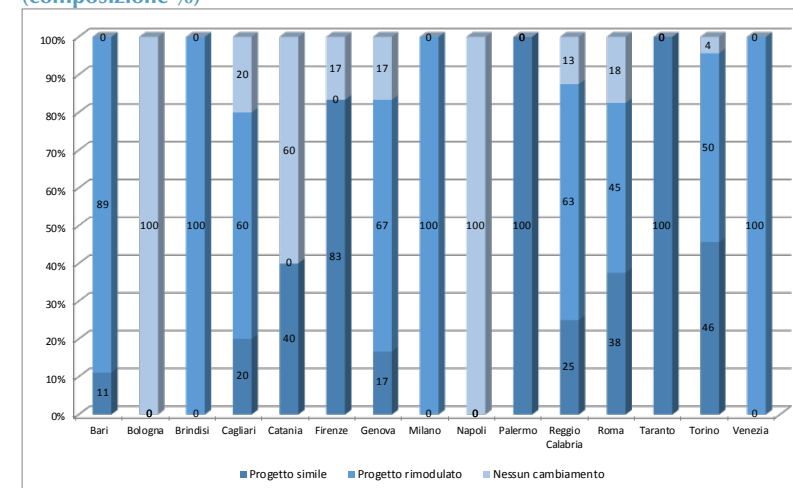
Figura 1 - Progetti secondo lo stato – Anno 2015



Diversamente si mantiene costante negli anni la quota di progetti che risultano in continuità con le precedenti annualità, ovvero con i progetti realizzati nell'ambito del precedente Piano Territoriale della Legge 285/97 o Piano di zona - il 62% nel 2015 era il 56% nel 2014 - fenomeno particolarmente evidente tra le città del centro-nord (66%) e meno rilevante nel sud-isole (49%), e caratterizzato da una spiccata longevità quantificabile in un numero medio di anni dalla prima attivazione attorno ai 10 anni.

A fronte di una effettiva forte continuità temporale, nel 2015 una interessante crescita della rimodulazione dei progetti messi in campo, segno evidente di una riflessione tesa a incontrare, pur nella continuità del servizio offerto, le emergenti esigenze e i bisogni espressi dal territorio. Sale infatti tra i progetti in continuità la quota di progetti per i quali si è proceduto all'introduzione di elementi di novità e discontinuità, passando dal 25% medio circa del totale registrato nelle ultime rilevazioni - nel 2013 era addirittura pari al 15% - a un più significativo 50%.

Figura 2 - Progetti in continuità secondo il tipo di trasformazione e città riservataria - Anno 2015 (composizione %)



Il legame tra l'articolato di legge, gli interventi e servizi del Nomenclatore infanzia e adolescenza, e la tipologia dei diritti promossi

I dati a disposizione nella banca dati della legge 285 per l'anno 2015 permettono di riconnettere tre dimensioni sostanziali della progettazione: i principi ispiratori della legge 285/97 che trovano sostanza nei quattro articolati di legge, ovvero l'ideale originario; l'insieme degli interventi e i servizi per l'infanzia e l'adolescenza di fatto erogati - su cui il Centro nazionale a partire dal Nomenclatore degli interventi e dei servizi del Cisis ha sperimentato uno specifico Nomenclatore dedicato ai bambini e agli adolescenti - ovvero l'attuazione della progettualità; i diritti promossi dalla legge 285/97 che hanno trovato effettiva attuazione attraverso la progettazione realizzata nelle Città riservatarie, ovvero le finalità perseguite.

40 **Tavola 8 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondo l'articolo della legge 285 a cui fanno riferimento - Anno 2015**

Interventi/servizi	Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 7	totale
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	4	0	0	0	4
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	1	0	2	7	10
Attività di prevenzione e di promozione	12	1	12	4	29
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	6	0	0	9	15
Attività ricreative di socializzazione	6	1	38	1	46
Centri anti violenza	5	0	0	0	5
Centri di aggregazione sociali	15	0	21	1	37
Centri di ascolto tematici	1	0	0	0	1
Centri diurni di protezione sociale	7	0	4	0	11
Centri diurni estivi	0	0	9	0	9
Centri per le famiglie	10	0	0	0	10
Contributi economici a integrazione del reddito familiare	1	0	0	0	1
Formazione educativa	2	1	0	4	7
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	3	0	0	1	4
Interventi di sostegno alla genitorialità	33	2	3	0	38
Interventi di supporto per il reperimento di alloggi	1	0	0	0	1
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	18	0	11	0	29
Laboratori scolastici e attività integrative	3	2	33	5	43
Ludoteche	1	1	22	0	24
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	1	0	0	0	1
Presidio familiare con funzione socio-educativa	1	0	0	0	1
Pronto intervento sociale	2	0	0	0	2
Retta per centri diurni di protezione sociale	1	0	0	0	1
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	2	0	0	0	2
Servizi di mediazione culturale	2	0	0	0	2
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	3	5	0	0	8
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	0	3	0	0	3
Servizio di mediazione familiare	5	0	0	0	5
Servizio per l'affidamento dei minori	3	0	0	0	3
Servizio sociale professionale	1	0	0	0	1
Sostegno socio-educativo domiciliare	8	0	0	0	8
Sostegno socio-educativo scolastico	20	0	13	0	33
Sostegno socio-educativo territoriale	10	0	13	0	23
Sportelli sociali tematici	8	0	0	1	9
Supporto all'inserimento lavorativo	6	0	0	0	6
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	2	0	6	7	15
Unità di strada	2	0	2	0	4
Totale complessivo	206	16	189	40	451

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Come era lecito attendersi, si riscontra una alta corrispondenza tra l'articolato di legge e gli interventi e i servizi che rientrano nel raggio di competenza dell'articolato, sebbene l'intensità di tale corrispondenza varia a seconda dell'articolato e delle stesse voci del nomenclatore degli interventi e dei servizi in ragione del fatto che uno stesso progetto pur riferendosi a un unico articolato prevalente può trovare realizzazione attraverso un numero più ampio di interventi e servizi che possono essere, come previsto nel format della banca dati, al più quattro:

- l'articolo 4 (Servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali) e l'articolo 5 (Innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia) risultano associati in modo esclusivo ad alcuni interventi e servizi;

- nel caso dell'articolo 4 si tratta di un ampio numero di interventi e servizi: assistenza domiciliare socio-assistenziale, centri antiviolenza, centri di ascolto tematici, centri per le famiglie, contributi per servizi alla persona, contributi economici per i servizi scolastici, interventi di supporto per il reperimento di alloggi, presidi comunitari, servizio di mediazione familiare, servizi per l'affidamento minori, sostegno socio-educativo domiciliare, supporto all'inserimento lavorativo.
- nel caso dell'articolo 5 il numero di interventi e servizi si restringe ai servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia e in particolare ai cosiddetti spazi gioco;
- diversamente più trasversali nella progettazione e dunque capaci di arrivare a interessare tutti e quattro gli articolati della legge, sono gli interventi e i servizi di: attività di prevenzione e di promozione, attività ricreative di socializzazione, laboratori scolastici e attività integrative.

Rispetto ai diritti promossi e tutelati dalla progettazione dell'annualità 2015, ispirati ai principi ricavabili dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, emerge, nella pronunciata continuità temporale, una forte preminenza delle tipologie connesse al gioco (50%), alla partecipazione (34%), all'educazione (32%), alla propria identità (28%) e allo studio (22%). Nonostante tocchino molti altri ambiti di interesse del minore, risultano decisamente rare le progettazioni che tendono a valorizzare il diritto all'autonomia (8%), all'informazione (8%), alle cure (3%) e allo speciale trattamento (2%).

Tavola 9 - Progetti secondo le tipologie prevalenti di diritto - Anno 2015
(risposta multipla)

Tipologia di diritto	Totale	
	progetti	per 100 progetti
Diritto al gioco	156	50,0
Diritto alla partecipazione	105	33,7
Diritto all'educazione	100	32,1
Diritto alla propria identità	88	28,2
Diritto allo studio	69	22,1
Diritto al recupero	58	18,6
Diritto famiglia responsabile	47	15,1
Diritto alla salute	37	11,9
Diritto alla protezione da abuso	26	8,3
Diritto all'autonomia	25	8,0
Diritto all'informazione	24	7,7
Diritto alle cure	9	2,9
Diritto di speciale trattamento	7	2,2

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Coniugando i principali diritti promossi, sopra elencati, con la ricchezza dello strumento del Nomenclatore infanzia e adolescenza proviamo in questa sede ad approfondire con quali strumenti specifici tali diritti siano di fatto perseguiti, per verificare sia l'ampiezza degli interventi/servizi messi in campo che la varietà interna. In tal senso proponiamo di seguito gli interventi e i servizi in cui si sostanzia la progettazione 285/97 e inerenti ai diritti maggiormente perseguiti nel corso dell'anno 2015.

Tavola 10 - Interventi e servizi più frequentemente messi in campo per l'attuazione dei progetti in cui si è indicato il "Diritto al gioco" (156 progetti)

Interventi/servizi	per 100 progetti in cui si indica "diritto al gioco"	
	v.a.	gioco"
Attività ricreative di socializzazione	38	24,4
Centri di aggregazione sociali	31	19,9
Laboratori scolastici e attività integrative	25	16,0
Ludoteche	23	14,7
Interventi di sostegno alla genitorialità	17	10,9
Attività di prevenzione e di promozione	12	7,7
Sostegno socio-educativo scolastico	11	7,1

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Ampio e variegato risulta l'insieme di interventi e di servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti in cui il diritto promosso è prevalentemente quello al gioco. Si tratta della promozione di luoghi adatti quali i centri di aggregazione sociale, ludoteche, laboratori scolastici, di specifiche attività che rientrano nella promozione e nel sostegno alla genitorialità, di investimento nello sviluppo della cittadinanza sociale e nella partecipazione di bambini e adolescenti.

Tavola 11 - Interventi e servizi più frequentemente messi in campo per l'attuazione dei progetti in cui si è indicato il "Diritto alla partecipazione" (105 progetti)

Interventi/servizi	per 100 progetti in cui si indica "diritto alla partecipazione"	
	v.a.	partecipazione"
Attività ricreative di socializzazione	28	26,7
Laboratori scolastici e attività integrative	27	25,7
Centri di aggregazione sociali	20	19,0
Attività di prevenzione e di promozione	15	14,3
Sostegno socio-educativo territoriale	13	12,4
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	11	10,5
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	10	9,5

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Per il diritto alla partecipazione, il novero degli interventi e dei servizi connessi presenta un ampio ventaglio di possibilità che, almeno in parte, risulta fortemente sovrapponibile a quello segnalato per il diritto al gioco.

Tavola 12 - Interventi e servizi più frequentemente messi in campo per l'attuazione dei progetti in cui si è indicato il "Diritto all'educazione" (100 progetti)

Interventi/servizi	per 100 progetti in cui si indica "diritto all'educazione"	
	v.a.	all'educazione"
Ludoteche	18	18,0
Centri di aggregazione sociali	16	16,0
Interventi di sostegno alla genitorialità	12	12,0
Laboratori scolastici e attività integrative	11	11,0
Attività ricreative di socializzazione	10	10,0
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	10	10,0

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Anche per il diritto all'educazione gli interventi e i servizi messi in campo risultano variegati e in numero consistente. In parte sostanziale appaiono sovrapponibili a quelli visti per il diritto al gioco e alla partecipazione.

Più circoscritto infine è l'insieme degli interventi e dei servizi attraverso i quali si persegue il diritto alla propria identità, in cui si ravvisa una sostanziale prevalenza di quelli laboratoriali e di socializzazione.

Tavola 13 - Interventi e servizi più frequentemente messi in campo per l'attuazione dei progetti in cui si è indicato il "Diritto alla propria identità" (88 progetti)

Interventi/servizi	per 100 progetti in cui si indica "diritto alla propria identità"	
	v.a.	propria identità"
Laboratori scolastici e attività integrative	26	29,5
Attività ricreative di socializzazione	23	26,1
Centri di aggregazione sociali	14	15,9
Ludoteche	11	12,5

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Alcune caratteristiche della progettualità: titolarità, gestione, forme di affidamento, partner, territorialità, valutazione

Nel solco di quanto rilevato nei precedenti anni anche nel 2015 la totalità dei progetti monitorati fa capo in quanto a titolarità direttamente all'ente pubblico, sia nella forma centralizzata del Comune sia attraverso le amministrazioni decentrate - municipi, circoscrizioni o quartieri.

Diversamente sulla gestione lo scenario si presenta molto più variegato. La gestione diretta della progettazione da parte della città riservataria, in progressivo calo negli anni, rappresenta al 2014 meno dell'1% delle realtà di gestione, esperienza che si concentra nella sola Città riservatarie di Bologna. Incidenze al di sotto del punto percentuale riguardano anche i soggetti gestori qualificati come imprese private, mentre la scuola e gli enti di formazione fanno segnare complessivamente un'incidenza di gestione più significativa per quanto limitata e pari al 3%. Se dunque quasi sempre la gestione dei progetti è demandata a un soggetto diverso dalla città riservataria, l'incidenza di gestione più alta, senza alcuna eccezione tra le Città riservatarie, spetta ai soggetti del terzo settore che pesano per l'92% del totale.

Associando la tipologia di ente gestore alle macro-voci del Nomenclatore infanzia e adolescenza emerge quanto la gestione del terzo settore sia un tratto comune della progettazione della legge 285/97 che prescinde dall'ambito di erogazione degli interventi e dei servizi.

Tavola 14 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondo la tipologia di ente gestore - Anno 2015

Interventi e servizi da nomenclatore (macro-voci)	tipologia ente gestore (progetti)						totale
	ente pubblico locale	scuola, ente di formazio ne	giustizia minorile	soggetto - Impresa privata	terzo settore	altro	
A - Segretariato sociale, informazione e consulenza per l'accesso alla rete dei servizi	0	0	0	0	10	0	10
B - Prevenzione e sensibilizzazione	0	6	0	4	80	2	92
C - Pronto intervento sociale	0	0	0	0	2	0	2
D - Attività di servizio sociale di supporto alla persona alla famiglia e rete sociale	0	0	1	0	59	4	64
E - Integrazione sociale	0	3	0	0	70	1	74
F - Interventi e servizi educativo-assistenziali e per il supporto all'inserimento lavorativo	1	2	0	0	59	3	65
G - Interventi volti a favorire la domiciliarità	0	0	0	0	4	0	4
la - Trasferimenti per il pagamento di rette	0	0	0	0	1	0	1
La - Centri con funzione educativo-ricreativa	0	1	0	1	86	2	90
lb - Servizi educativi per la prima infanzia	0	0	0	0	10	0	10
Ma - Presidi residenziali socio-assistenziali e ad integrazione socio-sanitaria	0	0	0	0	2	0	2
Totale complessivo	1	12	1	5	383	12	414

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Conseguenza diretta della prevalenza di gestione del terzo settore è la rilevanza tra le forme di affidamento, con le quali l'ente titolare del progetto dà concretamente avvio alle attività previste dal progetto, dell'appalto di servizi – un progetto su due.

Continua inoltre la crescita negli anni della quota di progetti in cui si dichiara la presenza di un partner dell'ente gestore. È questa una caratteristica intrinseca alla progettazione 285/97 che non ha perso intensità negli anni e che, anzi, si è rafforzata nel processo di razionalizzazione della stessa.

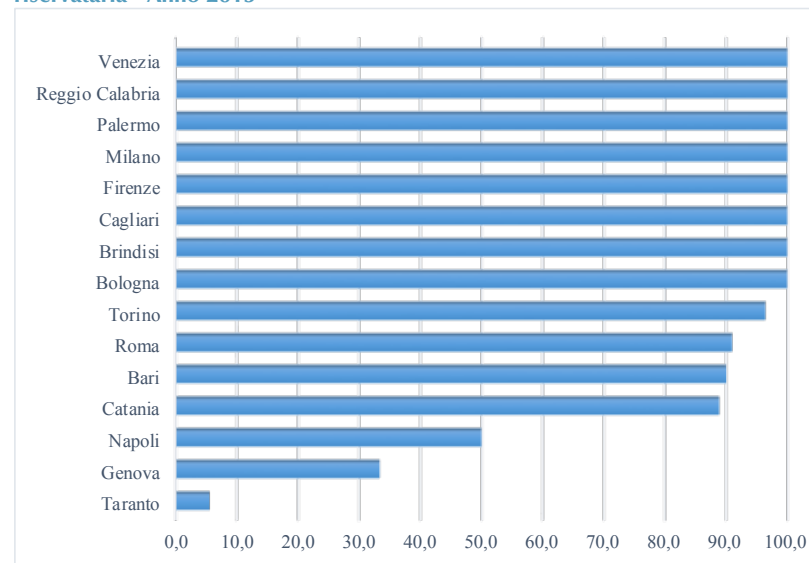
A livello territoriale, l'area di interesse sul quale insiste ciascun progetto indica che, a prescindere dall'area geografica, la progettazione ha uno sviluppo sul territorio che non varca per lo più la soglia comunale.

Tra i progetti per i quali è previsto il coinvolgimento di bambini e adolescenti emerge che la fase di maggior protagonismo degli stessi è quella della realizzazione, mentre le fasi che la precedono – analisi del bisogno, progettazione, monitoraggio e valutazione in senso stretto – comportano un apporto decisamente più marginale.

Accanto al diffuso coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti nella fase di realizzazione del progetto si ravvisa nelle città una generalizzata attenzione al monitoraggio dei progetti, caratterizzata da una consuetudine al controllo e alla verifica attraverso specifiche azioni di raccolta dei dati - somministrazione di questionari, recupero di dati già esistenti, interviste, focus group. È una prassi che testimonia dell'attenzione che viene posta dall'erogatore del servizio e intervento nell'acquisire elementi di conoscenza utili a supportare e indirizzare l'attuazione.

Tra le informazioni richieste dal format della banca dati 285/97 si rileva infine l'indicazione della eventuale fase di valutazione dei progetti. Poco meno del 90% dei progetti prevede a seguito del monitoraggio una fase di valutazione. La figura sottostante mostra l'incidenza dei progetti per i quali è prevista una fase valutativa nelle Città riservatarie.

Figura 3 – Percentuale di progetti che prevedono una fase di valutazione e città riservataria - Anno 2015



Laddove è prevista una fase valutativa domina una diffusa attenzione alla fase di sviluppo (in itinere) e a quella successiva alla sua conclusione (ex-post), mentre molto meno praticata è la valutazione posta in essere nel periodo che precede l'avvio delle attività (ex-ante).

Tavola A1 - Progetti co-finanziati secondo le fonti di co-finanziamento utilizzate per città riservataria. Anno 2015 (risposta multipla)

	Altri fondi comunali	Fondi dell'ente gestore	Fondi provenienti da soggetti privati	Fondi regionali	Fondi statali	Fondi UE
Bari	-	-	-	-	-	-
Bologna	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Brindisi	100,0	0,0	0,0	57,1	0,0	0,0
Cagliari	-	-	-	-	-	-
Catania	-	-	-	-	-	-
Firenze	76,9	0,0	0,0	46,2	7,7	0,0
Genova	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Milano	66,7	96,1	19,6	0,0	7,8	0,0
Napoli	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Palermo	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Reggio Calabria	-	-	-	-	-	-
Roma	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0
Taranto	-	-	-	-	-	-
Torino	59,1	22,7	31,8	27,3	9,1	4,5
Venezia	-	-	-	-	-	-
Totale	67,0	52,4	16,5	17,5	7,8	1,0

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tavola A2 - Progetti e finanziamenti secondo l'articolo delle Legge 285/97 a cui fanno riferimento e l'ente gestore - Anno 2015

Articolato	Ente gestore (progetti)			Ente gestore (finanziamenti)			Quota di finanziamento affidata o appaltata ad altro ente
	città riservataria	altro ente	% progetti gestiti da un altro ente	città riservataria	altro ente	altro ente	
Art. 4	11	125	40,1	1.661.149,0	37.286.004,0		95,7
Art. 5	2	11	3,5	126.432,0	826.356,0		86,7
Art. 6	6	125	40,1	1.273.281,0	7.790.722,0		86,0
Art. 7	7	25	8,0	383.972,7	1.351.346,9		77,9
Totale complessivo	26	286	91,7	3.444.834,7	47.254.428,8		93,2

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tavola A3 - Progetti secondo l'articolo delle Legge 285/97 a cui fanno riferimento e la tipologia dell'ente gestore - Anno 2015

Articolato	tipologia ente gestore (progetti)							totale
	ente pubblico locale	scuola, ente di formazione	giustizia minorile	soggetto - Impresa privata			altro	
Art. 4	1	4	1	0	116		3	125
Art. 5	0	1	0	0	10		0	11
Art. 6	0	3	0	2	115		5	125
Art. 7	0	1	0	2	21		1	25
Totale complessivo	1	9	1	4	262		9	286
%	0,3	3,1	0,3	1,4	91,6		3,1	100,0

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Articolato	tipologia ente gestore						totale
	ente pubblico locale	scuola, ente di formazione	giustizia minorile	soggetto - Impresa privata	terzo settore	altro	
Art. 4	543.202,0	132.846,0	82.211,0		36.435.245,0	92.500,0	37.286.004,0
Art. 5	-	25.000,0	-		801.356,0	-	826.356,0
Art. 6	-	387.531,2	-	5.000,0	7.014.590,8	383.600,0	7.790.722,0
Art. 7	-	16.416,7	-	117.324,0	1.179.726,2	37.880,0	1.351.346,9
Totale complessivo	543.202,0	561.793,8	82.211,0	122.324,0	45.430.917,9	513.980,0	47.254.428,8
%	1,1	1,2	0,2	0,3	96,1	1,1	100,0

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tavola A5 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondo l'ente gestore - Anno 2015

Interventi/servizi	ente gestore (n° interventi)		ente gestore (finanziamenti)		Quota di finanziamento affidata o appaltata ad altro ente
	città riservataria	altro ente	città riservataria	altro ente	
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	0	4	0,0	961.584,0	100,0
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	2	8	106.610,4	448.100,3	80,8
Attività di prevenzione e di promozione	5	24	973.707,3	1.090.249,1	52,8
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	0	15	0,0	1.289.193,4	100,0
Attività ricreative di socializzazione	4	42	193.331,0	1.526.166,9	88,8
Centri anti violenza	1	4	109.345,0	752.371,4	87,3
Centri di aggregazione sociali	1	36	64.394,7	2.458.941,2	97,4
Centri di ascolto tematici	0	1	0,0	86.000,0	100,0
Centri diurni di protezione sociale	0	11	0,0	276.966,7	100,0
Centri diurni estivi	0	9	0,0	525.187,9	100,0
Centri per le famiglie	0	10	0,0	1.111.955,4	100,0
Contributi economici a integrazione del reddito familiare	1		550.000,0	0,0	0,0
Formazione educativa	3	4	64.486,9	38.785,2	37,6
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	0	4	0,0	674.774,7	100,0
Interventi di sostegno alla genitorialità	2	36	202.364,3	2.292.794,2	91,9
Interventi di supporto per il reperimento di alloggi	1		111.070,0	0,0	0,0
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	2	27	116.070,0	750.811,1	86,6
Laboratori scolastici e attività integrative	5	38	140.637,1	1.392.821,3	90,8
Ludoteche	0	24	0,0	1.337.009,7	100,0
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	0	1	0,0	54.000,0	100,0
Presidio familiare con funzione socio-educativa	0	1	0,0	14.100.000,0	100,0
Pronto intervento sociale	0	2	0,0	437.852,0	100,0
Retta per centri diurni di protezione sociale	0	1	0,0	1.306.273,5	100,0
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	0	2	0,0	32.709,5	100,0
Servizi di mediazione culturale	0	2	0,0	157.567,5	100,0
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	1	7	81.000,0	729.109,7	90,0
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	0	3	0,0	301.384,0	100,0
Servizio di mediazione familiare	0	5	0,0	319.623,3	100,0
Servizio per l'affidamento dei minori	1	2	77.082,0	163.531,0	68,0
Servizio sociale professionale	0	1	0,0	15.827,3	100,0
Sostegno socio-educativo domiciliare	0	8	0,0	3.589.611,9	100,0
Sostegno socio-educativo scolastico	3	30	290.195,8	1.533.694,7	84,1
Sostegno socio-educativo territoriale	0	23	0,0	6.537.375,8	100,0
Sportelli sociali tematici	2	7	126.232,3	244.570,1	66,0
Supporto all'inserimento lavorativo	2	4	215.000,0	200.305,5	48,2
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	1	14	23.307,9	336.873,4	93,5
Unità di strada	0	4	0,0	180.407,3	100,0
Totale complessivo	37	414	3.444.834,7	47.254.428,8	93,2

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tavola A6 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondo la tipologia di ente gestore - Anno 2015

Interventi/servizi	tipologia ente gestore (progetti)						totale
	ente scuola, ente pubblico		soggetto - Impresa		terzo settore		
	locale	di formazione	giustizia minorile	privata	setto	altro	
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	0	0	0	0	4	0	4
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	0	0	0	2	6	0	8
Attività di prevenzione e di promozione	0	1	0	0	22	1	24
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	0	0	1	0	13	1	15
Attività ricreative di socializzazione	0	0	0	0	41	1	42
Centri anti violenza	0	0	0	0	4	0	4
Centri di aggregazione sociali	0	0	0	0	35	1	36
Centri di ascolto tematici	0	0	0	0	1	0	1
Centri diurni di protezione sociale	0	0	0	0	10	1	11
Centri diurni estivi	0	1	0	1	7	0	9
Centri per le famiglie	0	0	0	0	10	0	10
Formazione educativa	0	2	0	0	2	0	4
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	0	0	0	0	4	0	4
Interventi di sostegno alla genitorialità	0	0	0	0	33	3	36
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	0	1	0	0	26	0	27
Laboratori scolastici e attività integrative	0	3	0	0	35	0	38
Ludoteche	0	0	0	0	24	0	24
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	0	0	0	0	1	0	1
Presidio familiare con funzione socio-educativa	0	0	0	0	1	0	1
Pronto intervento sociale	0	0	0	0	2	0	2
Retta per centri diurni di protezione sociale	0	0	0	0	1	0	1
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	0	0	0	0	2	0	2
Servizi di mediazione culturale	0	1	0	0	1	0	2
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	0	0	0	0	7	0	7
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	0	0	0	0	3	0	3
Servizio di mediazione familiare	0	1	0	0	4	0	5
Servizio per l'affidamento dei minori	0	0	0	0	2	0	2
Servizio sociale professionale	0	0	0	0	1	0	1
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	0	0	0	7	0	8
Sostegno socio-educativo scolastico	0	2	0	0	25	3	30
Sostegno socio-educativo territoriale	0	0	0	0	23	0	23
Sportelli sociali tematici	0	0	0	0	7	0	7
Supporto all'inserimento lavorativo	0	0	0	0	4	0	4
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	0	0	0	2	11	1	14
Unità di strada	0	0	0	0	4	0	4
Totale complessivo	1	12	1	5	383	12	414

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

50 Tavola A7 - Interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondola tipologia di ente gestore - Anno 2015

Articolato	tipologia ente gestore (finanziamento)						totale
	ente pubblico locale	scuola, ente di formazione	giustizia minorile	privata	terzo settore	altro	
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	0,00	0,00	0,00	0,00	961.584,00	0,00	961.584,00
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	0,00	0,00	0,00	113.562,00	334.538,34	0,00	448.100,34
Attività di prevenzione e di promozione	0,00	25.000,00	0,00	0,00	925.249,07	140.000,00	1.090.249,07
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	0,00	0,00	82.211,00	0,00	1.169.102,37	37.880,00	1.289.193,37
Attività ricreative di socializzazione	0,00	0,00	0,00	0,00	1.504.116,90	22.050,00	1.526.166,90
Centri antiviolenza	0,00	0,00	0,00	0,00	752.371,40	0,00	752.371,40
Centri di aggregazione sociali	0,00	0,00	0,00	0,00	2.398.941,22	60.000,00	2.458.941,22
Centri di ascolto tematici	0,00	0,00	0,00	0,00	86.000,00	0,00	86.000,00
Centri diurni di protezione sociale	0,00	0,00	0,00	0,00	252.966,70	24.000,00	276.966,70
Centri diurni estivi	0,00	276.578,00	0,00	1.000,00	247.609,90	0,00	525.187,90
Centri per le famiglie	0,00	0,00	0,00	0,00	1.111.955,35	0,00	1.111.955,35
Formazione educativa	0,00	18.666,67	0,00	0,00	20.118,50	0,00	38.785,17
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	0,00	0,00	0,00	0,00	674.774,68	0,00	674.774,68
Interventi di sostegno alla genitorialità	0,00	0,00	0,00	0,00	2.270.344,17	22.450,00	2.292.794,17
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	0,00	40.000,00	0,00	0,00	710.811,12	0,00	750.811,12
Laboratori scolastici e attività integrative	0,00	114.703,17	0,00	0,00	1.278.118,17	0,00	1.392.821,34
Ludoteche	0,00	0,00	0,00	0,00	1.337.009,69	0,00	1.337.009,69
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	0,00	0,00	0,00	0,00	54.000,00	0,00	54.000,00
Presidio familiare con funzione socio-educativa	0,00	0,00	0,00	0,00	14.100.000,00	0,00	14.100.000,00
Pronto intervento sociale	0,00	0,00	0,00	0,00	437.852,00	0,00	437.852,00
Retta per centri diurni di protezione sociale	0,00	0,00	0,00	0,00	1.306.273,50	0,00	1.306.273,50
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	0,00	0,00	0,00	0,00	32.709,50	0,00	32.709,50
Servizi di mediazione culturale	0,00	4.500,00	0,00	0,00	153.067,50	0,00	157.567,50
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	0,00	0,00	0,00	0,00	729.109,66	0,00	729.109,66
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	0,00	0,00	0,00	0,00	301.384,00	0,00	301.384,00
Servizio di mediazione familiare	0,00	39.502,00	0,00	0,00	280.121,33	0,00	319.623,33
Servizio per l'affidamento dei minori	0,00	0,00	0,00	0,00	163.531,02	0,00	163.531,02
Servizio sociale professionale	0,00	0,00	0,00	0,00	15.827,25	0,00	15.827,25
Sostegno socio-educativo domiciliare	543.202,00	0,00	0,00	0,00	3.046.409,88	0,00	3.589.611,88
Sostegno socio-educativo scolastico	0,00	42.844,00	0,00	0,00	1.319.250,70	171.600,00	1.533.694,70
Sostegno socio-educativo territoriale	0,00	0,00	0,00	0,00	6.537.375,80	0,00	6.537.375,80
Sportelli sociali tematici	0,00	0,00	0,00	0,00	244.570,05	0,00	244.570,05
Supporto all'inserimento lavorativo	0,00	0,00	0,00	0,00	200.305,50	0,00	200.305,50
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	0,00	0,00	0,00	7.762,00	293.111,40	36.000,00	336.873,40
Unità di strada	0,00	0,00	0,00	0,00	180.407,28	0,00	180.407,28
Totale complessivo	543.202,00	561.793,84	82.211,00	122.324,00	45.430.917,94	513.980,00	47.254.428,78

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Tavola A8 - Importi medi (stima) degli interventi e servizi messi in campo per l'attuazione dei progetti secondola tipologia di ente gestore. Anno 2015

Articolato	tipologia ente gestore						totale
	ente pubblico locale	scuola, ente di formazione	giustizia minorile	privata	terzo settore	altro	
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	-	-	-	-	240.396	-	240.396
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	-	-	-	56.781	55.756	-	56.013
Attività di prevenzione e di promozione	-	25.000	-	-	42.057	140.000	45.427
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	-	-	82.211	-	89.931	37.880	85.946
Attività ricreative di socializzazione	-	-	-	-	36.686	22.050	36.337
Centri antiviolenza	-	-	-	-	188.093	-	188.093
Centri di aggregazione sociali	-	-	-	-	68.541	60.000	68.304
Centri di ascolto tematici	-	-	-	-	86.000	-	86.000
Centri diurni di protezione sociale	-	-	-	-	25.297	24.000	25.179
Centri diurni estivi	-	276.578	-	1.000	35.373	-	58.354
Centri per le famiglie	-	-	-	-	111.196	-	111.196
Formazione educativa	-	9.333	-	-	10.059	-	9.696
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	-	-	-	-	168.694	-	168.694
Interventi di sostegno alla genitorialità	-	-	-	-	68.798	7.483	63.689
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	-	40.000	-	-	27.339	-	27.808
Laboratori scolastici e attività integrative	-	38.234	-	-	36.518	-	36.653
Ludoteche	-	-	-	-	55.709	-	55.709
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	-	-	-	-	54.000	-	54.000
Presidio familiare con funzione socio-educativa	-	-	-	-	14.100.000	-	14.100.000
Pronto intervento sociale	-	-	-	-	218.926	-	218.926
Retta per centri diurni di protezione sociale	-	-	-	-	1.306.274	-	1.306.274
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	-	-	-	-	16.355	-	16.355
Servizi di mediazione culturale	-	4.500	-	-	153.068	-	78.784
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	-	-	-	-	104.159	-	104.159
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	-	-	-	-	100.461	-	100.461
Servizio di mediazione familiare	-	39.502	-	-	70.030	-	63.925
Servizio per l'affidamento dei minori	-	-	-	-	81.766	-	81.766
Servizio sociale professionale	-	-	-	-	15.827	-	15.827
Sostegno socio-educativo domiciliare	543.202	-	-	-	435.201	-	448.701
Sostegno socio-educativo scolastico	-	21.422	-	-	52.770	57.200	51.123
Sostegno socio-educativo territoriale	-	-	-	-	284.234	-	284.234
Sportelli sociali tematici	-	-	-	-	34.939	-	34.939
Supporto all'inserimento lavorativo	-	-	-	-	50.076	-	50.076
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	-	-	-	3.881	26.646	36.000	24.062
Unità di strada	-	-	-	-	45.102	-	45.102
Totale complessivo	543.202,0	46.816,2	82.211,0	24.464,8	135.999,1	42.831,7	130.220,2

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

1.3 Schede sintetiche delle Città riservatarie

Si propongono, come ogni anno, alcuni dati riepilogativi della progettazione nelle Città riservatarie.

Per ogni città vengono presentati: indicatori demografici, una sezione amministrativa che restituisce informazioni sul riparto e sullo stato dell'impegno al 31/12/2014 del fondo L.285 erogato nell'anno in esame, l'analisi delle priorità basata sull'investimento delle Città riservatarie sulle differenti aree di progettazione, una breve analisi della progettualità attivata nell'anno di riferimento, con particolare attenzione alle aree di intervento che beneficiano di maggiori investimenti.

BARI

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	326.344
Popolazione 0-17enni	49.989
% popolazione minorile	15,3
Indice di vecchiaia	183,2
Quoziente di natalità	7,0
Numero famiglie	136.266
Numero medio componenti per famiglia	2,38
Stranieri	12.495
Minori stranieri	1.921
% minori stranieri sul totale degli stranieri	15,4
% minori stranieri sul totale dei minori	3,8

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.528.006,30	12
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.735.185,83	9
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 1.700.751,34	9
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 1.331.859,20	8
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 1.245.970,60	10

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 0,00	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 1.667.566,00	10
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 0,00	0

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L. 285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	9	€ 1.610.418,00	€ 1.610.418,00
Art. 5	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 6	1	€ 57.148,00	€ 57.148,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	1	€ 14.287,00
Attività di prevenzione e di promozione	8	€ 383.104,50
Attività ricreative di socializzazione	2	€ 66.029,60
Centri di aggregazione sociali	7	€ 405.926,40
Centri per le famiglie	1	€ 44.832,50
Interventi di sostegno alla genitorialità	9	€ 397.538,00
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	1	€ 14.287,00
Sportelli sociali tematici	7	€ 270.617,60
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	2	€ 70.943,40

Nonostante il decremento del fondo 285 sia ormai un trend consolidato dal 2014 al 2015, la città di Bari registra un lieve incremento dei progetti attivi nel triennio precedente, impegnando € 1.610.418, cifra proveniente totalmente dall'utilizzo di fondi residui, permettendo alla città la fruizione di somme di ammontare superiore rispetto a quanto ripartito per l'anno in esame.

Il finanziamento del fondo 285 stanziato per l'anno 2015 non risulta essere stato impegnato al 31/12/2015.

La quasi totalità dei finanziamenti del fondo 285 e conseguentemente i progetti inseriti nella banca dati, come evidenziato in tavola 3, ricadono nell'area dell'articolo 4 della Legge 285, dunque sono progetti finalizzati a garantire servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, a contrasto della povertà e della violenza, misure alternative all'allontanamento dei minorenni dal proprio nucleo familiare. Su questi temi si concentra la stragrande maggioranza degli sforzi, sia progettuali sia finanziari, della città di Bari.

L'unico progetto ricadente nell'area dell'articolo 6 (Servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero) attiva i servizi di una Biblioteca delle ragazze e dei ragazzi, destinata ai cittadini in crescita della città.

Dalla tavola 3 è altresì evidenziabile l'assenza di forme di cofinanziamento su tali progetti che, evidentemente, sopravvivono allo stato attuale esclusivamente grazie all'esistenza del fondo nazionale.

In particolare, esaminando gli interventi riferibili al Nomenclatore delle città 285, la maggiore quota di finanziamento risulta essere orientata prevalentemente su servizi di prevenzione a bassa soglia destinati a offrire attività di primo ascolto, di informazione e orientamento, oltre che di sostegno alle funzioni genitoriali.

Una quota leggermente inferiore viene destinata alla realizzazione di interventi di prevenzione primaria e di promozione dei diritti di bambini e adolescenti, nonché a interventi volti a realizzare forme partecipative dirette e indirette di bambini e ragazzi alla vita sociale della comunità, della famiglia, della scuola o dell'associazionismo.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano sociale di zona 2014-2016.

La progettazione finanziata grazie al fondo 285 della città di Bari è rimasta sostanzialmente stabile negli ultimi anni sia nel numero dei progetti che nella tipologia di interventi offerti, confermando la tendenza a utilizzare il modello dei "Servizi congiunti CAF-CAP" attivi con continuità da quindici anni in varie zone della città.

I CAF-CAP sono centri che erogano servizi trasversali di supporto alla famiglia e ai minori, ma che sono stati negli ultimi anni ristrutturati e ripensati grazie a un ridisegno complessivo della governance cittadina e delle logiche di partenariato tra pubblico e terzo settore.

Nello specifico, i Centri di Ascolto per le Famiglie offrono interventi di sostegno alla genitorialità, consulenza psico-socio-pedagogica, mediazione familiare volta alla riduzione delle conflittualità familiari. Da sottolineare anche alcuni dei CAF partecipano al progetto P.I.P.P.I. per la prevenzione dell'allontanamento dei minori dalla propria famiglia di origine.

I Centri Aperti Polivalenti organizzano attività di sensibilizzazione, promozione e di prevenzione, sostegno scolastico, attività ludiche e aggregative rivolte ai bambini e agli adolescenti finalizzate a favorire la socializzazione, l'integrazione sociale e la partecipazione.

La scelta di far condividere ai due servizi la sede operativa non è casuale: l'obiettivo infatti è quello di integrare in modo funzionale le azioni e promuovere l'incontro e il confronto tra generazioni.

Per la gestione di tali servizi la città riservataria si avvale della col-

laborazione del Terzo Settore che viene coinvolto in un percorso partecipato di programmazione degli interventi, come esplicitato nel Piano Sociale di Zona.

Va in continuità, da ormai un decennio, anche l'organizzazione di attività ricreative nei reparti pediatrici degli Ospedali al fine di migliorare la qualità della vita di bambini e dei ragazzi ricoverati.

Un elemento di novità è rappresentato invece dal progetto Biblioteca delle ragazze e dei ragazzi che si rivolge ai bambini e agli adolescenti della città e organizza attività di sensibilizzazione per la promozione culturale, la promozione della partecipazione e lo scambio tra generazioni e tra culture diverse.

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	386.663
Popolazione 0-17enni	53.982
% popolazione minorile	14,0
Indice di vecchiaia	218,1
Quoziente di natalità	8,3
Numero famiglie	205.199
Numero medio componenti per famiglia	1,87
Stranieri	58.873
Minori stranieri	12.018
% minori stranieri sul totale degli stranieri	20,4
% minori stranieri sul totale dei minori	22,3

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 820.497,08	1
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 931.746,76	2
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 913.256,39	3
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 715.030,40	3
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 668.919,70	2

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 668.919,00	2
Totale impegno su L. 285 residui	0	0
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 565.510,00	2

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	2	€ 668.919,00	€ 1.234.429,00
Art. 5	0	0	0
Art. 6	0	0	0
Art. 7	0	0	0

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	1	€ 691.227,00
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	€ 543.202,00

La città di Bologna ormai da anni ha scelto di orientare stabilmente l'utilizzo del fondo 285 per sostenere unicamente interventi inclusivi che ricadono nell'area del sostegno alle funzioni genitoriali.

La progettualità finanziata con il fondo 285, per questa realtà in particolare, non è in grado di restituire la complessità e la ricchezza degli interventi attivati a favore di infanzia e adolescenza, essendo quasi tutti questi interventi finanziati con risorse ulteriori rispetto al FNIA.

Per quanto riguarda la progettualità inserita in Banca dati nell'anno in esame, questa è stata in parte finanziata grazie al fondo 285 erogato nel 2015, in parte grazie a fondi propri dell'ente locale. Un cofinanziamento non irrisorio, in proporzione rispetto alla quota di fondo 285 spettante alla città di Bologna, visto che va quasi a raddoppiare gli importi a disposizione dei progetti per la loro realizzazione.

Gli interventi destinatari delle risorse sono, come evidenziato in tavola 4, quelli di assistenza domiciliare socioassistenziale e di sostegno socio-educativo domiciliare di seguito meglio dettagliati.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione: Programma attuativo annuale anno 2015 del Piano di Zona per la Salute e il benessere sociale

In continuità con il 2014 la città di Bologna ha scelto di impegnare, per l'anno in esame, i Finanziamenti L.285/97 sul:

- sostegno alle responsabilità e fragilità familiari attraverso interventi di assistenza educativa domiciliare. L'obiettivo perseguito è quello rivolto a prevenire l'allontanamento dei minori dal nucleo

familiare e favorire il rientro in famiglia di minori precedentemente allontanati promuovendo il recupero delle relazioni familiari e sostenendo i genitori nei compiti di cura nei confronti dei figli. Il progetto prevede interventi di sostegno e accompagnamento del minore nelle fasi evolutive focalizzandosi nel recupero/rafforzamento delle autonomie e dell'autostima soprattutto nella fase preadolescenziale e adolescenziale. Il percorso di accompagnamento prevede sia interventi di sostegno scolastico sia interventi di sostegno all'integrazione tra pari. Tale servizio si integra, dal 2011, con il progetto sperimentale P.I.P.P.I. per la prevenzione dell'istituzionalizzazione;

- sostegno a bambini e adolescenti con disturbi della personalità e/o del comportamento che manifestano condotte rischiose per sé e per gli altri e che necessitano di un intervento personalizzato finalizzato a far uscire i ragazzi dall'isolamento per promuovere il recupero delle relazioni sociali tra pari. È altresì prevista la presa in carico della famiglia attraverso interventi di sostegno psicologico e mediazione familiare.

Entrambi i progetti sono affidati a Enti pubblici locali che si avvalgono di partner per la realizzazione delle attività quali servizi sociali, ASL e scuole.

BRINDISI

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	88.302
Popolazione 0-17enni	14.881
% popolazione minorile	16,9
Indice di vecchiaia	155,1
Quoziente di natalità	7,4
Numero famiglie	35.761
Numero medio componenti per famiglia	2,46
Stranieri	2.246
Minori stranieri	285
% minori stranieri sul totale degli stranieri	12,7
% minori stranieri sul totale dei minori	1,9

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 759.209,57	7
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 862.149,38	7
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 845.040,16	7
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 662.860,69	7
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 620.114,40	7

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	n. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 456.824,00	7
Totale impegno su L. 285 residui	0	0
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 1.062.508,00	7

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	4	€ 322.474,00	€ 1.174.464,00
Art. 5	1	€ 40.471,00	€ 137.125,00
Art. 6	2	€ 93.879,00	€ 207.743,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative	1	16.041,20
Attività di prevenzione e di promozione	2	112.970,70
Centri anti violenza	1	347.806,40
Interventi di sostegno alla genitorialità	1	182.133,70
Ludoteche	1	124.342,00
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	1	137.125,00
Servizio di mediazione familiare	1	52.038,20
Servizio per l'affidamento dei minori	1	144.370,80
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	319.103,00
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	1	83.401,00

La città di Brindisi ha mantenuto inalterata, nel corso degli anni, la progettualità a carico del fondo 285.

Inoltre, come evidenziato nella tavola 2, ha una immediata reattività nell'utilizzo delle somme derivanti dal fondo dell'anno in corso: come per gli anni precedenti, la progettazione per l'anno 2015 è stata infatti finanziata con le risorse dell'anno in corso che, dunque, al 31/12/2015 risultano impegnate quasi per il 75% della quota spettante.

Nonostante le fluttuazioni del FNIA registrate nel corso degli anni, il decremento registrato nel 2011 e, ancor più, nel biennio 2014 e 2015, l'ente locale è riuscito a garantire una continuità temporale di servizi che rappresentano lo "zoccolo duro" delle prestazioni a favore di infanzia e adolescenza a livello territoriale, anche attraverso l'istituzione di un capitolo di spesa ad hoc a gravare sui fondi comunali per l'integrazione delle risorse del suddetto fondo.

Ciò è evidente anche dalla lettura della tavola 3: tutti i progetti fi-

nanziati dalla 285 beneficiano di un cofinanziamento derivante da fondi dell'Ente locale che rafforza in maniera sostanziosa i servizi attivati.

In particolare i progetti afferenti all'articolo 4 beneficiano anche di cofinanziamenti regionali: pertanto, l'area che beneficia del maggior impegno, sia in termini economici perché intercetta la maggior quantità di fondo 285 e il maggior cofinanziamento, sia in termini di numerosità progettuale, è quella afferente all'articolo sopracitato, dunque in sostegno alla relazione genitori figli, a contrasto della povertà e della violenza, di misure alternative all'allontanamento dei minorenni dalla famiglia.

Coerentemente con quanto appena evidenziato, i servizi citati in tabella 4 che intercettano il maggiore sforzo economico della città sono i centri antiviolenza, i servizi di sostegno socioeducativo domiciliare e gli interventi di sostegno alle vulnerabilità familiari.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano di zona 2014-2016.

Come anticipato, la progettualità della città di Brindisi è rimasta invariata nel corso degli anni. Dal Piano di Zona 2014 – 2016, si evince che per la città di Brindisi, «le scelte adottate in merito all'utilizzo del fondo 285 sono prioritariamente orientate al sostegno alla genitorialità e alla presa in carico di casi di fragilità familiare». 4 dei 7 servizi che beneficiano dei finanziamenti L.285, infatti, intervengo in questo ambito. Si tratta del Centro per la famiglia-Servizio di mediazione che offre sostegno sociale, psicologico e pedagogico rivolto alle famiglie che vivono difficoltà di tipo socio-economico, del Servizio Affidi e dell'Assistenza domiciliare ai minori, tutti attivi sul territorio brindisino con continuità dalla fine degli anni '90.

Anche il Centro Antiviolenza Crisalide opera con continuità dal 1999 da un lato per promuovere e sensibilizzare la cittadinanza sui diritti dei minorenni e per prevenire fenomeni di maltrattamento, di violenza tra pari e di genere, dall'altro per fronteggiare e prendere in carico in maniera appropriata vittime di abuso e violenza.

Gli ulteriori progetti ricadenti nell'area degli art. 5 e 6 della L. 285 sono:

- il servizio di Ludoteca che offre l'opportunità ai bambini brindisini di frequentare laboratori dedicati alla libera espressione e creatività, nonché ai bambini ricoverati nei reparti di pediatria degli ospedali cittadini, di accedere ad attività ludico ricreative,
- il servizio socioeducativo per la prima infanzia
- il progetto della Città dei ragazzi che mira a favorire lo sviluppo di pratiche di cittadinanza attiva da parte dei ragazzi.

Per la gestione di tali servizi la città riservataria si avvale della collaborazione del terzo settore che concorre alla programmazione, all'organizzazione e alla gestione del sistema integrato.

CAGLIARI

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	154.460
Popolazione 0-17enni	18.707
% popolazione minorile	12,1
Indice di vecchiaia	263,2
Quoziente di natalità	5,7
Numero famiglie	74.698
Numero medio componenti per famiglia	2,05
Stranieri	7.754
Minori stranieri	1.058
% minori stranieri sul totale degli stranieri	13,6
% minori stranieri sul totale dei minori	5,7

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 933.152,52	33
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.059.676,98	14
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 1.038.647,85	12
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 813.232,00	9
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 760.788,50	11

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 666.421,89	9
Totale impegno su L. 285 residui	€ 286.589,17	7
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	n.d.	1

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	7	€ 760.921,00	€ 760.921,00
Art. 5	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 6	4	€ 192.090,00	€ 192.090,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività ricreative di socializzazione	3	€ 84.090,00
Centri di aggregazione sociali	1	€ 108.000,00
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	3	€ 122.570,00
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	€ 403.874,20
Sostegno socio-educativo scolastico	4	€ 155.934,87
Sostegno socio-educativo territoriale	1	€ 77.320,99
Supporto all'inserimento lavorativo	1	€ 1.221,00

Del fondo 285 erogato alla città di Cagliari nell'anno 2015, la maggior parte della quota ripartita (666.421,89 €) è stata impegnata entro il 31/12 del medesimo anno.

Un importo esiguo proviene dai residui delle annualità precedenti (286.589,17), mentre un solo progetto (su 11 complessivamente inseriti in Banca dati per l'anno 2015) risulta essere cofinanziato, anche se la città non ha reso disponibili i dati sul quantum del cofinanziamento.

Come evidenziato in tavola 3, la maggior parte del finanziamento derivante dal FNIA va a sostenere gli interventi attivati a sostegno della relazione genitori-figli, di contrasto alla povertà o alla violenza, di attivazione di misure alternative all'allontanamento dei minori dalla propria famiglia, dunque quei progetti che ricadono nell'area dell'articolo 4.

Tant'è vero che dalla tavola 4 è chiaramente evidenziato che la maggiore quota di finanziamento viene destinata a interventi di educativa domiciliare, di sostegno socioeducativo scolastico e di integrazione sociale dei soggetti a rischio emarginazione, solitamente riconducibili all'articolato di progettazione sopra citato.

Non risulta a carico del fondo 285 alcuna progettualità legata a servizi integrativi destinati alla prima infanzia (articolo 5) né progettuali-

tà afferente all'articolo 7 (azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano locale unitario dei servizi alla persona 2015.

Come evidenziato nella sezione precedente, la città di Cagliari conferma anche per il 2015 la tendenza a investire con continuità su alcuni ambiti di intervento ritenuti prioritari quali: il sostegno socio-educativo scolastico rivolto a minori in difficoltà con azioni specifiche rivolte ai minori Rom, la promozione dell'integrazione sociale dei soggetti a rischio e le attività ricreative di socializzazione. Si tratta di interventi realizzati dai Centri di aggregazione e dagli Oratori dislocati sul territorio cittadino che si occupano anche di organizzare attività estive nei periodi di chiusura delle scuole.

Tali azioni vengono integrati da interventi educativi personalizzati e da interventi di educativa territoriale per la prevenzione del disagio minorile.

CATANIA

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	314.555
Popolazione 0-17enni	54.882
% popolazione minorile	17,4
Indice di vecchiaia	143,0
Quoziente di natalità	9,4
Numero famiglie	136.177
Numero medio componenti per famiglia	2,29
Stranieri	12.699
Minori stranieri	2.365
% minori stranieri sul totale degli stranieri	18,6
% minori stranieri sul totale dei minori	4,3

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.888.581,54	31
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 2.144.650,80	5
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 2.102.090,54	7
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 1.647.945,60	8
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 1.541.673,30	9

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 84.893,03	2
Totale impegno su L. 285 residui	€ 1.229.582,72	7
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	0	0

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	5	€ 295.952,00	€ 295.952,00
Art. 5	1	€ 65.733,00	€ 65.733,00
Art. 6	2	€ 921.784,00	€ 921.784,00
Art. 7	1	€ 31.007,00	€ 31.007,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di prevenzione e di promozione	1	€ 840.945,00
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	1	€ 31.006,80
Interventi di sostegno alla genitorialità	1	€ 65.732,81
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	3	€ 145.125,00
Servizio per l'affidamento dei minori	1	€ 19.160,22
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	€ 37.500,00
Sostegno socio-educativo scolastico	1	€ 94.166,64
Unità di strada	1	€ 80.839,28

Dall'analisi della tavola 2 emerge come la città di Catania abbia utilizzato per il finanziamento dei 9 progetti attivi nel corso dell'anno 2015 in gran parte fondi 285 residui provenienti da annualità precedenti, mentre solo una minima quota del fondo 285 erogato nel corso dell'anno in esame è stato impegnato al 31 dicembre 2015.

Un ulteriore elemento di informazione in merito alle modalità di gestione e di utilizzo dei fondi 285 deriva dalla tavola 3 che ci restituisce il dato dell'assenza di cofinanziamento sulla progettualità sostenuta con fondo 285. Dunque, tutti gli interventi o servizi finanziati con il predetto fondo ne hanno una strettissima dipendenza e vedono la propria sopravvivenza, al momento, esclusivamente grazie a tale fonte di finanziamento.

Dall'analisi della tavola 3 emerge come il fondo 285 copra abbastanza eterogeneamente tutte le aree previste dall'articolato della legge: il maggiore sforzo, dal punto di vista economico, come per l'anno precedente, è destinato alla progettualità ricadente nell'area dell'articolo 6 (€ 921.784), dunque per la progettazione che risponde alle esigenze di gestione del tempo libero e delle attività ricreative a favore di bambi-

ni e adolescenti². A seguire, vengono finanziate progettualità ricadenti nell'area dell'articolo 4 (€ 295.952) e, con un impegno economico residuale, interventi ricadenti nell'area degli articoli 5 (€ 65.733) e 7 (€ 31.007).

Mantenendo un focus specifico sulle voci afferenti al Nomenclatore (vedasi tavola 4) si evidenzia che il maggiore sforzo dal punto di vista amministrativo converge su interventi a carattere preventivo e promozionale, oltre che interventi destinati all'integrazione sociale di soggetti deboli o a rischio.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

atto di programmazione di riferimento: Azioni Piano di Zona.

La progettazione della città di Catania registra un andamento abbastanza costante, nell'ultimo triennio, sia per il numero dei progetti sia per quanto riguarda gli ambiti di intervento.

La tendenza, come evidenziato già in precedenza, è quella di differenziare gli interventi: promozione dell'affido e dell'accoglienza, sostegno alla conciliazione tra i tempi di lavoro e di cura dei genitori meno abbienti attraverso l'offerta di servizi educativi flessibili, sostegno alla genitorialità attraverso interventi di educativa domiciliare rivolti nello specifico a bambini e adolescenti a rischio devianza in contesti familiari multiproblematici e in carico ai servizi sociali. Sono inoltre attivi interventi di educativa di strada in quartieri particolarmente svantaggiati caratterizzati da alti tassi di criminalità e disagio, di reinserimento sociale di minori entrati nel circuito penale in risposta al rischio di devianza minorile particolarmente avvertito a livello locale e interventi di prevenzione della dispersione scolastica. Infine, con i Fondi L.285, viene finanziata un'azione di sistema per la formazione degli assistenti sociali che si occupano di minori.

La città riservataria si avvale della collaborazione del terzo settore per la gestione della maggior parte degli interventi.

² Si rileva, a tale proposito, che i due progetti ricadenti nell'articolo 6, in realtà, hanno tra gli obiettivi di intervento, anche finalità di inclusione sociale e di prevenzione del disagio. Dunque, sia il servizio socio-educativo, sia l'educativa di strada hanno caratteristiche che pongono questa progettualità a cavallo tra l'articolo 6 e il 4.

FIRENZE

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	382.808
Popolazione 0-17enni	55.673
% popolazione minorile	14,5
Indice di vecchiaia	212,6
Quoziente di natalità	7,3
Numero famiglie	188.948
Numero medio componenti per famiglia	2,01
Stranieri	59.827
Minori stranieri	11.025
% minori stranieri sul totale degli stranieri	18,4
% minori stranieri sul totale dei minori	19,8

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.051.270,71	14
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.193.810,55	14
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 1.170.119,57	12
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 917.571,20	12
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 858.399,10	14

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	n. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	0	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 915.632,00	14
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 1.540.440,00	13

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	6	€ 320.774,00	€ 653.996,00
Art. 5	1	€ 18.000,00	€ 79.509,00
Art. 6	7	€ 576.858,00	€ 1.722.567,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività ricreative di socializzazione	1	€ 614.653,00
Centri anti violenza	1	€ 47.500,00
Centri di aggregazione sociali	1	€ 44.979,50
Interventi di sostegno alla genitorialità	2	€ 16.749,40
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	2	€ 141.561,80
Laboratori scolastici e attività integrative	2	€ 573.401,40
Ludoteche	3	€ 224.179,50
Pronto intervento sociale	2	€ 437.852,00
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	1	€ 79.509,00
Sostegno socio-educativo scolastico	5	€ 265.686,40
Supporto all'inserimento lavorativo	1	€ 10.000,00

L'analisi sull'entità e sull'utilizzo del fondo 285 per l'anno 2015 restituisce alcune significative informazioni sui fondi a sostegno della progettazione locale.

In primo luogo la città di Firenze, al 31/12/2015 non ha impegnato il fondo 285 erogato per l'anno in esame, ma usufruisce di somme derivanti dai fondi residui che permettono di destinare alla progettazione 2015 fondi di ammontare superiore rispetto a quanto assegnato dal Decreto di riparto. Tali somme vengono, inoltre, arricchite grazie a un cofinanziamento (1.540.440,00) che va a incrementare in maniera sostanziosa il quantum disponibile.

La progettazione 285, come per l'anno precedente, risulta essere positivamente integrata da fondi comunali, regionali e, nel caso del progetto di inclusione per bambini e famiglie RSC, di provenienza statale.

Dall'analisi della tavola 3 è possibile evidenziare le priorità di investimento locali lette con le lenti dell'articolo L. 285.

Se osserviamo il dato del finanziamento complessivo (dunque del finanziamento ex fondo 285 sommato al cofinanziamento) possiamo verificare che Firenze concentra la maggior parte dei suoi sforzi economici sulla progettazione inerente l'articolo 6, dunque l'area che promuove progettazione per l'area educativa, per servizi ricreativi e destinati al tempo libero.

A seguire, si evidenziano i finanziamenti a favore degli interventi di sostegno alla relazione genitori figli, di contrasto alla povertà ecc. (riconducibili all'area dell'articolo 4), in via residuale, l'innovazione di servizi socioeducativi per la prima infanzia (articolo 5).

Non risulta, per l'anno 2015, alcun finanziamento di progettazione riconducibile all'articolo 7.

Coerentemente con quanto evidenziato poco fa in merito alle priorità legate alla progettazione inerente l'articolo 6, dalla tavola 4 emerge che gli sforzi più rilevanti in termini di finanziamento complessivo sono destinati a quegli interventi/servizi del Nomenclatore che attivano spazi ricreativi e di socializzazione e laboratori scolastici e attività integrative. Tutto questo corrisponde alla vocazione prettamente educativa che ha sempre connotato l'attuazione della 285 sul territorio fiorentino.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano integrato della salute 2008-2010 prorogato fino al 2015.

Accordo di programma 2013-2015

Nell'andamento storico dei progetti realizzati negli ultimi cinque anni, Firenze mostra una forte continuità delle esperienze messe in atto: la maggior parte degli interventi infatti sono attivi con continuità da più di un decennio.

L'offerta di servizi è ampia e caratterizzata da una forte impronta interculturale, data anche la rilevante presenza di bambini e adolescenti immigrati sul territorio concentrata principalmente in alcuni quartieri della città.

Per favorire l'integrazione dei minori e delle famiglie stranieri si finanziano, ad esempio, attività ludiche e ricreative organizzate nelle ludoteche, nei servizi integrativi per la prima infanzia e nei centri di aggregazione. Tali azioni sono volte a favorire l'integrazione e la diffusione del multiculturalismo. Inoltre la città ha attivato da molti anni percorsi di orientamento e inserimento lavorativo, corsi di italiano per stranieri, servizi di accoglienza per minori stranieri non accompagnati.

Rilevante è anche la progettazione rivolta alla prevenzione dell'insuccesso scolastico attraverso l'offerta di servizi di post-scuola finalizzati da un lato allo sviluppo delle potenzialità dei minori e del recupero delle loro carenze, dall'altro alla promozione di momenti ludici ed educativi.

In quest'ottica va letta anche la partecipazione della città di Firenze al Progetto Nazionale per l'integrazione e l'inclusione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti.

Da evidenziare il lavoro di rete svolto dai vari servizi, ad esempio i progetti CRED, Spazio Insieme e Tuttinsieme collaborano per offrire sostegno scolastico agli alunni con disabilità; mentre il Centro Valery collabora con altri Servizi di contrasto alla violenza per minori e donne-madri e adulti abusati in età minorile per il sostegno alle vittime di abuso.

La gestione dei progetti viene affidata prevalentemente al terzo settore mentre si ha una gestione diretta del sostegno scolastico per gli alunni disabili e dei servizi educativi a domicilio.

GENOVA

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	586.655
Popolazione 0-17enni	81.743
% popolazione minorile	13,9
Indice di vecchiaia	246,2
Quoziente di natalità	6,5
Numero famiglie	294.750
Numero medio componenti per famiglia	1,97
Stranieri	54.152
Minori stranieri	11.585
% minori stranieri sul totale degli stranieri	21,4
% minori stranieri sul totale dei minori	14,2

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.051.270,71	10
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.193.810,55	8
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 1.877.365,53	10
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 1.469.955,20	6
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 1.375.161,10	6

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	n. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 1.360.794,52	6
Totale impegno su L. 285 residui	€ 585,35	1
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 4.667.514,00	1

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	3	€ 859.915,00	€ 5.527.429,00
Art. 5	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 6	2	€ 493.580,00	€ 493.580,00
Art. 7	1	€ 7.885,00	€ 7.885,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative	1	3.154,14
Attività di prevenzione e di promozione	1	2.759,87
Attività ricreative di socializzazione	3	358.551,34
Centri per le famiglie	1	522.509,40
Laboratori scolastici e attività integrative	1	109.600,00
Retta per centri diurni di protezione sociale	1	1.306.273,50
Servizi di mediazione culturale	1	153.067,50
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	1.828.782,90
Sostegno socio-educativo territoriale	3	1.744.195,22

Il 98,9% del fondo 285 erogato alla città di Genova per l'anno 2015 è stato impegnato entro il 31/12 di quell'anno, come evidenziato in tavola 2.

Dunque i 6 progetti in banca dati 2015 sono tutti finanziati con fondi 285 del medesimo anno, uno di questi (l'unico afferente all'articolo 7) attinge, oltre ai finanziamenti erogati per il 2015, anche a una piccola quota di fondi residui (585,35), mentre un altro è cofinanziato con fondi di provenienza comunale.

Il cofinanziamento garantito dal Comune per il progetto Centro servizi per i minori e la famiglia, come per gli scorsi anni, è estremamente rilevante (4.668.099,35€) e va più che a triplicare la somma attribuita dal FNIA.

Di conseguenza è l'articolo 4 che beneficia, come indicato in tavola 3, del finanziamento maggiormente significativo, sia in termini di quota fondo 285 (assorbe il 62,5% della quota di FNIA spettante a Genova), sia in termini di cofinanziamento.

Un ulteriore finanziamento di rilievo (ma ricadente esclusivamente

sul fondo 285) è destinato alla progettazione afferente all'area dell'articolo 6, dunque finalizzata all'attivazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero.

Residuale appare l'impegno economico per le azioni per la promozione dei diritti dell'infanzia, mentre non vengono segnalati progetti ricadenti nell'area dell'innovazione e sperimentazione di servizi socioeducativi per la prima infanzia.

La tavola 4 ci restituisce un quadro di finanziamento degli interventi in prevalenza orientato al sostegno socio-educativo domiciliare, territoriale e interventi di sostegno all'operato dei centri diurni di protezione sociale (in gran parte riconducibili al macroprogetto del Centro servizi per minori e famiglia), in coerenza con la priorità di spesa evidenziata in tavola 3.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

La città di Genova evidenzia una certa continuità nel corso degli anni sia nel numero che nella tipologia di interventi finanziati. L'investimento più rilevante da parte della città è sicuramente sul Centro Servizi per i minori e la famiglia, finanziato solo in parte con fondi L.285, ma su cui il Comune impegna un notevole sforzo economico.

Si tratta di un intervento di sistema, attivo ormai da diversi anni, che offre servizi e interventi di tipo sociale ed educativo, finalizzati a integrare le risorse familiari e a supportare minori in situazioni di fragilità. Il Centro si articola in: centri socio educativi diurni che svolgono attività educativa e di sostegno soprattutto per minori sottoposti a intervento dell'Autorità Giudiziaria; centri di aggregazione che realizzano attività socio ricreative e di supporto nello svolgimento dei compiti; spazi famiglia che offrono sostegno alla genitorialità e luoghi per gli incontri protetti; attività educativa individuale ed educativa territoriale.

Sempre nell'ambito del sostegno alle famiglie e ai minori in difficoltà (art. 4) opera il progetto di mediazione culturale rivolto ai bambini e ai ragazzi di recente immigrazione. I mediatori hanno il compito di supportare i minori stranieri nella comprensione linguistica e facilitare la relazione tra la scuola e le famiglie straniere valorizzando la cultura di provenienza e la comprensione della cultura ospitante.

Un'altra esperienza attiva con continuità nel tempo che coinvolge tutto il territorio cittadino è rappresentata dai LET (Laboratori Educativi territoriali) che offrono attività ricreative di socializzazione nel periodo estivo e attività di pre e post scuola durante l'anno scolastico. Le attività invernali da settembre a giugno sono volte a rafforzare e ampliare gli interventi già realizzati e in particolare le attività volte a sostenere le famiglie per una migliore gestione dei tempi scuola. Le attività estive da giugno a settembre, favoriscono occasioni di integrazione

rafforzando le reti di amicizie create nel periodo antecedente. Viene inoltre garantito, attraverso un progetto specifico (Sostegno educativo per bambini con disabilità) ai minori disabili la possibilità di poter frequentare i Laboratori Educativi Territoriali tramite l'affiancamento di operatori di sostegno con adeguata formazione professionale.

Infine, con i Fondi L.285, viene finanziata un'azione di sistema di coprogettazione nel campo degli interventi promossi dalla L.285/97. Attraverso incontri e workshop, a cui sono invitati a partecipare rappresentanti del terzo settore, scuole, ASL e servizi sociali si intende implementare il sistema di raccolta e diffusione delle informazioni sulle iniziative cittadine e territoriali afferenti ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

MILANO

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	1.345.851
Popolazione 0-17enni	208.205
% popolazione minorile	15,5
Indice di vecchiaia	180,0
Quoziente di natalità	8,6
Numero famiglie	725.689
Numero medio componenti per famiglia	1,84
Stranieri	254.522
Minori stranieri	51.417
% minori stranieri sul totale degli stranieri	20,2
% minori stranieri sul totale dei minori	24,7

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 3.480.707,59	99
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 3.952.650,27	77
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 3.874.210,54	92
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 3.035.043,20	88
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 2.839.320,10	56

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 0,00	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 1.253.543,00	56
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 1.307.706,00	55

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L. 285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	17	€ 932.807,00	€ 1.826.225,00
Art. 5	2	€ 35.182,00	€ 45.237,00
Art. 6	31	€ 178.532,00	€ 551.272,00
Art. 7	6	€ 107.022,00	€ 138.515,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	2	€ 17.178,00
Attività di prevenzione e di promozione	10	€ 156.807,28
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	1	€ 3.683,00
Attività ricreative di socializzazione	20	€ 73.851,75
Centri di aggregazione sociali	1	€ 31.562,00
Centri diurni di protezione sociale	4	€ 94.501,50
Formazione educativa	1	€ 10.118,50
Interventi di sostegno alla genitorialità	6	€ 926.715,25
Interventi di supporto per il reperimento di alloggi	1	€ 111.070,00
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	15	€ 255.964,53
Laboratori scolastici e attività integrative	21	€ 76.382,50
Segretariato sociale/porta unitaria per l'accesso ai servizi	2	€ 32.709,50
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	2	€ 408.331,00
Servizio sociale professionale	1	€ 15.827,25
Sostegno socio-educativo scolastico	5	€ 76.493,75
Sostegno socio-educativo territoriale	9	€ 135.801,44
Sportelli sociali tematici	1	€ 16.882,25
Supporto all'inserimento lavorativo	2	€ 18.340,50
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	6	€ 99.029,00

La progettualità attiva nel 2015 a Milano è stata finanziata con fondi provenienti esclusivamente dalle annualità pregresse, lasciando intatta la quota assegnata per l'anno in esame ma non erogata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel corso dell'anno 2015.

Contrariamente a quanto accaduto nell'anno precedente, la quota di fondi residui utilizzata nel 2015 per il finanziamento dei progetti attivi nell'anno è nettamente inferiore rispetto alla somma spettante da decreto di riparto ed è ridotta di un quarto rispetto al finanziamento utilizzato nel 2014 per il sostegno dei progetti.

Non a caso, dunque, il 2015 registra una consistente diminuzione del numero dei progetti inseriti in banca dati 285.

Ulteriore elemento rilevante è riferito al cofinanziamento: tutti i progetti finanziati con il FNIA sono cofinanziati in genere dal terzo settore, ma in alcuni casi da ulteriori fondi comunali o statali. Si arriva pertanto, come evidente dalla tavola 2, a un cofinanziamento che arricchisce il fondo destinato alla progettazione complessivamente del 48%. Tale peculiarità è strettamente legata all'impostazione del rapporto con il terzo settore gestore della progettualità 285: al fine, infatti, di mantenere le redini del sistema e al contempo stimolare l'imprenditorialità, il Comune di Milano ha promosso una modalità di collaborazione e di coprogettazione con il terzo settore che prevede, da parte di quest'ultimo una compartecipazione con risorse proprie non inferiore al 20%.

Lo strumento della coprogettazione, sancito da disposizioni di natura normativa e regolamentare, rappresenta ormai prassi diffusa da anni sul territorio: ha la finalità di allargare la governance delle politiche sociali locali, corresponsabilizzando i soggetti in campo e migliorando efficacia ed efficienza delle azioni.

Esaminando la tavola 3 è possibile verificare che tutte le aree di intervento previste dall'articolato della L. 285 sono destinatarie di finanziamenti e di progettazione, dunque Milano utilizza il FNIA rispondendo eterogeneamente a tutti gli obiettivi previsti dalla Legge, pur attribuendo priorità diverse desumibili dal diverso impegno economico in primo luogo e, in secondo luogo, dalla numerosità dei progetti.

Certamente i progetti riconducibili all'articolo 4 – sostegno alla relazione genitore-figli, contrasto a povertà e violenza, misure alternative all'allontanamento dei minorenni dalla famiglia di origine – sono quelli che beneficiano del maggiore investimento in termini di Fondo 285 (all'articolo 4 viene destinato il 74% del fondo 285 utilizzato dalla città per il 2015).

A seguire, si evidenzia l'investimento in termini di risorse sulla progettualità ricadente nell'articolo 6 (servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero) e nell'articolo 7 (promozione dei diritti).

Residuale appare lo sforzo per la progettualità ricadente nell'area della innovazione e sperimentazione di servizi socioeducativi per la prima infanzia.

Atto di programmazione di riferimento: Piano di sviluppo del welfare 2012-2014 prorogato per il 2015 / VI piano infanzia 2014-2016

La progettazione della città di Milano si colloca nella cornice del VI° Piano Infanzia e Adolescenza attivo per il triennio 2014 -2016.

I principi base, affermati nel testo normativo e nelle circolari interpretative nel corso degli anni, per questo VI Piano hanno previsto:

- la definizione delle aree nelle quali si intende operare e la conseguente restituzione dei risultati conseguiti.
- l'utilizzo di fondi destinato a iniziative innovative e complementari alla rete esistente.
- le progettazioni con cadenza annuale ma con una durata massima triennale.

Rispetto all'annualità 2014, che faceva riferimento al V° Piano Infanzia e Adolescenza (2012-2014), molti dei progetti sono nuovi, coerentemente con le priorità sopra richiamate, poiché risultano attivati per la prima volta nel corso del 2015.

Per quanto riguarda le modalità di programmazione degli interventi, si conferma, come già sopra esplicitato, il ricorso alla co-progettazione con soggetti terzi, al loro affidamento per l'attuazione del progetto e alla loro compartecipazione economica.

Inoltre si conferma la tendenza a sviluppare interventi coordinati e azioni a partire dal territorio, così, ad esempio, il macroprogetto Adolescenti Sicuri#Cittadini Attivi viene declinato in 9 progetti corrispondenti ai 9 lotti cittadini al fine di tenere conto delle diversità fra i quartieri. Il progetto intende rispondere ad alcuni bisogni emergenti che riguardano adolescenti e giovani dai cui comportamenti in particolare conseguono criticità per la sicurezza e il degrado del territorio, con l'obiettivo di sviluppare azioni di prevenzione e contrasto dei comportamenti a rischio, di mediazione dei conflitti intergenerazionali e contemporaneamente azioni di carattere educativo e sociale. Ciò richiede che la progettualità e le attività vadano costruite sulle specificità del territorio con le risorse e i vincoli presenti e collegate ai servizi/azioni già in atto.

Anche il Progetto Socialità di Quartiere, data la complessità degli obiettivi e azioni, si suddivide in due lotti (Lotto 1 e Lotto 2 a sua volta suddiviso nei Lotti 2.1 – 2.2 – 2.3). Il progetto intende infatti: potenziare le attività dei Centri di Aggregazione Giovanile, progettare e gestire un sistema di coordinamento operativo e di confronto per la lettura dei bisogni e la messa in comune delle risorse territoriali disponibili, facilitare la partecipazione alla vita di quartiere, di zona e cittadina.

Un altro progetto che parte dalle specificità territoriali è Scuole Aperte che intende valorizzare la Scuola attraverso l'ampliamento

dell'orario di apertura delle strutture scolastiche al di fuori dell'orario delle lezioni al fine di organizzare attività aperte ai minori e alle famiglie del territorio per rispondere a bisogni reali. Anche in questo caso il macroprogetto è suddiviso in 19 progetti.

Per quanto riguarda gli ambiti di intervento, l'investimento principale è quello sul sostegno alla genitorialità in tutte le sue sfaccettature: dal sostegno economico alla promozione del mutuo-aiuto fra famiglie, alla valorizzazione delle risorse e delle competenze genitoriali, alla conciliazione tra i bisogni di cura dei bambini e le esigenze lavorative dei genitori attraverso l'organizzazione di servizi educativi flessibili.

Da sottolineare infine l'investimento del Comune di Milano nell'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio, con 4 progetti finalizzati al reinserimento sociale di adolescenti e giovani entrati nel circuito penale, e nella prevenzione della dispersione scolastica.

NAPOLI

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	974.074
Popolazione 0-17enni	178.352
% popolazione minorile	18,3
Indice di vecchiaia	127,3
Quoziente di natalità	8,3
Numero famiglie	373.090
Numero medio componenti per famiglia	2,60
Stranieri	52.452
Minori stranieri	6.843
% minori stranieri sul totale degli stranieri	13,0
% minori stranieri sul totale dei minori	3,8

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 5.728.287,97	37
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 6.504.975,91	23
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 6.375.885,67	10
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 4.996.006,40	9
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 4.673.825,20	4

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015		0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 2.707.535,29	4
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 210.273,28	2

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	2	€ 2.668.539,00	€ 2.863.512,00
Art. 5	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 6	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 7	2	€ 38.997,00	€ 54.297,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di prevenzione e di promozione	1	€ 201.352,00
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	1	€ 37.880,00
Formazione educativa	1	€ 16.416,67
Sostegno socio-educativo territoriale	1	€ 2.662.159,90

I progetti attivi nel corso del 2015 sono stati finanziati attraverso l'utilizzo di fondi 285 residui provenienti da annualità pregresse del FNIA.

Si rileva l'esistenza di forme di cofinanziamento che arricchiscono, anche se limitatamente, la disponibilità di fondi a favore della progettazione.

Rispetto alle aree di progettazione sulle quali la città di Napoli investe maggiormente, è possibile rilevare dall'analisi della tavola 3 che il maggiore impegno è destinato alle azioni ricadenti nell'area dell'articolo 4 (sostegno alla relazione genitori-figli, contrasto alla povertà e alla violenza, misure alternative all'allontanamento dei minorenni dalla famiglia).

Su tale area si registra un investimento economico complessivo (€ 2.863.512,00) nettamente più rilevante rispetto all'area della promozione dei diritti (art. 7).

In realtà, esaminando meglio la progettazione, appare evidente che è un progetto in particolare quello che attrae la maggior quota di finanziamenti e che restituisce un pensiero strategico chiaro rispetto all'utilizzo del fondo 285 a livello locale: tutto l'impianto dell'educativa territoriale a livello cittadino, da solo, assorbe la gran parte delle risorse attribuite alla progettazione afferente all'articolo 4, lasciando alla progettazione ulteriore risorse residuali.

Atto di programmazione di riferimento: Piano sociale di zona 2013-2015.

La città di Napoli conferma anche per il 2015 la tendenza, come l'anno precedente, verso una razionalizzazione degli interventi.

Come accennato in precedenza, i finanziamenti L.285 vengono investiti principalmente nell'educativa territoriale attiva a Napoli dal 1997. Ogni Laboratorio di Educativa Territoriale deve garantire l'apertura agli utenti per 5 giorni a settimana deve prevedere le seguenti attività: laboratorio di sostegno scolastico; laboratorio culturale ed educativo; laboratori sportivi; laboratori che consentano la diffusione della società dell'informazione e il superamento del "digital divide" e di formazione/accompagnamento al lavoro; uscite esterne e animazione territoriale.

Gli altri progetti presenti in banca dati per il 2015 riguardano azioni di sistema nel campo del maltrattamento e abuso, della rilevazione dei minori fuori famiglia e della riorganizzazione e messa in rete dei servizi socio-educativi diurni nel Comune di Napoli.

Si segnala che, pur se non tracciati in banca dati anno 2015, sono attivi sul territorio nel corso dell'anno in esame, in continuità con gli anni precedenti, interventi di promozione del diritto al gioco (attraverso l'attività della ludoteca cittadina), attività ludico ricreative presso un centro diurno destinate a minorenni appartenenti a nuclei familiari in condizioni di disagio socio economico, esposti al rischio di emarginazione sociale a causa della precarietà di condizioni economiche, attività rivolte ad adolescenti volte a prevenire /contrastare l'insuccesso scolastico e a favorire l'inserimento lavorativo.

PALERMO

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	674.435
Popolazione 0-17enni	117.578
% popolazione minorile	17,4
Indice di vecchiaia	134,9
Quoziente di natalità	9,2
Numero famiglie	259.733
Numero medio componenti per famiglia	2,58
Stranieri	26.587
Minori stranieri	5.271
% minori stranieri sul totale degli stranieri	19,8
% minori stranieri sul totale dei minori	4,5

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 3.968.014,78	59
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 4.506.030,54	47
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 4.416.609,06	25
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 3.461.606,40	11
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 3.238.375,20	8

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 0	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 891.667,00	7
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 165.000,00	2

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	7	€ 846.235,00	€ 1.011.235,00
Art. 5	1	€ 45.432,00	€ 45.432,00
Art. 6	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	1	€ 82.211,00
Attività ricreative di socializzazione	1	€ 60.015,00
Centri anti violenza	1	€ 67.067,00
Contributi economici a integrazione del reddito familiare	1	€ 550.000,00
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	2	€ 135.192,00
Laboratori scolastici e attività integrative	1	€ 45.432,00
Servizio di mediazione familiare	1	€ 116.750,00

La progettazione attivata dalla città di Palermo nel corso del 2015, come per l'anno precedente, non utilizza nulla del fondo 285 ripartito in quell'anno³.

Inoltre Palermo, che utilizza per il finanziamento dei progetti esclusivamente fondi 285 residui provenienti dalle pregresse annualità, si attesta molto al di sotto dell'importo attribuito dal riparto per l'anno in esame, utilizzando nel 2015 esclusivamente € 891.667.

Il numero dei progetti inseriti in banca dati vede, nell'ultimo quinquennio, una progressiva diminuzione.

L'area sulla quale si concentrano gli sforzi economici della città è in prevalenza quella dei progetti riconducibili all'articolo 4 (servizi di sostegno alla relazione genitori-figli, di contrasto alla povertà e alla violenza, misure alternative all'allontanamento dei minori dalla loro famiglia) che beneficia della maggior quota di finanziamento 285.

Solo in via residuale, quella dei progetti afferenti all'articolo 5 (innovazione e sperimentazione di servizi socioeducativi per la prima in-

³ A tale proposito va evidenziato che il fondo 285 per l'anno 2015 non è stato erogato alla città di Palermo nel corso dell'anno in esame.

fanzia).

In particolare, in relazione all'area dell'articolo 4, tra gli interventi/ servizi attivati riconducibili a tale sfera di intervento, si evidenzia che l'intervento destinatario della maggior quota di finanziamento è quello del sostegno economico a integrazione del reddito familiare, in particolare le azioni volte a incrementare nella città di Palermo le istanze di affidamento familiare attraverso la sensibilizzazione e il sostegno economico alle famiglie affidatarie.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione: Azioni Piano di Zona. Piano infanzia e adolescenza 2015 – 2017.

La città di Palermo presenta una sensibile diminuzione del numero dei progetti nel corso degli anni confermando anche la tendenza a investire prioritariamente in interventi che sono riconducibili all'art. 4 della L.285/97.

Il progetto che intercetta il maggior investimento economico in termini di finanziamento 285 promuove l'istituto dell'affidamento familiare, sia attraverso la diffusione di forme di solidarietà e di accoglienza, sia attraverso il sostegno economico delle famiglie affidatarie.

Vengono inoltre attivati interventi di sostegno alla genitorialità mediante la mediazione familiare, il reinserimento sociale di adolescenti entrati nel circuito penale anche attraverso azioni di giustizia riparativa, la prevenzione della violenza sessuale e di genere, l'inclusione di minori appartenenti a minoranze svantaggiate.

Residuale, rispetto all'annualità precedente, l'investimento in attività per bambini piccoli e in età prescolare (0-6 anni).

REGGIO CALABRIA

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	183.035
Popolazione 0-17enni	30.610
% popolazione minorile	16,7
Indice di vecchiaia	152,1
Quoziente di natalità	8,2
Numero famiglie	74.666
Numero medio componenti per famiglia	2,44
Stranieri	11.153
Minori stranieri	2.102
% minori stranieri sul totale degli stranieri	18,8
% minori stranieri sul totale dei minori	6,9

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.381.030,86	19
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.568.282,27	14
quota riparto fondo 285 – 2013	€ 1.537.159,95	13
quota riparto fondo 285 – 2014	€ 1.202.969,60	13
quota riparto fondo 285 – 2015	€ 1.125.392,80	10

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 1.059.427,00	10
Totale impegno su L. 285 residui	0	0
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	0	0

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	7	€ 517.101,00	€ 517.101,00
Art. 5	0	€ 0,00	€ 0,00
Art. 6	3	€ 542.326,00	€ 542.326,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	1	108.301,00
Attività ricreative di socializzazione	1	22.050,00
Centri diurni di protezione sociale	5	156.465,20
Centri per le famiglie	1	23.999,70
Formazione educativa	1	2.250,00
Interventi di sostegno alla genitorialità	8	225.235,10
Laboratori scolastici e attività integrative	1	3.750,00
Presidio comunitario con funzione di accoglienza di emergenza	1	54.000,00
Servizi di mediazione culturale	1	4.500,00
Servizio di mediazione familiare	1	15.999,80
Sostegno socio-educativo domiciliare	1	64.980,60
Sostegno socio-educativo scolastico	6	377.895,60

La progettazione attivata a Reggio Calabria è inserita in banca dati benefica, per il 2015, esclusivamente di fondi dell'anno in esame per un importo che va a coprire quasi l'intero ammontare del finanziamento imputato da decreto di riparto

Tale importo non viene rafforzato da alcun cofinanziamento sulla progettualità attivata in seno alla 285 che resta, dunque, al momento, inscindibilmente legata nella sua sopravvivenza alle sorti del fondo.

Le due aree sulle quali il Comune di Reggio ha deciso di investire sono quelle afferenti all'articolo 6 (servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero) e all'articolo 4 (sostegno alla relazione genitori-figli, di contrasto alla povertà e della violenza, misure alternative all'allontanamento dei minori dalla famiglia) e

L'articolo 4 intercetta il maggior numero di progetti: ricadono in quell'area, infatti, la maggior parte degli interventi/servizi citati in ta-

vola 4. Tra quelli maggiormente finanziati: gli interventi di sostegno socio-educativo scolastico e alla genitorialità, interventi nei centri diurni di protezione sociale e l'assistenza domiciliare socioassistenziale.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

La progettazione di Reggio Calabria è rimasta sostanzialmente stabile nell'ultimo triennio con progetti che danno, nel 90% dei casi, continuità a interventi già avviati nell'anno precedente.

Inoltre, molti di questi servizi sono attivi da oltre un decennio.

La città appalta o affida direttamente all'esterno la gestione di tutti gli interventi.

Per quanto riguarda gli ambiti di intervento, la progettazione si concentra principalmente, in termini di numero di progetti e di spesa, sul sostegno alla genitorialità fragile e sulla prevenzione del disagio di minori in condizioni di svantaggio dovute a contesti familiari e sociali a rischio o al ricovero in ospedale.

Ai minori viene offerto sostegno socio-educativo scolastico attraverso interventi a domicilio e nei centri diurni. Dunque anche le attività dei servizi ricadenti sotto l'art. 6, ovvero i centri diurni, hanno una chiara finalità preventiva e di sostegno sia al minore (sostegno scolastico) sia alla famiglia piuttosto che puramente ricreativa, così come le attività ludiche organizzate negli ospedali hanno l'obiettivo di sostenere i minori malati durante il ricovero.

ROMA

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	2.864.731
Popolazione 0-17enni	460.057
% popolazione minorile	16,1
Indice di vecchiaia	162,3
Quoziente di natalità	8,0
Numero famiglie	1.356.441
Numero medio componenti per famiglia	2,09
Stranieri	365.181
Minori stranieri	61.459
% minori stranieri sul totale degli stranieri	16,8
% minori stranieri sul totale dei minori	13,4

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2010-2014

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 7.636.861,33	103
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 8.672.329,19	116
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 8.500.228,16	118
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 6.659.296,00	106
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 6.229.853,00	100

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 557.082,79	10
Totale impegno su L. 285 residui	€ 6.826.997,47	90
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 46.250,00	5

* per alcuni progetti la città non è in grado di indicare l'importo del cofinanziamento

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L. 285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	37	€ 2.870.867,00	€ 2.884.200,00
Art. 5	3	€ 222.333,00	€ 222.333,00
Art. 6	47	€ 3.183.909,00	€ 3.216.826,00
Art. 7	13	€ 1.106.971,00	€ 1.106.971,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	1	€ 158.600,00
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	3	€ 397.440,00
Attività di prevenzione e di promozione	1	€ 143.259,47
Attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio	11	€ 1.134.412,57
Attività ricreative di socializzazione	3	€ 86.287,00
Centri anti violenza	1	€ 289.998,00
Centri di aggregazione sociali	24	€ 1.764.429,02
Centri diurni di protezione sociale	1	€ 22.500,00
Centri diurni estivi	4	€ 497.363,40
Centri per le famiglie	6	€ 510.142,75
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	1	€ 12.000,00
Interventi di sostegno alla genitorialità	3	€ 238.716,53
Interventi per l'integrazione sociale dei soggetti deboli o a rischio	3	€ 52.180,79
Laboratori scolastici e attività integrative	10	€ 568.441,64
Ludoteche	19	€ 973.853,19
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	1	€ 114.583,33
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia: spazi gioco	1	€ 84.750,00
Servizio di mediazione familiare	2	€ 134.835,33
Sostegno socio-educativo scolastico	1	€ 60.469,24
Sostegno socio-educativo territoriale	2	€ 88.000,00
Unità di strada	2	€ 98.068,00

I progetti attivi nell'anno 2015 beneficiano, come ogni anno, di somme provenienti in prevalenza dalle annualità precedenti al periodo in esame. Il 90% dei progetti attivi nel 2015 è finanziato con fondi residui, solo il 10% di questi fruisce di finanziamento dell'anno in esame.

L'utilizzo del fondo 285/2015 - come evidenziato in tavola 2 - è minimo (ammonta a soli € 557.082,79) e anche il dato del cofinanziamento⁴ è residuale rispetto all'ammontare complessivo del fondo 285 movimentato a Roma.

L'analisi della tavola 3 permette di evidenziare le priorità di investimento a livello cittadino: la maggior parte dei fondi (€ 3.183.909) derivanti dalla 285, oltre alla maggior parte dei progetti inseriti in banca dati (47 su 100) viene investito su progetti ricadenti nell'area dell'articolo 6 (servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero) che racchiude molti dei centri di aggregazione per adolescenti attivi a Roma.

A seguire si rileva l'investimento (€ 2.870.867) e la numerosità (37 su 100) della progettazione afferente all'articolo 4, dunque interventi o servizi a sostegno della relazione genitori-figli, a contrasto della povertà e della violenza o misure alternative all'allontanamento dei minorenni dalla propria famiglia.

Ulteriore area destinataria di finanziamenti rilevanti (€ 1.106.971) è quella afferente all'articolo 7 (promozione dei diritti), mentre alla progettazione riconducibile all'articolo 5 viene destinata una quota residuale di finanziamento pari a € 222.333.

Rispetto alle priorità di finanziamento derivanti dalle tipologie di interventi/servizi codificati in base al Nomenclatore, pare interessante verificare, dall'analisi della tavola 4, che i finanziamenti complessivi maggiormente rilevanti sono destinati principalmente ai centri di aggregazione, in coerenza con il dato di priorità di investimento per la progettazione afferente all'articolo 6.

A seguire, si rileva l'investimento su attività generali di programmazione, coordinamento e monitoraggio (progettualità ricadenti sia nell'area dell'articolo 7, sia nell'articolo 4), alle ludoteche a laboratori attivati nei contesti scolastici e per le attività integrative.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano regolatore sociale 2011-2015 e Piani sociali municipali.

Roma, con i suoi 100 progetti, risulta, come ogni anno, essere la città con il più alto numero di interventi, l'80 % dei quali dà prosecuzione

.....
⁴ La somma indicata in tabella ammontante a 46.250,00 euro è solo parziale, perché per alcuni progetti la città non ha fornito informazioni dettagliate sul cofinanziamento.

ad azioni attivate nelle annualità precedenti. Per quanto riguarda la gestione, questa viene appaltata al terzo settore o a enti di formazione sia che si tratti di progetti ricadenti nell'area della città metropolitana, sia che si tratti di progetti ricadenti nell'area dei Municipi.

Per quanto riguarda le modalità di programmazione, l'organizzazione territoriale interna fa sì che la maggior parte dei progetti inseriti in banca dati (l'82%) veda la titolarità dei singoli Municipi. Il decentramento amministrativo viene bilanciato da un notevole investimento in attività generali di programmazione, di coordinamento e di monitoraggio sia nell'ambito della programmazione delle politiche locali per l'infanzia e l'adolescenza, sia nell'affiancamento degli operatori sociali e sociosanitari, sia per quanto riguarda il monitoraggio della condizione di minori stranieri e la messa in rete dei centri di aggregazione cittadini. Roma è inoltre l'unica città a essere dotata di una Cabina di Regia che svolge, dal 2000, compiti di programmazione generale, coordinamento, monitoraggio, comunicazione, assistenza tecnica agli organismi attuatori favorendo la realizzazione degli interventi.

Il maggiore investimento in termini di numerosità progettuale e di finanziamento, si riscontra nei servizi ricreativi per il tempo libero (ludoteche, centri estivi, attività integrative) e nello specifico nei centri di aggregazione sociali.

Va rilevato che la maggior parte dei CAG (Centri di aggregazione giovanile) sono stati storicamente avviati e, nel tempo, sostenuti con le risorse derivanti dal Fondo 285/97, dunque rappresentano uno degli esiti più rilevanti sul territorio romano della programmazione a favore di infanzia e adolescenza.

Molti di questi servizi, oltre a rispondere ai bisogni di socializzazione dei minori operano in un'ottica di prevenzione del disagio offrendo prestazioni specifiche a ragazzi e adolescenti inviati dai servizi sociali del territorio, che presentano particolari difficoltà (disabili, stranieri, minori con provvedimenti penali, vittime di maltrattamenti e abusi, con dipendenze patologiche, ecc.). Anche molti dei laboratori scolastici e delle attività integrative sono finalizzate alla prevenzione del disagio nelle scuole, del bullismo e della dispersione scolastica. Queste eterogenee finalità sociali, inclusive ed educative che caratterizzano l'attività dei centri aggregativi ne spiegano la loro collocazione nei diversi articoli della L.285 (in prevalenza 6 e 4).

Rispetto alla progettazione non riconducibile alle municipalità, ma gestita a livello centrale dal Comune, si evidenzia che essa si realizza attraverso interventi di mediazione familiare, attività di programmazione, coordinamento e monitoraggio, campagne di informazione e sensibilizzazione, interventi legati a centri antiviolenza.

TARANTO

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	201.100
Popolazione 0-17enni	33.283
% popolazione minorile	16,6
Indice di vecchiaia	166,0
Quoziente di natalità	7,3
Numero famiglie	82.400
Numero medio componenti per famiglia	2,43
Stranieri	3.128
Minori stranieri	463
% minori stranieri sul totale degli stranieri	14,8
% minori stranieri sul totale dei minori	1,4

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 1.188.534,71	9
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 1.349.685,92	16
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 1.322.901,61	18
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 1.037.254,40	14
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 970.364,20	18

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	0	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 2.305.694,27	18
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	0	0

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L. 285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	13	€ 1.835.962,00	€ 1.835.962,00
Art. 5	2	€ 259.419,00	€ 259.419,00
Art. 6	3	€ 210.314,00	€ 210.314,00
Art. 7	0	€ 0,00	€ 0,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	1	€ 3.456,00
Attività ricreative di socializzazione	2	€ 182.266,96
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	1	€ 80.788,68
Interventi di sostegno alla genitorialità	4	€ 430.880,13
Laboratori scolastici e attività integrative	1	€ 65.150,00
Ludoteche	1	€ 14.635,00
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	3	€ 189.195,33
Servizio per l'affidamento dei minori	1	€ 77.082,00
Sostegno socio-educativo domiciliare	2	€ 392.169,18
Sostegno socio-educativo scolastico	3	€ 484.327,00
Supporto all'inserimento lavorativo	2	€ 385.744,00

La città di Taranto destina ai 18 progetti attivi nel 2015 una somma derivante esclusivamente dai fondi 285 residui il cui ammontare è più che doppio rispetto alla somma spettante da decreto di riparto per l'anno in esame.

Il fondo 285, ripartito a Taranto nel 2015, non è stato impegnato al 31/12 e nessun progetto attivato localmente beneficia di alcuna forma di cofinanziamento.

Dunque allo stato attuale, la sopravvivenza della progettualità locale inserita in banca dati appare strettamente dipendente dalle sorti del fondo 285.

Il maggiore sforzo profuso da Taranto, sia in termini economici sia in termini di numerosità progettuale è, coerentemente con la maggior parte delle città, destinato all'articolo 4, dunque finalizzato a promuovere servizi di sostegno alla relazione genitori-figli, di contrasto alla povertà e violenza, misure alternative all'allontanamento dei minorenni dalle

famiglie.

In particolare, gli interventi che beneficiano del maggior finanziamento sono quelli di sostegno socio-educativo scolastico, di sostegno alla genitorialità, socioeducativo domiciliare e di supporto all'inserimento lavorativo.

I Centri ludici per la prima infanzia sono quelli che ricadono nell'area dell'articolo 5, mentre un centro polivalente per minori, una ludoteca e il servizio di assistenza specialistica per l'integrazione scolastica di alunni con disabilità, rappresentano i progetti destinatari delle somme finalizzate al sostegno dell'articolo 6.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Atto di programmazione di riferimento: Piano sociale di zona 2014-2016.

La città di Taranto ha realizzato 18 progetti nel 2015, di cui circa il 70% ha una durata triennale.

La città si occupa direttamente dell'erogazione dei sussidi economici alle famiglie a basso reddito⁵ e del servizio per l'affidamento dei minori, delegando al terzo settore la gestione degli altri interventi.

La progettazione si sostanzia principalmente in interventi che sono riconducibili all'art. 4 della L.285/97:

- sostegno alla genitorialità (attraverso, ad esempio, interventi su nuclei familiari vulnerabili e sui minorenni residenti in quartieri ad alto rischio sociale);
- sostegno socio-educativo, sia a domicilio che nei centri diurni, e sostegno scolastico per minori che vivono in contesti svantaggiati o sono affetti da disabilità. Azioni che sono integrate, nella fascia adolescenziale, anche da interventi di promozione dell'inserimento lavorativo.

Inferiore, rispetto all'annualità precedente, il finanziamento L.285 destinato ai servizi educativi per la prima infanzia e alle attività ludiche.

⁵ Tale misura, pur se prevista dalla Legge 285, in realtà è attivata ormai soltanto dalla città di Taranto e risponde a una connotazione già evidenziata nella precedenti relazione 285 (anno 2013 e 2014) di "tendenza locale all'assistenzialismo e di atteggiamento delegante degli utenti verso i servizi".

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	890.529
Popolazione 0-17enni	131.688
% popolazione minorile	14,8
Indice di vecchiaia	204,9
Quoziente di natalità	7,9
Numero famiglie	438.689
Numero medio componenti per famiglia	2,01
Stranieri	137.902
Minori stranieri	30.287
% minori stranieri sul totale degli stranieri	22,0
% minori stranieri sul totale dei minori	23,0

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2010	€ 2.805.219,00	92
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 2.470.026,68	88
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 2.804.933,02	75
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 2.749.269,56	81
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 2.154.297,60	73
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 2.015.371,80	56

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	€ 328.905,00	16
Totale impegno su L. 285 residui	€ 1.676.585,73	42
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	€ 16.079.472,00	22

* per alcuni progetti la città non è in grado di indicare l'importo del cofinanziamento

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	16	€ 1.150.502,00	€ 16.641.965,00
Art. 5	2	€ 25.000,00	€ 98.000,00
Art. 6	29	€ 568.181,00	€ 948.353,00
Art. 7	9	€ 261.808,00	€ 396.645,00

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Attività di informazione e sensibilizzazione: campagne informative etc.	2	€ 106.610,43
Attività di prevenzione e di promozione	5	€ 222.757,50
Attività ricreative di socializzazione	10	€ 171.703,25
Centri di aggregazione sociali	3	€ 168.439,00
Centri di ascolto tematici	1	€ 86.000,00
Centri diurni di protezione sociale	1	€ 3.500,00
Centri diurni estivi	5	€ 27.824,50
Centri per le famiglie	1	€ 10.471,00
Formazione educativa	4	€ 74.486,93
Interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche	2	€ 581.986,00
Interventi di sostegno alla genitorialità	4	€ 11.457,50
Laboratori scolastici e attività integrative	6	€ 91.300,93
Presidio familiare con funzione socio-educativa	1	€ 14.100.000,00
Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia	2	€ 98.000,00
Sostegno socio-educativo scolastico	8	€ 308.917,00
Sostegno socio-educativo territoriale	7	€ 1.829.898,25
Sportelli sociali tematici	1	€ 83.302,50
Sviluppo della cittadinanza sociale e della partecipazione sociale dei minori	6	€ 106.807,93
Unità di strada	1	€ 1.500,00

Per Torino non è sempre possibile, come evidenziato dalla tavola n. 1, legare la numerosità dei progetti alle oscillazioni del fondo 285, perché anche questa città, come Roma, è caratterizzata da un forte decentramento a favore di un protagonismo delle circoscrizioni cittadine.

È evidente, inoltre, che del fondo 285 erogato nell'anno 2015, solo

una piccola parte è stata utilizzata entro il 31/12 del medesimo anno: dei 2.015.371,80 euro ripartiti alla città, infatti, solo € 328.905 sono stati impegnati nel corso dell'anno in esame, mentre la maggior parte delle somme utilizzate per il finanziamento dei progetti segnalati in banca dati derivano dai residui delle annualità precedenti.

Sia la tabella 2, sia la tabella 3 inoltre ci restituiscono la capacità del sistema locale di utilizzare strategie di funding mix per un consistente numero di progetti inseriti in banca dati (sono 22 i progetti sostenuti grazie a ulteriori fonti di finanziamento extra 285) che non dipendono strettamente e unicamente dal fondo infanzia e adolescenza, bensì da una molteplicità di fonti di finanziamento quali, prevalentemente, fondi provenienti dai bilanci comunali e, a seguire, regionali, europei e, in alcuni casi, cofinanziamenti a carico dell'ente gestore.

Come per la maggior parte dei casi, l'area che beneficia del maggior finanziamento e anche del maggior numero di progetti attivi è quella afferente all'articolo 4 della L. 285, dunque quella del sostegno alla relazione genitori-figli.

Questa non solo beneficia del maggior finanziamento a carico del fondo 285, ma anche del più elevato cofinanziamento, sicuramente in conseguenza del massiccio investimento sugli interventi di accoglienza residenziale che beneficiano di un cofinanziamento pari a 13.874.192,00 provenienti da fondi comunali e regionali, nonché del sostegno socio educativo territoriale (cofinanziato con 1.781.979 euro)

Le progettualità legate all'articolo 6, servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, sono quelle che a seguire beneficiano del maggiore finanziamento a carico del fondo 285 (€ 568.181) e di un significativo cofinanziamento (380.172 euro).

Anche i progetti afferenti all'area dell'articolo 7 (promozione dei diritti dei minorenni) beneficiano di una quota rilevante di fondi 285 (261.808 euro) e di un cofinanziamento che porta a 396.645 la quota complessivamente utilizzata per finanziare tale area.

Residuale, sia in termini di finanziamento, sia di scarsa numerosità progettuale, appare l'area dell'articolo 5 (le sperimentazioni di servizi socioeducativi per la prima infanzia), dato in linea con l'anno precedente.

Un ultimo accenno agli interventi finanziati segnalati sulla base del Nomenclatore. Come già anticipato, le aree di intervento che beneficiano del maggior finanziamento complessivo (285, più cofinanziamento) e che dunque sembrano catturare maggior interesse rispetto ad altre, a parte i già citati presidi familiari socioeducativi e interventi di sostegno socioeducativo territoriale sono interventi di presa in carico di minori con disabilità psichiche e fisiche e gli interventi di inclusione socioeducativa scolastica cui si rimanda nell'analisi della progettazione.

ANALISI DELLA PROGETTAZIONE

Torino ha realizzato 56 progetti nel 2015. Si tratta per lo più di interventi in continuità attivi da diversi anni sul territorio cittadino. Dal punto di vista dell'organizzazione, la titolarità dei progetti è affidata alle circoscrizioni cittadine, mentre per quanto riguarda la gestione degli interventi la città mantiene una gestione diretta solo in pochi casi delegando (in appalto, in convenzione o tramite contributi circoscrizionali) al terzo settore o ad associazioni culturali e enti ecclesiastici la gestione della maggior parte dei progetti.

Gli investimenti maggiori sono su interventi previsti dall'art. 4 della L.285/97 e più precisamente (se si escludono i servizi di accoglienza residenziale che, per la loro natura, richiedono un considerevole impegno economico) su:

- sostegno alla genitorialità;
- interventi di diversificazione del supporto educativo nel sistema educativo 0-6 per bambini con disabilità al fine di garantire assistenza specialistica e attività di rinforzo rispetto a quanto attuato dalla scuola
- prevenzione del disagio minorile sia attraverso l'educativa territoriale e il lavoro di strada che attraverso attività di promozione e di prevenzione basate sull'ascolto (si veda il progetto Centro di ascolto per adolescenti e giovani "ARIA"). Molti di questi progetti sono rivolti nello specifico a preadolescenti e adolescenti;

Questa attenzione verso la fascia adolescenziale e giovanile si esplica non solo nell'ambito della prevenzione del disagio ma anche in un'ottica di promozione del benessere e di un uso costruttivo del tempo libero. Numerosi infatti sono gli interventi che fanno riferimento a quanto previsto dall'art. 6 della L.285/97. Oltre ai centri estivi e alle attività ludiche e ricreative, si citano, in questo ambito, i progetti Adolescenti: creatività, sport e protagonismo, Ars Captiva, Festival internazionale del teatro di strada, Pagella non solo rock, Murarte, Stati Generali del Rock e Sottodiciotto Film Festival. Le attività previste da questi progetti sono pensate non solo per stimolare la creatività dei ragazzi, caratteristica peculiare della progettazione torinese, ma anche per promuovere la partecipazione e la cittadinanza attiva.

VENEZIA

INDICATORI DEMOGRAFICI

Popolazione residente	263.352
Popolazione 0-17enni	37.791
% popolazione minorile	14,3
Indice di vecchiaia	234,8
Quoziente di natalità	6,6
Numero famiglie	128.860
Numero medio componenti per famiglia	2,03
Stranieri	33.783
Minori stranieri	6.869
% minori stranieri sul totale degli stranieri	20,3
% minori stranieri sul totale dei minori	18,2

SEZIONE AMMINISTRATIVA

Tavola 1 - Riparto fondo 285 e numero di progetti finanziati nel quinquennio 2011-2015

Anno	Importo	N. progetti
quota riparto fondo 285 - 2010	€ 758.594,00	16
quota riparto fondo 285 - 2011	€ 667.950,55	16
quota riparto fondo 285 - 2012	€ 758.516,72	16
quota riparto fondo 285 - 2013	€ 743.464,07	14
quota riparto fondo 285 - 2014	€ 583.072,00	8
quota riparto fondo 285 - 2015	€ 545.471,00	1

Tavola 2 - Stato impegno fondo anno 2015 al 31/12/2015, utilizzo dei fondi residui e del cofinanziamento

Finanziamenti	Importo	N. progetti 2015
Totale impegno su Fondo. L.285 anno 2015	0	0
Totale impegno su L. 285 residui	€ 109.345,00	
Totale importo cofinanziamento su progetti 2015	0	0

Tavola 3 - Orientamento dell'utilizzo del Fondo L.285 ed eventuale cofinanziamento in base all'art. L.285/97

Articolato	N. progetti	Finanziamento Fondo 285	Finanziamento complessivo
Art. 4	1	109.345	109.345
Art. 5	0	0	0
Art. 6	0	0	0
Art. 7	0	0	0

Tavola 4 - Orientamento dell'utilizzo del finanziamento complessivo in base al Nomenclatore

Nomenclatore	N. interventi/ servizi	Finanziamento complessivo
Centri anti violenza	1	109.345,00

Atto di programmazione di riferimento: Piano di zona 2011-2015.

Come anticipato nella relazione anno 2014, se da un lato la città di Venezia non utilizza residui e impegna per i progetti inseriti in banca dati solo risorse dell'anno in esame, dall'altro non prevede forme di cofinanziamento sulla progettualità che beneficia del fondo 285.

Inoltre, il ristretto lasso di tempo intercorso fra l'accreditamento del Fondo L. 285/97 per l'anno 2015 e la chiusura al 31 dicembre della rilevazione dei progetti dell'anno in esame ha provocato una drastica riduzione del numero degli interventi inseriti ai fini della rilevazione.

L'unico progetto tracciato in banca dati, dunque, utilizza un finanziamento il cui ammontare equivale a circa il 20% dell'intero finanziamento spettante a Venezia da Decreto di riparto anno 2015.

Il Centro anti violenza inserito in banca dati dà continuità a una esperienza attiva ormai dal 2000. Ha l'obiettivo di garantire una tutela adeguata e il necessario supporto a donne e minori che si trovano a vivere in situazioni di temporaneo disagio e difficoltà legate alla violenza e al maltrattamento, offrendo loro accoglienza e sostegno psicologico e, nei casi di particolare gravità, ospitalità abitativa in strutture protette.

Il Centro opera in risposta alle necessità di donne e minori ospiti nelle strutture di accoglienza e offre reperibilità telefonica quotidiana in risposta alle situazioni di emergenza. Realizza inoltre azioni di sensibilizzazione e formazione sul territorio rispetto alle tematiche della violenza di genere.

Introduzione

Nel corso del 2016 il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, con la collaborazione del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, le cui funzioni sono gestite in rapporto convenzionale dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, ha promosso la realizzazione di una indagine campionaria sul benessere di preadolescenti e adolescenti.

L'indagine è stata definita nel quadro delle attività nazionali del Tavolo di coordinamento tra il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e le quindici città riservatarie del Fondo Infanzia Adolescenza di cui alla legge 28 agosto 1997, n. 285. "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

Gli obiettivi e le finalità perseguite dall'indagine sono stati molteplici e risultano sintetizzabili nei seguenti punti:

- integrare le conoscenze attuali sulla condizione di vita di preadolescenti e adolescenti;
- raccogliere informazioni utili a suggerire indicazioni per innovare le attività progettuali rivolte alla fascia di età preadolescenziale e adolescenziale;
- acquisire informazioni e conoscenze per integrare la mappa degli indicatori di benessere a livello nazionale e locale;
- promuovere il diritto alla partecipazione e all'ascolto dei minorenni come previsto dalla Convenzione sui diritti del fanciullo.

L'indagine si collega al più recente dibattito internazionale sul tema del benessere di una società, che trova un punto di convergenza nel ritenere insufficienti parametri di tipo economico per valutarlo, ponendo la necessità di ampliare lo sguardo a dimensioni sociali e ambientali che permettano di giungere a una definizione nella quale si tenga conto anche dell'equa distribuzione del benessere (equità) e dei limiti della sua promozione (sostenibilità), rendendo evidente la necessità di adottare un modello concettuale multidimensionale in grado di conciliare (Maggino, 2015) il livello individuale (qualità della vita) e il livello sociale (qualità della società).

Il campo di indagine è stato individuato nelle scuole di I e II grado operanti sull'intero territorio coperto dalle quindici città riservatarie (Torino, Milano, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli, Bari, Tanato, Brindisi, Reggio Calabria, Catania, Palermo, Cagliari). In particolare, per quanto riguarda le scuole di primo grado, sono state

individuare le classi I e III; per quanto riguarda le scuole di secondo grado, sono state individuate le classi II e IV.

Complessivamente sono state coinvolte circa 200 scuole per un totale di circa 12.000 alunni e studenti nelle quindici città metropolitane, con un tasso di copertura rispetto al campione teorico del 77% nelle scuole secondarie di primo grado e del 73% nelle scuole secondarie di secondo grado. Si è trattato complessivamente di un grande sforzo organizzativo che ha interessato tutti gli attori protagonisti della vita scolastica, alunni in primis, ma anche insegnanti e dirigenti scolastici.

ESSERE RAGAZZI E RAGAZZE OGGI. LA PAROLA AI PROTAGONISTI			
Scuole secondarie di I° grado - Esito campagna di rilevazione al 22/02/17			
Scuole secondarie di I° grado			
	campione teorico	campione effettivo	% risposta
	Scuole partecipanti		
Torino	550	322	58,5
Milano	600	378	63,0
Venezia	450	274	60,9
Genova	550	197	35,8
Bologna	500	505	101,0
Firenze	550	933	169,6
Roma	600	568	94,7
Napoli	600	283	47,2
Bari	550	506	92,0
Taranto	450	182	40,4
Brindisi	425	313	73,6
Reggio Calabria	475	402	84,6
Catania	500	255	51,0
Palermo	500	668	133,6
Cagliari	450	215	47,8
Totale	7.750	6.001	77,4

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

ESSERE RAGAZZI E RAGAZZE OGGI. LA PAROLA AI PROTAGONISTI			
Scuole secondarie di II° grado - Esito campagna di rilevazione al 22/02/17			
Scuole secondarie di II° grado			
	campione teorico	campione effettivo	% risposta
	Scuole		
Torino	550	333	60,5
Milano	600	310	51,7
Venezia	450	185	41,1
Genova	550	728	132,4
Bologna	500	865	173,0
Firenze	550	370	67,3
Roma	600	256	42,7
Napoli	600	185	30,8
Bari	550	220	40,0
Taranto	450	278	61,8
Brindisi	425	353	83,1
Reggio Calabria	475	508	106,9
Catania	500	358	71,6
Palermo	500	265	53,0
Cagliari	450	433	96,2
Totale	7.750	5.647	72,9

Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

La percentuale di risposta è stata complessivamente molto buona, ma molto diversa da città a città, producendo, in alcuni casi, un aumento dell'errore campionario nella lettura dei dati a livello territoriale.

La metodologia dell'indagine ha previsto la somministrazione a gruppi-classe di un questionario anonimo con item strutturati, di dimensioni contenute. I contenuti del questionario sono stati condivisi all'interno di un gruppo ristretto di lavoro composto da ricercatori IdI e membri del Tavolo 285, successivamente è stato presentato e discusso con tutti i membri del Tavolo. La somministrazione è avvenuta prevalentemente online per mezzo di un format accessibile su una piattaforma dedicata. Laddove questa strategia non si è rivelata possibile la somministrazione è stata curata da un rilevatore esperto direttamente presso la scuola. I referenti 285 delle Città riservatarie hanno aiutato i ricercatori a comporre il quadro delle scuole campione al fine di avere un equilibrio tra le differenti aree territoriali di ciascuna città.

È stato uno sforzo organizzativo notevole che si è concentrato in circa tre mesi di lavoro, e che ha visto un coinvolgimento molto ampio di ragazzi/e, docenti, dirigenti scolastici e genitori. L'esito complessivo è molto soddisfacente e in alcune realtà quasi sorprendente.

Il questionario di rilevazione si apre con alcune domande di tipo socio-demografico per indagare successivamente un'ampia gamma di temi relativi alla vita quotidiana dei giovani cittadini in crescita raccogliendo pensieri, opinioni, percezioni e soddisfazione rispetto a: le relazioni amicali, la cerchia familiare, il tempo libero, l'associazionismo, le abitudini di consumo, l'abuso di sostanze, l'esperienza scolastica, la società e il futuro, la situazione economica, il quartiere in cui si vive, la fiducia nelle istituzioni, i servizi di cui ragazzi e ragazze possono usufruire. Le analisi che saranno oggetto di uno specifico rapporto di ricerca attualmente in fase di elaborazione, raccontano di un mondo adolescenziale e preadolescenziale ricco e variegato in cui avvengono molti degli eventi significativi dell'esistenza e si intrecciano preoccupazioni, incertezze, speranze, slanci, aspirazioni, desideri.

Di seguito si offre una prima analisi sintetica dei risultati.

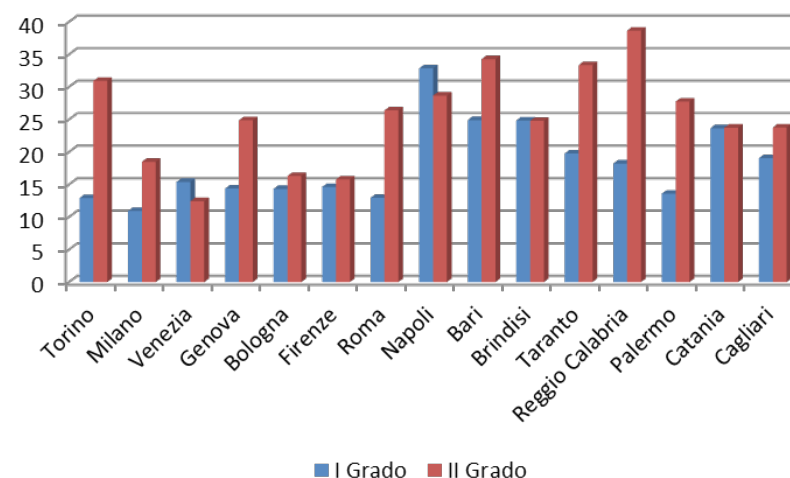
1. LE RELAZIONI CON GLI AMICI E CON LA FAMIGLIA

La relazione con i coetanei nella adolescenza è un aspetto di notevole importanza sia per la socializzazione sia per acquisire una buona autostima percependosi come persona di valore. Durante questa fase della vita caratterizzata da profondi cambiamenti, l'essere compresi e l'essere sostenuti nei momenti di difficoltà assumono un forte valore per una crescita serena e armoniosa. Pertanto la possibilità di passare il tempo libero con gli amici e poter parlare liberamente dei propri problemi risulta un elemento indispensabile della quotidianità di bambini e ragazzi.

Al riguardo l'indagine indaga la frequenza con cui i ragazzi svolgono attività con persone con cui sentono di aver instaurato un rapporto amicale. Nella maggior parte dei casi sia i ragazzi della scuola secondaria di primo grado che di secondo grado trascorrono "spesso" il tempo libero assieme. Incrociando la condizione occupazionale dei genitori con la frequenza con cui i ragazzi trascorrono del tempo libero insieme, emerge un forte divario tra i ragazzi che hanno entrambi i genitori occupati rispetto a quelli che hanno entrambi i genitori disoccupati oppure un solo genitore occupato. E' interessante osservare che è stata rilevata una parziale differenza nei modelli di comportamento a seconda che i genitori lavorino o siano disoccupati. Nello specifico emerge che la percentuale di ragazzi delle scuole di secondo grado che hanno entrambi i genitori disoccupati e che non trascorrono del tempo libero con i propri amici è pari all'8% rispetto all'1% di coloro che hanno i genitori entrambi occupati. Confrontando le frequenze riguardanti la modalità di risposta "sempre" si evince una differenza di ranking nel confronto tra i ragazzi della scuola secondaria di primo e secondo grado. Se per i ragazzi che frequentano le scuole superiori viene rispettata la tendenza che è stata riscontrata nelle altre categorie di risposta, con una percentuale più bassa per coloro che dichiarano di passare "sempre" il tempo libero assieme nel caso di entrambi i genitori disoccupati, nel caso dei ragazzi delle scuole medie emerge un'inversione di tendenza: il valore percentuale più basso, pari al 16%, si registra nel caso in cui entrambi i genitori lavorano mentre i ragazzi con entrambi i genitori disoccupati dichiarano di passare il tempo libero assieme "sempre" nel 21% dei casi. Un'analoga analisi è stata compiuta anche in relazione alla cittadinanza dei genitori e al luogo di nascita dei ragazzi distinguendo coloro che hanno almeno un genitore italiano da coloro i quali sono nati in Italia da genitori stranieri e da quelli nati all'estero da genitori stranieri. Le percentuali mostrano in generale che i ragazzi con almeno un genitore italiano tendono a passare il tempo libero assieme agli amici con maggiore frequenza. Rispetto agli alunni delle scuole secondarie di secondo grado, i ragazzi con almeno un genitore italiano non passano del tempo libero con i propri compagni appena nell'1% dei casi, percentuale che aumenta al 5% se ci si riferisce a coloro che sono nati all'estero da genitori stranieri; le percentuali appena descritte per i ragazzi delle scuole primo grado sono più alte facendo registrare rispettivamente un valore pari a 2% e 11%. Un'analisi territoriale per ripartizione territoriale evidenzia comportamenti molto diversi al punto che nelle scuole secondarie di primo grado delle Città riservatarie del Sud d'Italia i ragazzi affermano di vedere "sempre" i propri amici nel 24% dei casi, percentuale di gran lunga superiore rispetto alle Città riservatarie delle altre macroregioni - il valore più alto per la tipologia di risposta "mai",

pari a 5%, si rileva per gli alunni del Nord-Ovest. Anche per le scuole secondarie di secondo grado i ragazzi del Sud Italia fanno registrare la percentuale più alta di frequenza affermando di vedersi "sempre" per uscire o giocare nel 33% dei casi.

Figura 1 – Percentuale di ragazzi che passano "sempre" il tempo libero assieme insieme agli amici per città e ordine scolastico

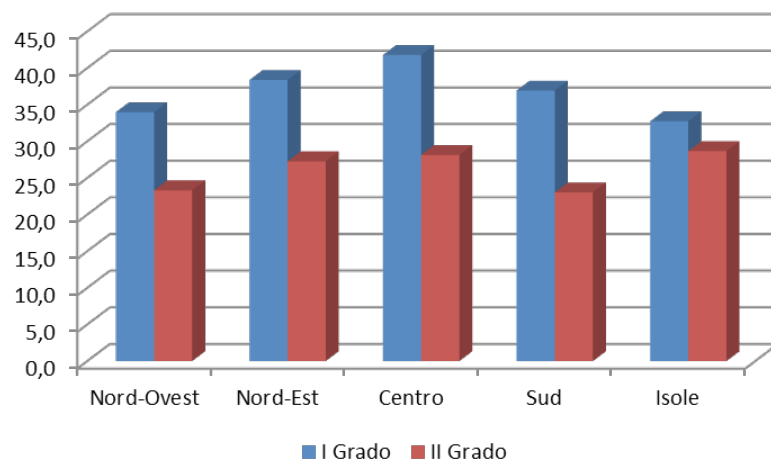


I ragazzi che frequentano le scuole secondarie di secondo grado tendono più spesso a sostenersi nei momenti di difficoltà. Inoltre il sentimento di solidarietà pare più sviluppato, o quantomeno percepito laddove ci sono difficoltà, infatti l'atteggiamento solidale è particolarmente diffuso tra coloro che hanno entrambi i genitori disoccupati - ci si aiuta "sempre" nel 12% dei casi - mentre per quelli con un solo genitore o entrambi i genitori occupati si registrano rispettivamente valori pari al 3% e 2%. Per gli alunni delle scuole secondarie di primo grado si osserva lo stesso andamento. Relativamente a quanto spesso gli intervistati parlano dei propri problemi con gli amici, i dati raccolti confermano quanto era lecito attendersi: i ragazzi più piccoli tendono ad aprirsi meno con i propri compagni; con l'avanzare dell'età, forse anche perché c'è una maggiore percezione e sensibilità nei confronti delle problematiche, emerge un bisogno maggiore di confidare agli altri le proprie preoccupazioni. Nello specifico considerando le scuole di primo grado la percentuale di coloro che parlano "spesso-sempre" con gli amici è pari al 55%; per le scuole di secondo grado invece l'aggregato "spesso-sempre" fa registrare il 71%. Se le preoccupazioni sono però molto grandi e forse possono sovrastare la stessa capacità di elaborazione del bambino o del ragazzo, parlarne può essere difficile: i ragazzi delle scuole secondarie di

secondo grado con entrambi i genitori disoccupati non riescono mai a condividere le proprie preoccupazioni nel 22% dei casi, per coloro invece che hanno o entrambi i genitori occupati o un solo genitore occupato la percentuale si aggira sull'11%. Questa differenza si evince anche per gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado: i figli dei genitori entrambi disoccupati non parlano dei propri problemi con gli amici nel 17% dei casi mentre se lavora un solo genitore o lavorano entrambi la percentuale è pari rispettivamente al 6% e al 5% dei casi.

I ragazzi delle scuole secondarie di primo grado studiano insieme più frequentemente e come mostrato nella figura 2 oltre alla differenza per ordine scolastico, si nota la maggiore tendenza dei ragazzi delle Città del centro Italia a studiare assieme. Anche in questo caso emerge una differenza molto marcata nelle risposte date da coloro che hanno entrambi i genitori non occupati rispetto agli altri: coloro infatti che hanno un solo genitore o entrambi occupati tendono a studiare assieme più frequentemente rispetto agli altri ragazzi.

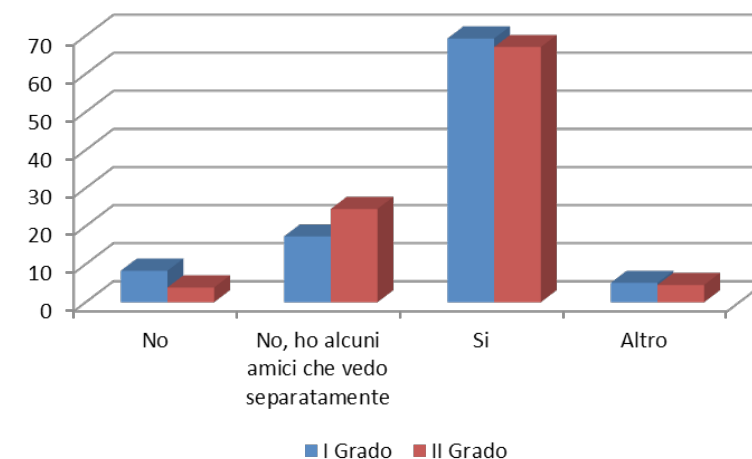
Figura 2 – Percentuale di ragazzi che studiano “spesso” e “sempre” insieme agli amici per ripartizione territoriale e ordine scolastico



Alla domanda “Frequenti un gruppo di amici stabile”, i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado rispondono negativamente nell'8% dei casi rispetto al 4% dei ragazzi che frequentano le scuole superiori. La modalità di risposta “no, ho alcuni amici che vedo separatamente” è stata scelta dai ragazzi delle scuole di primo grado nel 17% dei casi mentre dagli alunni della scuola secondaria di secondo grado il 25% delle

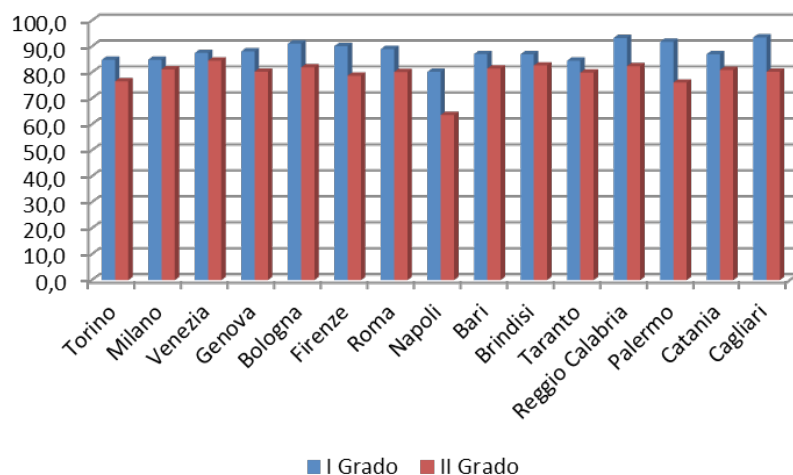
volte. Inoltre, in base all'analisi per ripartizione territoriale emerge che sono le ragazze e i ragazzi delle scuole di primo grado delle Città del Sud e del Centro quelli che tendono più spesso ad avere un gruppo stabile di amici rispondendo in modo affermativo nel 72% dei casi.

Figura 3 – Percentuale di ragazzi che frequentano un gruppo stabile di amici per ordine scolastico



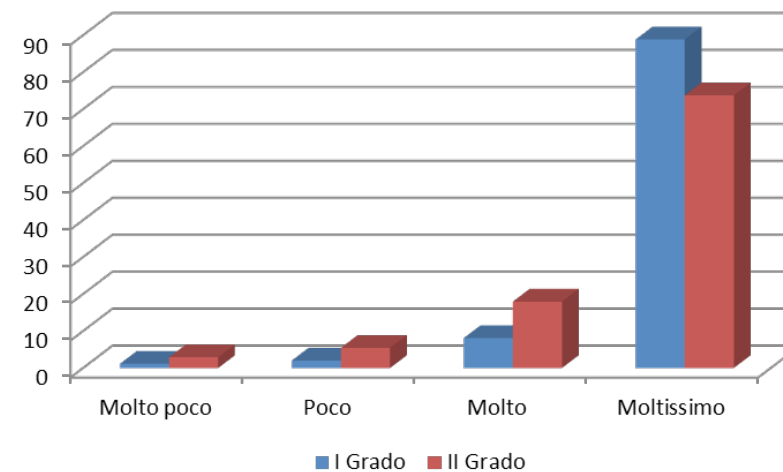
Rispetto alla soddisfazione della relazione con i propri amici i ragazzi tendono, in generale, a essere “moltissimo” soddisfatti, con valori di incidenza più alta nel primo grado (88%) che nel secondo grado (80%). Ma coloro che hanno alle spalle un percorso migratorio recente sono meno soddisfatti: il 10% di quelli che sono nati all'estero da genitori stranieri sono molto poco soddisfatti, un valore pari a tre volte o poco più del doppio di quello riscontrato tra gli insoddisfatti che hanno almeno un genitore italiano (3%) e tra coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri (4%).

Figura 4 – Percentuale di ragazzi per livello di soddisfazione “altissimo” della relazione con gli amici per città e ordine scolastico



La famiglia è sicuramente tra i contesti principali nei quali i ragazzi acquisiscono regole e valori. Nonostante l'età dei ragazzi intervistati sia caratterizzata da processi di forte mutamento, che talvolta possono sfociare in tensioni e dissidi familiari, la soddisfazione dichiarata dagli studenti relativamente alla propria vita familiare è molto alta sia per i ragazzi che frequentano le scuole di primo grado (97%) che per i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado (92%). La condizione occupazionale dei genitori condiziona però la soddisfazione dei rispondenti: tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado quelli con entrambi i genitori disoccupati sono molto insoddisfatti nel 9% dei casi rispetto al 3% di coloro che hanno entrambi i genitori che lavorano. I valori aumentano e la forbice si allarga per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado in quanto, considerando l'unione delle modalità di risposta usata in precedenza, il 19% di coloro i quali hanno genitori senza lavoro dichiara di non essere soddisfatto della propria vita familiare a fronte del 7% dei ragazzi che hanno entrambi i genitori occupati. In base alla cittadinanza dei propri genitori, emerge che i ragazzi che hanno almeno un genitore italiano sono più soddisfatti delle proprie relazioni familiari. L'analisi compiuta in base alla disaggregazione per città mostra come gli studenti di entrambi gli ordini scolastici di Reggio Calabria siano i più soddisfatti della propria vita familiare con una percentuale della modalità di risposta “moltissimo” pari al 95% e 82%.

Figura 5 – Livello di soddisfazione dei ragazzi in relazione alla propria vita familiare per ordine scolastico

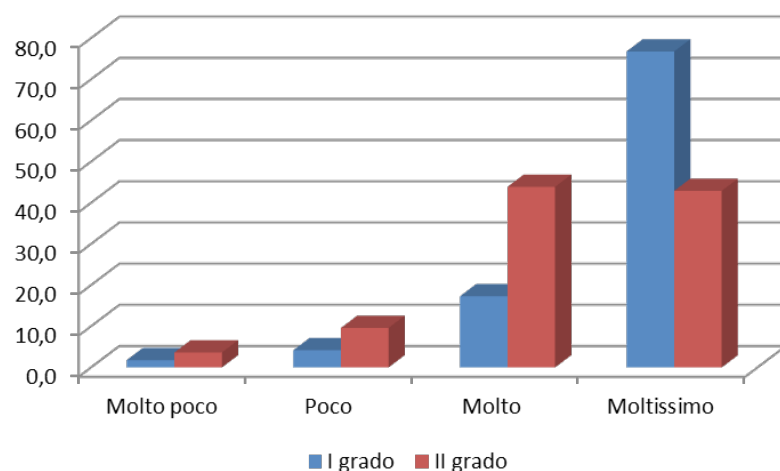


2. L'ESPERIENZA SCOLASTICA

La scuola svolge un ruolo indispensabile nella formazione e nell'educazione dei ragazzi, oltre a essere un luogo di socializzazione e incontro con l'altro da sé. In quest'ultima accezione un primo aspetto di rilievo è il rapporto che i ragazzi instaurano con gli insegnanti, in quanto figura adulta di riferimento. I dati mostrano che, in generale e nel rispetto delle aspettative, i ragazzi delle scuole di primo grado sono più soddisfatti rispetto a quelli delle scuole di secondo grado del rapporto che hanno con i propri insegnanti. I primi infatti dichiarano di essere soddisfatti “molto” o “moltissimo” nel 91% dei casi mentre la percentuale diminuisce all'80% per gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado. Gli insegnanti più amati sono quelli di Taranto per le scuole di primo grado (“molto” o “moltissimo” al 95%) mentre per il secondo grado quelli di Roma (“molto” o “moltissimo” all'83%); a livello macro-regionale i livelli di soddisfazione più alta si riscontrano al Sud (93%) per le scuole di primo grado e al Centro (82%) per le scuole di secondo grado. In riferimento alla soddisfazione rispetto al proprio rendimento scolastico, la percentuale delle modalità “molto poco” e “poco” registrata per i ragazzi delle scuole di secondo grado risulta più che doppia rispetto a quella dei ragazzi delle scuole di primo grado, così come avviene in riferimento al livello di soddisfazione relativo all'ambiente scolastico. In modo sorprendente rispetto alle attese, soprattutto rispetto al racconto pubblico sulle dotazioni materiali e strutturali della scuola italiana, la soddisfazione maggiore relativamente alle condizioni delle aule, dei bagni, della palestra si riscontra al Sud e nelle Isole per

le scuole secondarie di primo grado mentre per le scuole secondarie di secondo grado, maggiormente in line a con le attese, per il Nord-Est. Infine un giudizio sul livello complessivo di soddisfazione mostra che, come negli altri casi, i ragazzi delle scuole di primo grado si dicono mediamente più soddisfatti. Anche in questo caso l'immigrazione recente produce minore soddisfazione: considerando la condizione relativa alla nazionalità dei genitori coloro che sono nati da almeno un genitore italiano sono "molto-poco" o "poco" soddisfatti nel 5% dei casi mentre coloro che sono nati all'estero da genitori stranieri il 12% delle volte. Le città dove gli alunni sono complessivamente più soddisfatti della scuola sono Palermo per le scuole di primo grado - dove sommando le modalità "molto" e "moltissimo" si raggiunge il 97% - e Catania per le scuole secondarie di secondo grado - dove la percentuale si attesta al 90%.

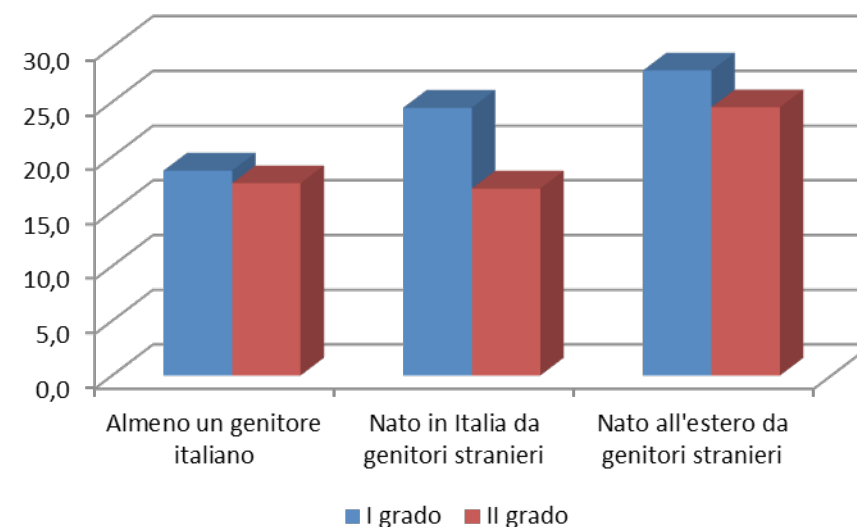
Figura 6 – Livello di soddisfazione complessiva dei ragazzi in relazione alla propria esperienza scolastica per ordine scolastico



Un altro tema su cui si è cercato di raccogliere elementi informativi attraverso l'indagine è quello relativo al bullismo, problema a cui si sta dedicando negli ultimi anni maggiore attenzione attraverso iniziative che coinvolgono i vari soggetti che operano all'interno della scuola. Naturalmente si tratta di un fenomeno che per sua natura può essere soggetto a essere sottostimato in una indagine di questo tipo, in quanto una quota significativa di ragazzi potrebbero essere reticenti nel fornire risposta. I dati raccolti indicano che i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado assistono meno frequentemente a episodi di bullismo rispetto ai ragazzi delle scuole di primo grado. La percentuale più alta

di coloro che affermano di aver assistito alle prepotenze commesse da altri coetanei ("Spesso" o "Sempre") si registra a Bari sia per le scuole di primo grado che per le secondo grado con percentuali pari rispettivamente al 23% e al 21%; a livello macro-regionale il dato peggiore si rileva al Sud. Quando dall'assistere si passa a esplorare esperienze dirette di bullismo in quanto vittime, i più esposti risultano i ragazzi stranieri di recente immigrazione che in percentuale significativa affermano di subire spesso prepotenze fisiche e verbali (attorno al 10% rispetto a un valore medio di circa il 6%). Analizzando i valori a livello di ripartizione territoriale la percentuale maggiore di vittime si riscontra nelle Città riservatarie del Nord-Ovest dove i ragazzi dichiarano di subire violenza "Spesso e Sempre" nell'11% e nel 7% rispettivamente per il primo e secondo grado. I ragazzi delle scuole di primo grado vittime di bullismo affermano di aver ricevuto aiuto più spesso rispetto a quelli del secondo grado, e questo è particolarmente evidente tra coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri che affermano di essere stati aiutati nel 25% dei casi alle scuole secondarie di primo grado rispetto al 17% del secondo grado.

Figura 7 – Percentuale di ragazzi che dichiarano di essere stato vittima di bullismo e di aver ricevuto aiuto per origine e ordine scolastico



Dopo aver chiesto ai ragazzi se abbiano subito violenze, si è cercato di capire se essi stessi avessero commesso atti di bullismo nei confronti dei compagni di scuola. Risulta interessante analizzare le risposte in base alla nazionalità dei genitori e luogo di nascita dei ragazzi, in par-

ticolare si nota che se i ragazzi nati all'estero da genitori stranieri sono più spesso vittime, essi sono anche quelli più pronti a commettere prepotenze nelle scuole secondarie di secondo grado: essi dichiarano che questo accade sempre o spesso prepotenze in circa il 6% dei casi quando agiscono individualmente, e nell'8% se agiscono in gruppo.

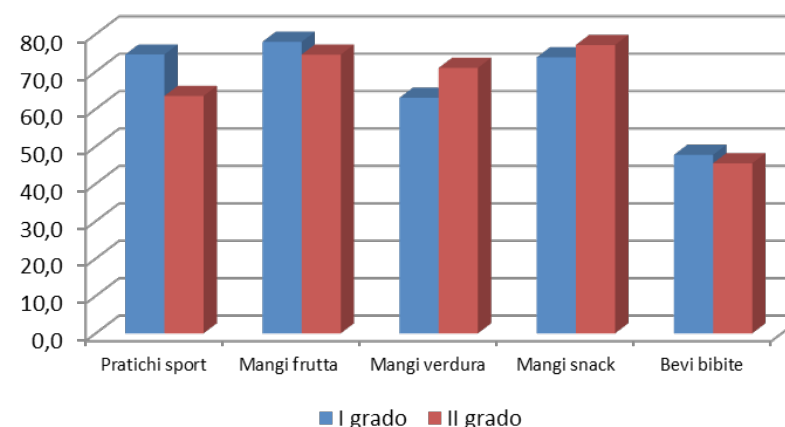
3. I RAGAZZI NEL LORO QUOTIDIANO: ABITUDINI E COMPORAMENTI

Interrogando i ragazzi sulle loro abitudini quotidiane emerge un uso sempre più massiccio delle tecnologie e pur essendo presente un divieto di iscrizione ad alcuni social network per gli under 13, un ragazzo su tre delle scuole della secondaria di primo grado, ha un profilo o fa parte di una community che frequenta quotidianamente. Questa percentuale aumenta con l'età salendo all'86% dei ragazzi della scuola secondaria di secondo grado.

Passando dalla vita virtuale a quella reale la vita dei ragazzi nelle grandi città metropolitane è diventata sempre più frenetica. Sono moltissimi i ragazzi impegnati su più fronti di attività organizzate al di fuori dell'orario scolastico. Se l'associazionismo coinvolge solo la metà dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado e un terzo di quelli di secondo grado, lo sport è il passatempo preferito. Tre ragazzi su quattro nella fascia 11-13 anni lo praticano più volte la settimana se non tutti i giorni, sebbene crescendo si scenda a due ragazzi su tre pur se rimane invariata però la percentuale di coloro che lo praticano tutti i giorni (12%). L'abitudine allo sport è una prerogativa perlopiù dei ragazzi italiani, mentre gli stranieri e i figli di disoccupati tendono a fare meno sport.

Per quanto riguarda le abitudini alimentari più del 70% dei ragazzi è solito mangiare frutta fresca e verdura cotta o cruda, più volte la settimana se non tutti i giorni. Buona abitudine che stride un po' con quella di mangiare snack dolci e salati che pure sembrano patrimonio comune di una fetta cospicua di ragazzi. Anche in questo caso infatti tre ragazzi su quattro dichiarano di mangiarli più volte a settimana o tutti i giorni. Meglio va, se si guarda al consumo di bibite gassate: le consumano più volte alla settimana solo il 45% dei ragazzi. Rispetto alle abitudini e i comportamenti alimentari non si osservano grandi differenze per ordine scolastico e neppure per città metropolitana.

Figura 8 – Percentuale di ragazzi secondo alcune abitudini svolte più volte la settimana o tutti i giorni per ordine scolastico



Maggiori differenze per ordine scolastico si denotano invece sui comportamenti a rischio: se 9 ragazzi su 10 della scuola secondaria di primo grado dichiarano di non fumare e di non bere alcolici e super alcolici, tali comportamenti sono ben più diffusi nelle scuole di secondo grado: i ragazzi che dichiarano di non fumare scendono al 67%, di non bere superalcolici al 61% e alcolici (vino e birra) al 41%. Tali comportamenti a rischio risultano essere legati a una situazione familiare sfavorevole, infatti in quelle famiglie dove entrambi i genitori sono disoccupati, i ragazzi sono più inclini a consumare alcolici e sigarette quotidianamente. Focalizzando il discorso sul consumo di alcolici e super alcolici si nota una differenza, anche se non altissima, tra i ragazzi italiani e i figli di genitori stranieri, differenza legata almeno in parte alla diversa cultura e religione: nello specifico i ragazzi stranieri che dichiarano di non bere superalcolici sono il 72% (a fronte del 60% degli italiani), ma allo stesso tempo coloro che li bevono tutti i giorni sono il 4% contro il 2% degli italiani. Tali comportamenti a rischio sembrano essere correlati all'insoddisfazione crescente che si riscontra nei ragazzi al crescere dell'età. Se nella scuola secondaria di primo grado troviamo una soddisfazione alta sia per quanto riguarda la salute che il look e il carattere, nella scuola secondaria di secondo grado cala il grado di soddisfazione generale. Complessivamente i ragazzi che abitano al sud sono molto più soddisfatti dei loro coetanei residenti nelle altre zone d'Italia: ad esempio il 91% dei ragazzi brindisini delle scuole di primo grado, dichiarano di essere soddisfatti "moltissimo" del proprio stato di salute contro il 79% dei milanesi. I ragazzi del sud risultano essere poi maggiormente soddisfatti anche su argomenti più ostici e spinosi a

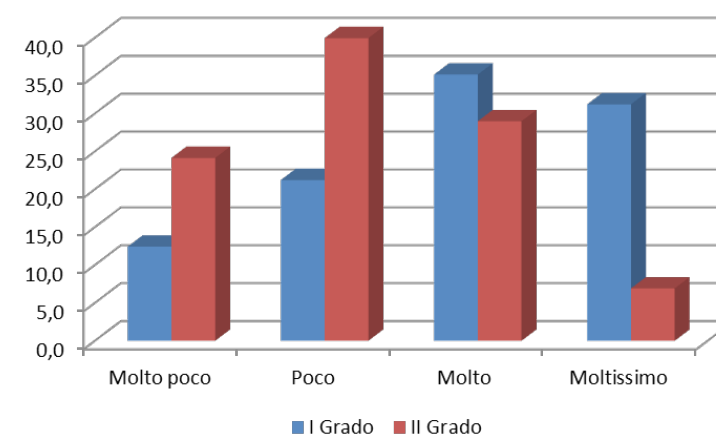
questa età quali l'aspetto fisico e la fiducia in se stessi. Interessante la situazione della città di Cagliari dove i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado dichiarano un livello di soddisfazione in linea con i loro coetanei, mentre per i 14-17enni l'insoddisfazione sale notevolmente portando la città all'ultimo posto per gradimento rispetto alle altre città riservatarie. Situazione che peraltro viene confermata dalle risposte alla domanda "Quanto sei complessivamente soddisfatto della tua vita?" in cui l'87% degli 11-13enni ha risposto positivamente a fronte del 60% dei concittadini delle scuole di secondo grado. La soddisfazione complessiva risente senza dubbio della situazione economica della famiglia facendo sì che i figli di genitori disoccupati si sentano in generale meno soddisfatti dei coetanei i cui genitori sono entrambi occupati. In maniera del tutto analoga i ragazzi italiani sono complessivamente più soddisfatti dei ragazzi stranieri.

La soddisfazione dei ragazzi sembra andare di pari passo alla preoccupazione che essi hanno per alcuni aspetti della loro vita. In generale, i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado risultano essere meno preoccupati rispetto ai più grandi. L'affacciarsi al mondo del lavoro con le poche opportunità che vengono offerte ai giovani, preoccupa moltissimo un ragazzo su due nelle scuole di primo grado e più di due terzi dei ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado. La difficoltà di trovare lavoro è sentita in maniera più evidente nelle città al sud e nelle isole, dove il 70% dei ragazzi di Cagliari, ad esempio, dichiara di essere estremamente preoccupato per questo aspetto della loro vita. Percentuale che sale all'82% se si parla di mancanza di opportunità per i giovani. I ragazzi residenti nella città di Milano risultano essere i meno preoccupati, anche se la metà dichiara comunque che questi due aspetti della propria vita non li fanno stare tranquilli. Il fattore territoriale influenza indubbiamente anche la preoccupazione che i ragazzi hanno nei confronti dell'immigrazione: nelle regioni più soggette agli sbarchi dei migranti si ha un livello di preoccupazione maggiore rispetto ai ragazzi che abitano nel nord Italia. Un ragazzo su tre si ritiene moltissimo preoccupato sulla questione immigrazione con picchi del 48% dei 14-17enni residenti a Reggio Calabria a fronte del 21% di Milano.

Negli ultimi anni si è constatato poi in quasi tutte le indagini realizzate un diffuso disinteresse e una crescente disaffezione da parte dei ragazzi nei confronti della politica nella quale non si rivedono e non si sentono partecipi. Ciò si riscontra anche nell'indagine in oggetto nella quale risulta che i ragazzi non si preoccupano molto della situazione politica del Paese, così come di quella economica e del rischio di povertà. Anche se quest'ultimo aspetto, come atteso, è invece sentito maggiormente dai figli dei disoccupati, che dichiarano di esserne particolarmente preoccupati nell'ordine di un ragazzo su due intervistati.

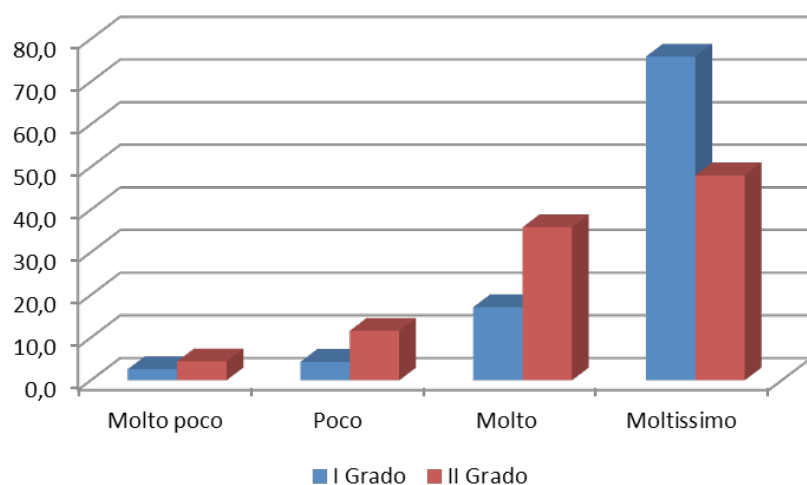
Se si guarda poi nello specifico alla situazione economica del Paese i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado risultano pochissimo preoccupati: solo il 7% si dichiara molto preoccupato a fronte del 31% dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Paradossalmente risultano essere molto più preoccupati della situazione economica italiana i ragazzi stranieri (45% medie e 14% superiori).

Figura 9 – Livello di preoccupazione dei ragazzi in relazione alla situazione economica dell'Italia per ordine scolastico



La situazione economica della propria famiglia suscita invece un interesse maggiore nei ragazzi di entrambe gli ordini scolastici, anche se in maniera opposta rispetto alla preoccupazione che i ragazzi riversano per gli altri aspetti della loro vita. Tre ragazzi su quattro delle scuole di primo grado dichiarano una forte preoccupazione per la situazione economica della famiglia mentre per le scuole di secondo grado un ragazzo su due.

Figura 10 – Livello di preoccupazione dei ragazzi in relazione alla situazione economica della propria famiglia per ordine scolastico



La percezione della situazione familiare sembra essere soggetta all'età del ragazzo che a seconda del periodo di vita che sta vivendo è più o meno consapevole delle vicende economiche familiari, probabilmente anche in ragione dell'effetto di schermatura che i genitori spesso mettono in campo per tutelare i consumi e più in generale il benessere dei figli anche nelle circostanze di difficoltà. I ragazzi della scuola secondaria di primo grado pur dichiarandosi molto preoccupati solo nella metà dei casi percepisce un cambiamento nell'ultimo triennio nel livello economico della famiglia e per lo più lo ritengono positivo (39% contro il negativo al 22%). Il 64% dei ragazzi più grandi invece dichiarano di aver riscontrato alcuni cambiamenti con percentuali opposte rispetto ai piccoli (22% cambiamenti positivi e 44% negativi).

L'ambito familiare non sembra mettere particolare pressione ai ragazzi, al punto che i ragazzi della scuola superiore si dichiarano per lo più non stressati dalla famiglia (55% poco stressati o molto poco stressati), percentuale che scende al 43% tra i ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Anche gli amici non risultano essere una fonte di stress per la metà dei ragazzi di entrambe gli ordini scolastici. La differenza invece la fa la scuola che mette sotto pressione il 67% dei ragazzi delle scuole medie inferiori e l'81% dei 14-17enni. Di quest'ultimi il 53% dichiara di sentirsi moltissimo stressato dalla scuola, con un picco del 67% dei ragazzi residenti a Catania. Fortunatamente lo stress provocato dalla scuola non impedisce ai ragazzi di rimanere ambiziosi: e se nelle scuole di primo grado c'è più legittima incertezza, il 90% dei ragazzi

della scuola secondaria di secondo grado punta a diplomarsi e più della metà di loro a conseguire una laurea. La consapevolezza del proprio percorso matura naturalmente più avanti con gli studi: se nel primo grado il 6% dichiara di non essere sicuro di concludere gli studi che sta facendo, la stessa percentuale scende al 3% nel caso dei ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado. Spicca su tutti la situazione degli 11-17enni napoletani che rispondono nel 23% dei casi che si fermeranno al conseguimento dell'obbligo scolastico e nel 16% dei casi che non concluderanno le scuole medie. La città più ambiziosa risulta essere Milano dove l'87% dei ragazzi della scuola secondaria di secondo grado spera di conseguire la laurea. Influisce molto sulle aspettative del ragazzo l'occupazione dei genitori che fa diminuire la percentuale dei ragazzi che aspirano alla laurea di venti punti percentuali alle secondarie di secondo grado e addirittura trenta nelle scuole secondarie di primo grado. Anche la cittadinanza è elemento che condiziona le ambizioni: i ragazzi stranieri pensano per lo più di arrivare al diploma quinquennale.

Tabella 1 – Aspettativa dei ragazzi rispetto alla carriera scolastica per ripartizione territoriale e ordine scolastico

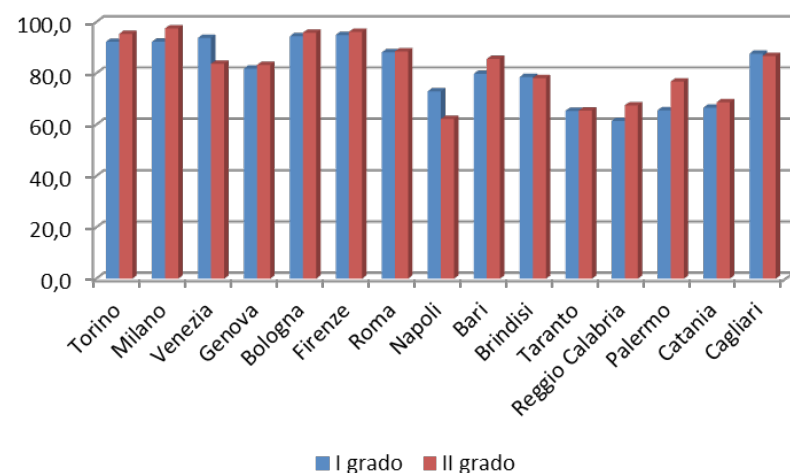
Ripartizioni geografiche	Completarò l'obbligo scolastico	Conseguirò il diploma di una scuola professionale triennale	Conseguirò il diploma di una scuola professionale quinquennale	Conseguirò il diploma delle scuole superiori (Liceo, ...)	Conseguirò la laurea	Non so se concluderò gli studi che sto facendo
scuola secondaria di I grado						
Nord-Ovest	13,8	5,2	9,5	23,4	39,4	8,6
Nord-Est	17,8	3,2	9,1	21,2	44,8	3,8
Centro	12,9	4,1	5,8	19,9	51,7	5,5
Sud	18,1	4,3	8,5	19,2	43,4	6,5
Isole	15,6	4,2	7,3	18,6	50,5	3,9
Totale Italia	15,6	4,3	8,2	20,8	44,9	6,2
scuola secondaria di II grado						
Nord-Ovest	5,5	2,4	13,9	18,1	57,3	2,9
Nord-Est	3,2	1,0	4,5	25,6	63,1	2,6
Centro	5,2	2,7	18,4	19,8	51,1	2,9
Sud	8,2	1,7	16,2	24,8	44,5	4,5
Isole	3,8	1,3	7,9	18,7	65,9	2,4
Totale Italia	5,6	1,9	13,0	21,7	54,6	3,2

Non sono molte le ricerche di livello nazionale che vanno a interrogare direttamente i giovani per conoscere quello che in letteratura viene definito "benessere soggettivo" dei ragazzi, spesso si ricorre a indicazioni che derivano da informazioni fornite dall'adulto di riferimento (insegnante o genitore, ecc). E' interessante quindi leggere una soddisfazione complessiva per quanto riguarda il quartiere dove i ragazzi risiedono pur se la soddisfazione si abbassa con l'adolescenza. Gli ambiti di

maggior gradimento sono la sicurezza percepita camminando in strada, il collegamento con i mezzi pubblici e l'illuminazione stradale. Sono i ragazzi napoletani i meno soddisfatti della propria città, in particolare non sono contenti di tutti quegli aspetti che riguardano le strade: dalla pulizia in primis, dell'illuminazione, della viabilità, della rumorosità e conseguentemente della qualità dell'aria.

Nei quartieri dove risiedono, i ragazzi hanno facile accesso a palestre o spazi verdi, luoghi per altro frequentati da un ragazzo su due. Interessante però vedere come i ragazzi percepiscono diversamente la propria città anche sotto questo aspetto: come si può notare dalla figura 11 i ragazzi di Venezia, Napoli e Palermo rispondono alla domanda sull'accessibilità degli spazi verdi in maniera diversa a seconda dell'ordine di scuola. Spazi verdi che peraltro vengono utilizzati più frequentemente dai ragazzi stranieri - nelle scuole di primo grado la percentuale sale dal 58% dei ragazzi italiani al 75%.

Figura 11 – Percentuale di ragazzi che dichiarano di avere spazi verdi facilmente raggiungibili nel proprio quartiere per città e ordine scolastico



Molto diffusi sono anche i cinema, i luoghi di incontro per ragazzi e quelli di culto. Questi ultimi pur essendo accessibili, vengono frequentati meno con l'età: si passa dal 55% dei ragazzi delle scuole di primo grado che avendo a disposizione luoghi di culto, li frequentano, al 31% dei ragazzi delle seconde grado.

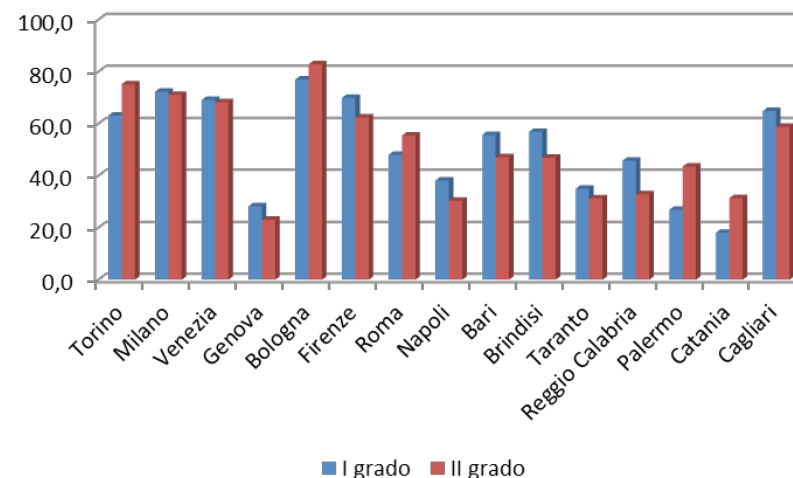
Un dato preoccupante è quello che riguarda le biblioteche: solo un bambino su due dichiara di potervi accedere facilmente e al sud vengono frequentate da meno di un ragazzo su 10. Situazione non troppo distante nelle isole dove l'11% dei ragazzi delle scuole di primo grado e

il 14% delle seconde grado dichiara di frequentarle regolarmente. L'accessibilità maggiore si registra invece nella città di Bologna, secondo i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, e di Venezia per i ragazzi del secondo grado.

I consultori pur essendo accessibili a un'alta percentuale di ragazzi sono poco frequentati. Anche in questo caso notevole la differenza tra le ripartizioni territoriali italiane: nelle isole, pur non discostandosi l'accessibilità degli ambulatori, solo il 9% dei ragazzi delle medie e il 7% delle superiori, li frequenta.

Genova si presenta come la città con meno piste ciclabili: più del 60% dei ragazzi dichiara di non averne nel proprio quartiere. Più in generale sono i bambini e i ragazzi delle città metropolitane del centro e del nord ad avere a disposizione piste ciclabili per percorrere e vivere in maggior sicurezza la propria città.

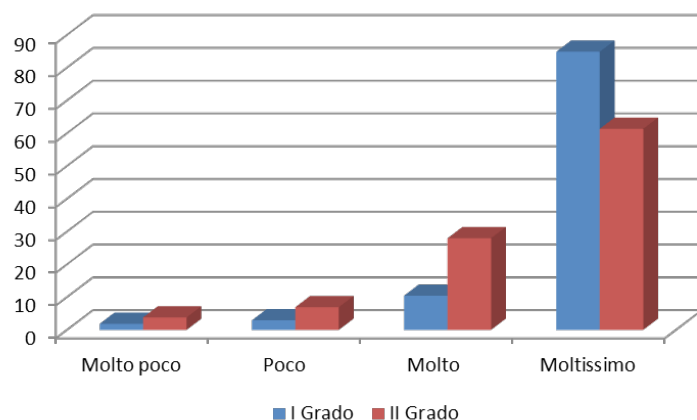
Figura 12 – Percentuale di ragazzi che dichiarano di avere piste ciclabili facilmente raggiungibili nel proprio quartiere per città e ordine scolastico



Parlando con i ragazzi di fiducia nelle istituzioni o in alcune professioni di rilevanza pubblica si scopre che i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado ripongono le loro fiducia solamente nei militari e negli scienziati. I politici e gli amministratori pubblici si trovano agli ultimi posti: rispettivamente appena il 3% e il 7% dei ragazzi dichiara di avere tantissima fiducia in questa figure. Migliore è la situazione tra gli 11-13enni che ripongono la loro fiducia, oltre che nelle forze dell'ordine e negli scienziati, negli insegnanti, che si accaparrano la fiducia del 63% di loro.

Oltre al concetto di soddisfazione, ai ragazzi è stata posta anche una domanda relativa al vissuto di felicità da intendersi quanto positivamente l'individuo valuta la qualità globale della sua vita attuale in tutti i suoi aspetti: in altre parole, il concetto equivale a quanto apprezziamo la vita che viviamo. Il concetto di felicità denota una valutazione globale della vita mentre la soddisfazione tende a essere associata con più frequenza a domini di esperienza specifici. È stato chiesto quindi ai ragazzi se sono felici e anche in questo caso l'età conta: l'85% dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado dichiara di essere molto felice contro un più modesto 61% dei ragazzi più grandi. I ragazzi italiani risultano essere in media più felici dei loro coetanei stranieri e anche la disoccupazione dei genitori risulta essere elemento di infelicità. La città più felice di tutte risulta essere Reggio Calabria dove il 91% dei ragazzi delle scuole di primo grado e il 70% dei ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado dichiarano di essere molto felici, mentre le città dove i ragazzi dichiarano di essere poco felici sono Cagliari per il primo grado e Brindisi per il secondo grado.

Figura 13 – Percentuale di ragazzi rispetto a quanto sono felici della propria vita per ordine scolastico

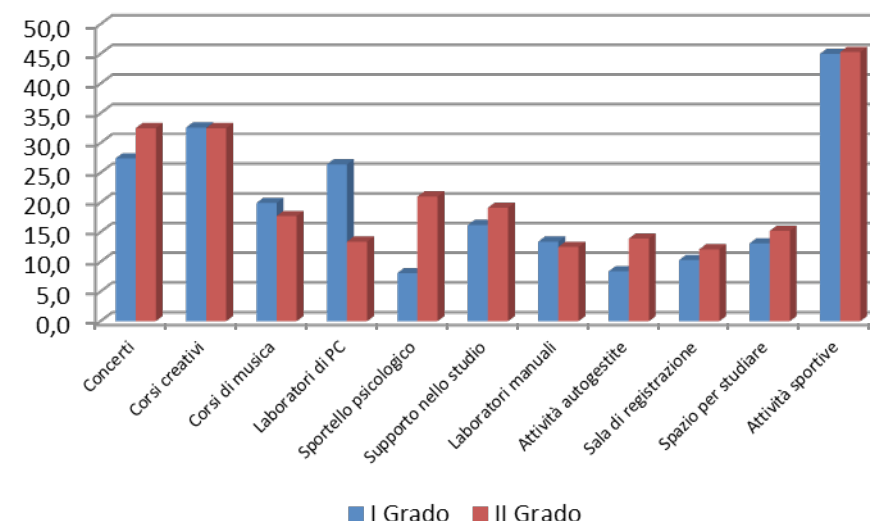


4. SERVIZI E ATTIVITÀ: TRA L'ESISTENTE E IL DESIDERATO

A conclusione dell'indagine è stato chiesto ai ragazzi quali servizi e attività dovrebbero essere promossi sul territorio comunale con l'intento di migliorare l'offerta rivolta specificamente ai ragazzi e quali condizioni di accesso incentiverebbero la frequentazione. Rispetto all'esistente, in generale, la soddisfazione è più alta nei ragazzi delle scuole di primo grado - il 41%, ad esempio, è molto soddisfatto della presenza nel proprio quartiere di spazi pubblici dedicati ai ragazzi - che nei ragazzi più grandi (25%). Rispetto al desiderato, il 45% dei ragazzi di entrambi

gli ordini scolastici vorrebbe centri che propongono attività sportive, il 33% vorrebbe corsi creativi (teatro, pittura, fotografia, cucina, ecc..) o concerti. La fascia adolescenziale sembra attratta da uno sportello psicologico e/o gruppi d'ascolto per ragazzi, mentre richieste di diversa natura arrivano dai più piccoli che preferirebbero un centro con laboratori per apprendere l'uso di Internet e del pc.

Figura 14 – Attività che gli adolescenti vorrebbero fossero proposte da un centro di aggregazione per ordine scolastico



Tutti i ragazzi concordano che per essere appetibile un centro deve favorire l'incontro tra ragazzi e ragazze. I 14-17enni, con l'affacciarsi alla vita "da grandi", ritengono importante l'autogestione e la libertà nel poter svolgere le loro attività, supporti e spazi dove poter studiare, e la possibilità di uno sportello psicologico - richieste solo in parte condivise dai ragazzi delle scuole secondarie di primo grado. La differenza tra le fasce d'età sembra risiedere nei bisogni specifici dell'età e nel grado di autonomia con cui realizzare le attività. I ragazzi sono comunque tutti concordi rispetto al fatto che gli attuali centri non rispondono a pieno ai reali interessi e bisogni dell'età adolescenziale.

Allegati statistici

2.2 Indagine sui centri di costo e sull'organizzazione dei centri per l'affidamento familiare e delle comunità residenziali per minori nel periodo 2014/2015

2.2.1 IL CONTESTO DELL'INDAGINE

L'indagine pilota sui costi e sull'organizzazione dei centri per l'affidamento familiare e delle comunità residenziali avviata per la Relazione al parlamento 285/97 del 2014 è proseguita anche nell'anno successivo al fine di acquisire i dati relativi all'annualità 2015.

I dati raccolti per il biennio 2014-2015 riguardano dodici centri affidamento delle Città riservatarie - sei con dati riferiti al 2014 e sei con dati riferiti al 2015 - e trentotto comunità residenziali per minorenni - venti con dati riferiti al 2014 e diciotto con dati riferiti al 2015 - afferenti a sette Città riservatarie.

I costi considerati, per quanto riguarda i centri per l'affidamento familiare, sono sia quelli di gestione sia quelli di sostegno all'affidamento familiare oltre all'erogazione di contributi suppletivi per prestazioni a diretto beneficio dei minori affidati. In più nell'indagine sono stati rilevati anche i minori presi in carico e affidati e le dotazioni di personale in servizio presso gli stessi centri per l'affidamento familiare.

Relativamente alle comunità residenziali per minori è stata realizzata mediante la predisposizione di due distinti questionari strutturati: il primo rivolto ai Comuni con informazioni inerenti la tipologia e l'entità delle rette erogate, eventuali ulteriori contributi riconosciuti alle comunità per spese a diretto beneficio dei minori ospiti e un secondo relativo alle cinque tipologie di comunità residenziali selezionate (comunità familiari per minori, comunità socio educative per minori, servizi di accoglienza bambino e genitore, alloggi ad alta autonomia e strutture di pronta accoglienza) in cui sono state richieste informazioni sui minori ospiti, sulla dotazione di personale delle comunità (oltre l'impegno lavorativo del personale stesso) e sui costi distinti per aree omogenee di costo al fine di individuare il peso delle singole aree di costo.

In sostanza sia la scheda di rilevazione per i centri per l'affidamento familiare che quella relativa alle comunità residenziali hanno una struttura simile composta di aree informative omogenee di indagine relative ai dati generali sul servizio/strutture, ai minorenni presi in carico, al personale operante, ai costi sostenuti a diretto beneficio dei minori e ai costi di gestione del servizio/struttura.

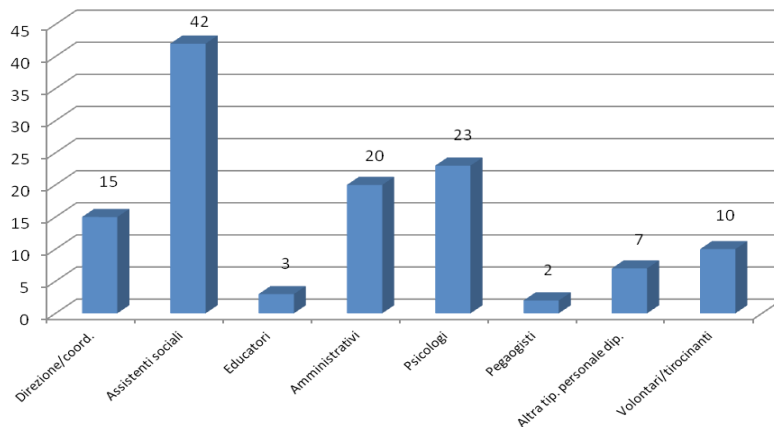
2.2.2 I RISULTATI DELL'INDAGINE SUI COSTI DEI CENTRI PER L'AFFIDAMENTO FAMILIARE

I centri per l'affidamento familiare di dodici delle quindici Città riservatarie ex lege 285/97 hanno aderito all'indagine inviando il questionario debitamente compilato (Torino, Genova, Milano Venezia, Bologna, Firenze, Napoli, Taranto, Brindisi, Reggio Calabria, Catania e Palermo), per sei di queste città sono pervenuti aggiornamenti relativi all'anno 2015, per cui l'analisi è stata effettuata sui dati complessivi del biennio 2014/2015.

La qualità delle risposte risulta abbastanza elevata relativamente ai costi di sostegno dei progetti di affidamento realizzati, mentre sul tema dei costi specifici della gestione dei centri per l'affidamento è decisamente più scarsa con solamente tre città che hanno fornito il dato di dettaglio, non permettendo di fatto una valutazione puntuale dei costi dell'affido. Restano valide invece le informazioni fornite relativamente alle altre tipologie di dati richieste (struttura del servizio, titolarità e gestione, personale operante presso al struttura, i minori presi in carico e la loro distribuzione per tipologia di affidamento, contributi erogati per le varie tipologie di affidamento e le tipologie di supporti ulteriori forniti).

Analizzando i risultati dell'indagine si può rilevare come la titolarità del servizio è sempre comunale mentre la gestione è in 10 casi su 12 del comune e in 2 casi di altro soggetto, con una gestione diretta per 11 dei 12 centri per l'affido a fronte di un solo caso in cui è affidata a un soggetto privato. Tutti i centri per l'affidamento familiare effettuano le attività previste nell'indagine: formazione, promozione, valutazione, abbinamento e accompagnamento, attività particolarmente importanti per la buona riuscita dei progetti di affidamento dei minori presi in carico dai servizi.

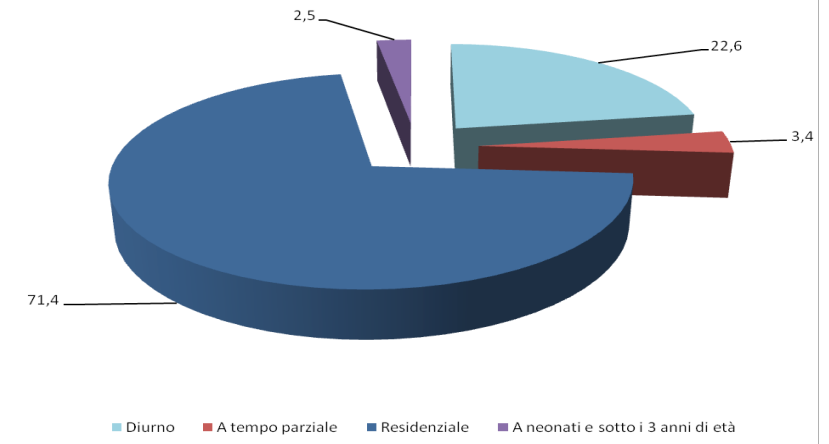
Figura 2.1 - Personale operante presso i centri per l'affidamento familiare - Anni 2014/2015



Nei 12 centri per l'affidamento hanno operato 122 persone di cui: 10 volontarie (anche con tirocini); 15 dirigenti o coordinatori di servizio (1.173 ore mensili di impegno lavorativo); 42 assistenti sociali (4.381 ore mensili di impegno lavorativo); 3 educatori (288 ore mensili di impegno lavorativo); 20 amministrativi (2.261 ore mensili di impegno lavorativo); 23 psicologi (1.286 ore mensili di impegno lavorativo); 2 pedagogisti (288 ore mensili di impegno lavorativo); 7 operatori che svolgono attività di supporto (603 ore mensili di impegno lavorativo).

Complessivamente i 12 centri per l'affidamento hanno preso in carico e affidato 2.552 bambini e ragazzi di cui 116 maggiorenni e 123 minori stranieri non accompagnati. Il 15,4% dei soggetti presi in carico aveva un'età compresa tra 0 e 5 anni, il 26,4% un'età tra i 6 e i 10 anni, il 53,6% tra gli 11 e i 17 anni, mentre i maggiorenni rappresentavano il 4,5 % del totale dei soggetti presi in carico.

Figura 2.2 - Minori affidati dai centri per l'affidamento familiare per tipologia dell'affidamento . valori percentuali - Anni 2014/2015

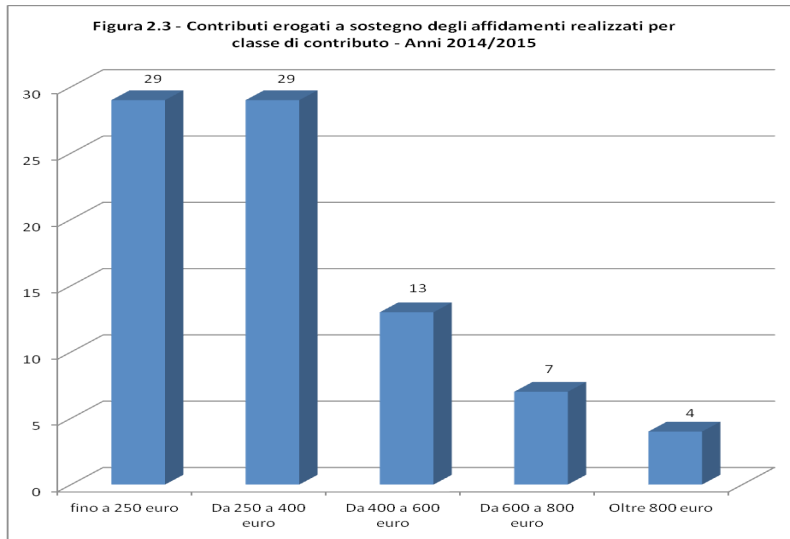


La tipologia di affidamento operato per i soggetti presi in carico era per il 29,7% di tipo intra-familiare mentre il restante 70,3% dei minorenni presi in carico ha avuto una collocazione etero-familiare. Tra le varie tipologie di affidamento spicca l'affidamento residenziale con il 71,4% del totale dei progetti di affidamento realizzati, mentre il 22,6% era composta da affidamenti diurni, il 3,4% da affidamenti a tempo parziale e il 2,5% da affidamenti di neonati o minori di tre anni di età.

I contributi erogati dai centri per l'affidamento (relativi a tutte le tipologie di affidamento) sono essenzialmente contributi che non superano i 400 euro, ovvero il 70,7% dei contributi dichiarati dai centri per l'affidamento, mentre nel 15,9% dei casi vengono erogati da 400 a 600 euro. Minore la quota di contributi da 600 a 800 euro erogati pari all'8,5% del totale, mentre del tutto residuale sono i contributi oltre gli 800 euro mensili (4,9%) che riguardano esclusivamente gli affidamenti di minori di età inferiore ai 3 anni o con disabilità.

Analizzando nel dettaglio i contributi per l'affidamento residenziale intra-familiare vengono erogati in 2 casi contributi fino a 250 euro, in 8 casi contributi da 250 a 400 euro mentre solo in 2 casi sono erogati contributi tra 400 e 600 euro. Per l'affidamento residenziale etero-familiare in 2 casi vengono forniti contributi fino a 250 euro, in 4 casi contributi mensili da 250 a 400 euro, in 5 casi contributi tra 400 e 600 euro e in un caso il contributo mensile tocca una cifra compresa tra i 600 e gli 800 euro. Tali distribuzioni indicano che si ha in media l'erogazione

di un maggior contributo economico per l'affidamento etero-familiare residenziale rispetto a quello intra-familiare.

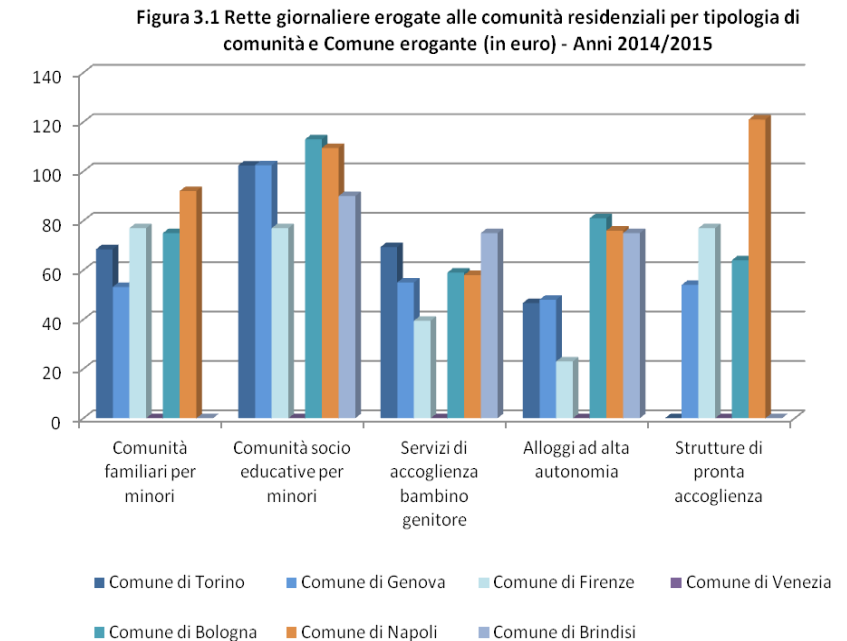


I centri per l'affidamento familiare, come emerge dall'indagine effettuata, rimborsano alcune spese sostenute a diretto beneficio del bambini che sono essenzialmente spese di tipo sanitario e, in misura minore, visite specialistiche e/o di ortodonzia oppure per l'acquisto di occhiali da vista. Alcuni centri per l'affidamento rimborsano le spese per i libri di testo e per il recupero scolastico oltre alla partecipazione ad attività sportive e/o associative. Un numero limitato di centri per l'affidamento assicura rimborsi spese per la psicoterapia, il trasporto scolastico, le scuole private e i soggiorni termali.

La maggior parte dei centri per l'affidamento familiare forniscono anche una serie di contributi indiretti che sono in prevalenza assicurazioni per gli affidati e per gli affidatari e, in misura minore, l'esenzione dal pagamento della mensa scolastica o della frequenza agli asili nido. Nel dettaglio 6 centri per l'affidamento familiare (su 12 che hanno preso parte all'indagine) assicurano poi agevolazioni per la priorità di iscrizione agli asili nido e per le cure dentali gratuite, queste ultime grazie ad accordi con associazioni. Infine viene assicurata sia la formazione ai genitori affidatari che, in un numero rilevante di casi, l'assistenza educativa domiciliare.

2.2.3 I RISULTATI DELL'INDAGINE SUI COSTI DELLE COMUNITÀ RESIDENZIALI

L'indagine relativa alle cinque tipologie di strutture residenziali in esame ha avuto una risposta positiva, nel biennio 2014/2015, da parte di sette città: Torino, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Napoli e Brindisi⁶. Le città menzionate hanno fornito informazioni complete sia per quel che riguarda l'importo delle rette che per la tipologia di rette erogate alle comunità da parte del Comune di riferimento, oltre agli ulteriori supporti forniti alle comunità.



Le sette Città riservatarie erogano rette giornaliere indifferenziate con valori che vanno dai 23 euro (alloggi ad alta autonomia del Comune di Firenze) ai 121 euro giornalieri (strutture di pronta accoglienza del Comune di Napoli). Nel dettaglio il Comune di Torino⁷ eroga una retta pari a 68,44 euro per le comunità familiari per minori, di 102,40 euro per le comunità socio educative per minori, di 69,32 euro per i

⁶ Relativamente al Comune di Venezia non sono disponibili dati sulle rette erogate, mentre per quel che riguarda il Comune di Brindisi sono presenti solamente i dati di competenza degli uffici comunali ma non quelli inerenti le singole comunità residenziali.

⁷ I valori relativi alle rette erogate dal Comune di Torino sono relativi alla media delle rette erogate alle comunità oggetto dell'indagine.

servizi di accoglienza bambino e genitore, di 46,63 euro per gli alloggi ad alta autonomia.

Il Comune di Genova fornisce una retta pari a 53,2 euro per le comunità familiari per minori, di 102,5 euro per le comunità socio educative per minori, di 55 euro per i servizi di accoglienza bambino e genitore, di 48 euro per gli alloggi ad alta autonomia e 54 euro per le strutture di pronta accoglienza.

Il Comune di Bologna eroga una retta pari a 77 euro per le comunità familiari per minori, di 113 euro per le comunità socio educative per minori, di 59 euro per i servizi di accoglienza bambino e genitore, di 81 euro per gli alloggi ad alta autonomia e 64 euro per le strutture di pronta accoglienza.

Il Comune di Firenze eroga una retta pari a 77 euro per le comunità familiari per minori, di 77 euro per le comunità socio educative per minori, di 39,5 euro per i servizi di accoglienza bambino e genitore, di 23 euro per gli alloggi ad alta autonomia e 77 euro per le strutture di pronta accoglienza.

Il Comune di Napoli eroga una retta pari a 92 euro per le comunità familiari per minori, di 109,5 euro per le comunità socio educative per minori, di 58 euro per i servizi di accoglienza bambino e genitore, di 76 euro per gli alloggi ad alta autonomia e 121 euro per le strutture di pronta accoglienza.

Il Comune di Brindisi eroga una retta di 90 euro per le comunità socio educative per minori, di 75 euro per i servizi di accoglienza bambino e genitore, stessa cifra, 75 euro, viene erogata per gli alloggi ad alta autonomia.

Dalla rilevazione si desume poi che i Comuni erogano ulteriori contribuzioni non comprese nelle rette essenzialmente per cure mediche o odontoiatriche e per spese relative alla frequenza negli asili nido piuttosto che per l'acquisto di libri di testo.

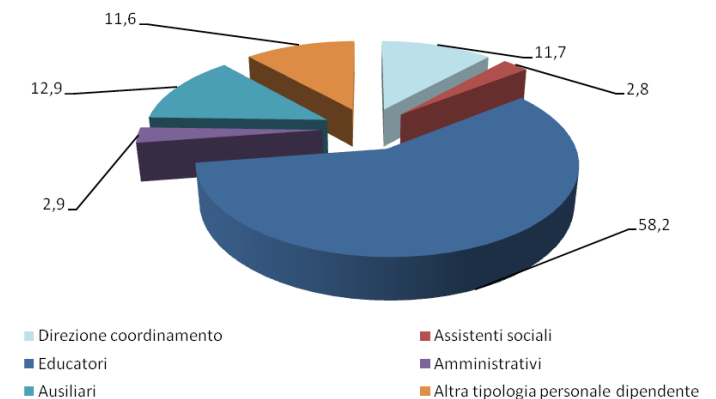
Le 38 comunità oggetto dell'indagine - 8 comunità familiari per minori, 10 Comunità socio educative per minori, 9 servizi di accoglienza bambino genitore, 7 alloggi ad alta autonomia e 4 strutture di pronta accoglienza - hanno ospitato complessivamente 828 minori con una media di 22 minori per singola comunità - il dato è fortemente influenzato dalla presenza massiccia nelle comunità di pronta accoglienza di minori stranieri non accompagnati, al punto che escludendo il dato relativo alle comunità di pronta accoglienza il numero medio di minori ospiti nelle altre tipologie di comunità assomma a una media di 12 minori.

Analizzando nel dettaglio l'ospitalità nelle cinque tipologie di comunità selezionate per l'indagine troviamo che le comunità familiari per minori hanno ospitato mediamente 6 minori, le comunità socio

educative 12, i servizi di accoglienza bambino genitore 18, gli alloggi ad alta autonomia 13, le strutture di pronta accoglienza 99, dove si evidenzia, come già detto, la presenza massiccia di minori stranieri non accompagnati che è pari a oltre il 95% del totale dell'accoglienza delle comunità di questo tipo oggetto dell'indagine.

Il personale operante nelle 38 comunità è complessivamente composto da 322 persone (inclusi 11 volontari) che dedicano un impegno mensile complessivo pari a 30.921 ore con un una media per singolo operatore di 99,4 ore mensili. La suddivisione tra le varie tipologie di figure operanti nelle comunità indica che l'11,7% dell'impegno orario mensile viene dedicato alla direzione e al coordinamento della comunità, il 58,2% dell'orario impegnato viene ricoperto dagli educatori, il 12,9% dagli ausiliari, il 2,9% dagli amministrativi, il 2,9% dagli assistenti sociali e l'11,6% da altra tipologia di personale. Le comunità residenziali oggetto dell'indagine non hanno personale dipendente con la qualifica di psicologo o pedagoga e reperiscono questo tipo di professionalità tramite l'attivazione di consulenze ad hoc.

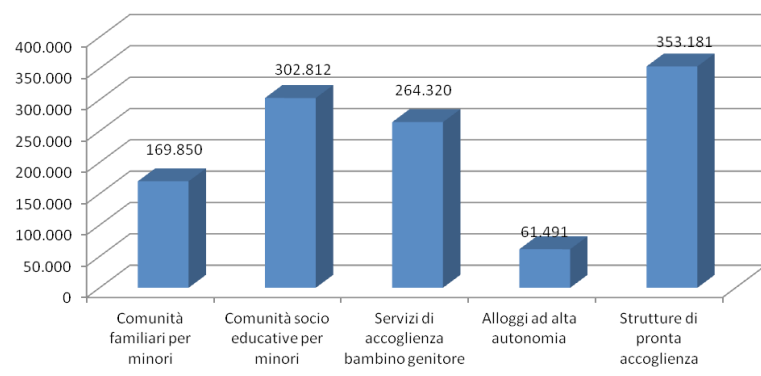
Figura 3.2 - Ripartizione percentuale dell'impegno orario mensile del personale operante nelle comunità residenziali per minori - Anni 2014/2015



Relativamente al costo complessivo delle strutture si ricava dalla rilevazione che le comunità di tipo familiare hanno un costo medio annuo di 169.850 euro, le comunità socio educative hanno invece un costo medio annuo di 302.812 euro - in questo tipo di comunità emergono costi significativamente maggiori quando le comunità sono dedicate a minori di 0-6 anni con oneri aggiuntivi di personale dati gli standard elevati richiesti per questo tipo di accoglienza che fanno lievitare i costi -, i servizi di accoglienza bambino e genitore hanno un costo

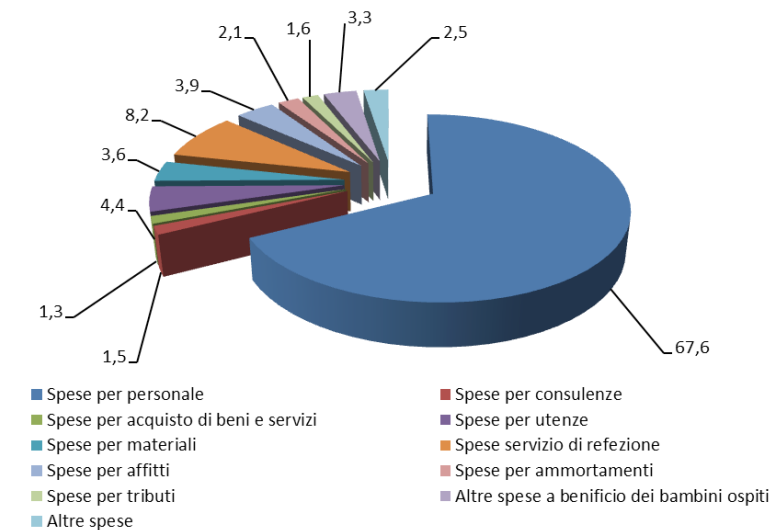
medio 264.320 euro, gli alloggi ad alta autonomia costano mediamente 61.491 euro, mentre le comunità di pronta accoglienza hanno un costo medio 353.181 euro - il costo elevato, di quest'ultimo tipo di comunità, è determinato dall'alto numero di minori accolti nell'anno che risente a sua volta della presenza massiccia (oltre il 95% del totale dei minori accolti) dei minori stranieri non accompagnati.

Figura 3.3 - costo medio delle comunità residenziali per tipologia di comunità. (in euro) - Anni 2014/2015



Esaminando il dettaglio dei costi relativamente alla totalità delle comunità, la voce di maggior costo è rappresentata dal personale che incide per il 64,9% sul totale che ammonta complessivamente a 7.720.845 di euro, quindi la seconda voce di costo più rilevante è quella del servizio di refezione che pesa per l'8,3% del totale, mentre la spesa per utenze pesa mediamente per il 4,4% del totale, gli affitti ammontano in media al 3,8% del totale dei costi, le spese per materiali di consumo sono il 4,8% del totale, le altre spese a diretto beneficio dei minori ospiti (prevalentemente scolastiche e per soggiorni estivi) ammontano al 4,6%, il costo per gli ammortamenti è del 2,4%, quello per tributi è dell'1,8%, il costo delle consulenze è dell'1,7%, la spesa per l'acquisto di beni e servizi è dell'1,4%, e infine per le altre spese (non meglio identificate) il costo medio è del 2,1%.

Figura 3.4 - Costo medio per area di costo delle strutture residenziali. Valori percentuali - Anno 2014



Venendo al dettaglio della composizione dei costi per singola tipologia di comunità relativamente alle comunità familiari per minori si evidenzia un costo per il personale pari la 53%, la seconda voce di costo è quella relativa al servizio di refezione pari al 10,6%, quindi le spese per materiali pari al 9%, alta risulta (rispetto alla media dei costi) il valore delle spese a diretto dei minori ospiti che assommano al 5,6%, la spesa per le utenze pari al 5,7%, quindi il costo dei tributi che è pari al 5,5% del totale mentre il 3,9% è rappresentato dagli ammortamenti, il 2% è il costo delle consulenze attivate, mentre le spese per affitti ammontano al 2,4%, quelle per l'acquisto di beni e servizi allo 0,9% e il costo relativo alle cosiddette altre spese è del 3,9%.

Le comunità socio educative hanno un costo per il personale pari al 67,5% del totale, la seconda voce di costo è quella relativa al servizio di refezione pari al 6,6%. Le comunità socio educative hanno una spesa elevata, rispetto alla media, per quel che riguarda le altre spese a diretto beneficio dei minori ospiti che assomma al 5,9% del totale. Le spese per gli affitti ammontano al 3,8% del totale, il costo dell'acquisto di materiali di consumo assomma al 3,4% mentre le altre tipologie di costo (utenze, spese materiali ecc.) fanno segnare valori di costo inferiori al 2%.

I servizi di accoglienza bambino e genitore hanno un costo per il personale pari al 65,7% del totale, la seconda voce di costo, anche per questo tipo di comunità, è quella relativa al servizio di refezione pari al 9,5%, le spese per l'acquisto di materiali sono il 5,6%, quindi si eviden-

zia il costo per utenze pari al 4,8%, seguono con il 3,8% le spese relative agli affitti e in analoga misura le spese a diretto beneficio dei minori ospiti, le altre voci di costo fanno segnare incidenze inferiori al 3%.

Gli alloggi ad alta autonomia segnano un costo medio per il personale pari la 60,6% del totale, quindi il costo per il servizio di refezione pari al 9,5%, stessa quota si ha per le spese relative alle utenze, quindi il dato relativo ad altre spese (non meglio specificate) che assomma il 9,4% del totale, le spese per gli affitti al 4,3%, il 2,4% dei costi è impegnato per l'acquisto di materiali, mentre le altre voci di costo hanno valori inferiori al 2%.

Infine le strutture di pronta accoglienza segnalano un costo medio per il personale pari la 74,8% del totale, quindi il costo per il servizio di refezione pari al 6,6%, quindi il dato relativo ad altre spese (non meglio specificate) che assomma il 4,5%, le spese per le utenze ammontano al 2,9%, mentre il 2,6% dei costi è impegnato per gli affitti, l'acquisto di materiali è pari al 2,1%, e le altre voci di costo hanno valori inferiori al 2%.

Dai dati raccolti si evidenzia mediamente un costo per singolo minore ospite (indipendentemente dal tipo di comunità) pari a circa 9.324 euro l'anno, con valori maggiormente elevati per le comunità che ospitano minori di 0-6 anni di età che necessitano di un elevato standard di personale (sia per numero che per professionalità).

Appendice statistica

A1 - CENTRI PER L'AFFIDAMENTO FAMILIARE DELLE CITTÀ RISERVATARIE EX LEGGE 285/97

Tavola A1.1 - Tipologia gestione e territorio di riferimento nei centri per l'affidamento familiare- Anni 2014/2015

Tipologia	Titolarità servizio	Soggetto gestore servizio	Tipo gestione	Territorio di riferimento
Comune	12	10	-	10
Diretta comune	-		11	
Altra tipologia	-	2	1	2
Totale	12	12	12	12

Tavola A1.2 - Tipologia attività svolte nei centri per l'affidamento familiare – Anni 2014/2015

Tipologia	Promozione	Formazione	Valutazione	Abbinamento	Accompagnamento
Si	12	12	12	12	12
No	-	-	-	-	-
Totale	12	12	12	12	12

Tavola A1.3 - Tipologia personale operante nei centri per l'affidamento familiare - Anni 2014/2015

Tipologia	Numero	Ore mensili	Ore mensili medie
Direzione coordinamento	15	1.173	78,2
Assistenti sociali	42	4.381	104,3
Educatori	3	288	96,0
Amministrativi	20	2.261	113,1
Psicologi	23	1.286	55,9
Pedagogisti	2	180	90,0
Altra tipologia personale dipendente	7	603	86,1
Volontari/tirocinanti	10	-	-
Totale ^(a)	122	10.172	90,8

a - per il calcolo dell'impegno orario mensile medio sono stati esclusi i volontari

Tavola A1.5 - Tipologia affidamento familiare nei centri per l'affidamento familiare - Anni 2014/2015

Tipologia	Intra-familiare	Etero-familiare	Totale
Diurno	0	577	577
A tempo parziale	2	86	88
Residenziale	745	1.077	1.822
A neonati e sotto i 3 anni di età	11	54	65
Totale	758	1.794	2.552

Tavola A1.6- Entità contributi erogati dai centri per l'affidamento familiare – Anni 2014/2015

Tipologia di affidamento familiare	Entità contributi erogati					Totale risposte
	fino a 250 euro	Da 250 a 400 euro	Da 400 a 600 euro	Da 600 a 800 euro	Oltre 800 euro	
Diurno intrafamiliare	3				-	3
Diurno eterofamiliare	8	1			-	9
A tempo parziale intrafamiliare	3	3	-	-	-	6
A tempo parziale eterofamiliare	6	4	-	-	-	10
Residenziale intrafamiliare	2	8	2	-	-	12
Residenziale eterofamiliare	2	4	5	1	-	12
Neonati e sotto i 3 anni di età intrafamiliare	2	2		2		6
Neonati e sotto i 3 anni di età eterofamiliare	1	3	1	1	1	7
Minori con disabilità intrafamiliare	1	2	3		1	7
Minori con disabilità eterofamiliare	1	2	2	3	2	10
Totale	29	29	13	7	4	82

Tavola A1.7- Tipologia spese rimborsabili che il Comune/Centro Affidamento assicura ai bambini in affidamento - Anni 2014/2015

Tipologia spese	Si	No	Totale
Sanitarie	9	3	12
visite specialistiche e/o urgenti	6	6	12
ortodonzia e/o cure dentali	5	7	12
occhiali da vista	6	6	12
psicoterapia	3	9	12
ausili o protesi non fornite né rimborsate dal S.S.	3	9	12
soggiorni, cure climatiche e/o termali	2	10	12
scuole private	2	10	12
libri di testo e materiale scolastico	4	8	12
recupero scolastico	4	8	12
rimborso chilometrico	1	11	12
attività sportive e/o associativa	4	8	12
trasporto scolastico	2	10	12
corredo d'ingresso	1	11	12

Tavola A 1.8 - Tipologia contributi indiretti che il Comune/Centro Affidamento assicura ai bambini in affidamento - Anni 2014/2015

Tipologia spese	Si	No	Totale
assicurazione per gli affidati	8	4	12
assicurazione per gli affidatari	8	4	12
esenzione ticket sanitari	3	9	12
frequenza gratuita asili nido pubblici	4	8	12
esenzione pagamento mensa scolastica	5	7	12
riduzione retta asili nido o mensa scolastica	4	8	12
tessere gratuite trasporto urbano	2	10	12
esenzione quota trasporto scolastico	0	12	12
interventi educativi domiciliari	6	6	12
accesso gratuito a strutture sportive comunali	0	12	12
assistenza familiare per le incombenze domestiche		12	12

Tavola A 1.9 - Tipologia agevolazioni che il Comune assicura ai bambini in affidamento - Anni 2014/2015

Tipologia spese	Si	No	Totale
priorità iscrizione asili nido e scuole materne comunali/statali	6	6	12
cure ortodontiche e/o dentali gratuite grazie a protocolli con associazioni	4	8	12
attività sportive gratuite grazie a protocolli	1	11	12

Tavola A 1.10 - Tipologia contributi indiretti che il Comune/Centro Affidamento assicura ai bambini in affidamento - Anni 2014/2015

Tipologia spese	Si	No	Totale
sostegno terapeutico individuale pubblico	5	7	12
sostegno terapeutico individuale privato	3	9	12
incontri di gruppo per gli affidatari	9	3	12
incontri di gruppo per gli affidati	5	7	12
formazione per gli affidatari	10	2	12
momenti d'incontro per gli affidatari	8	4	12
affiancamento di volontari	1	11	12
educativa domiciliare	8	4	12
possibilità di prolungare l'affidamento oltre i 18 anni mantenendo il contributo economico	7	5	12
possibilità di attivare progetti verso l'autonomia con sostegno economico	3	9	12

Tavola A 2.1 - Rette erogate dai Comuni per le comunità residenziali per minori - Anni 2014/2015

Tipologia	Comune di Torino	Comune di Genova	Comune di Venezia	Comune di Bologna	Comune di Firenze	Comune di Napoli	Comune di Brindisi
Comunità familiari per minori	68,44	53,2	-	75	77	92	-
Comunità socio educative per minori	102,40	102,5	-	113	77	109,5	90
Servizi di accoglienza bambino genitore	69,32	55,0	-	59	39,5	58	75
Alloggi ad alta autonomia	46,63	48,0	-	81	23	76	75
Strutture di pronta accoglienza	n.d.	54,0	-	64	77	121	-

Tavola A 2.2 - Tipologia di Comunità per minori che hanno risposto all'indagine per città riservataria - Anni 2014/2015

Tipologia	Comune di Torino	Comune di Genova	Comune di Venezia	Comune di Bologna	Comune di Firenze	Comune di Napoli	Totale
Comunità familiare per minori	3	3	1		0	1	8
Comunità socio educativa per minori	3	1	1	1	2	2	10
Servizio di accoglienza bambino genitore	3	2	-	2	2	-	9
Alloggio ad alta autonomia	1	2	-	2	1	1	7
Struttura di pronta accoglienza	0	1	-	2	1	-	4
Totale	10	9	2	7	6	4	38

2. Indagine sui
centri di costo e
sull'organizzazione
dei centri

146

I progetti nel 2015
Lo stato di attuazione
della legge 285/97
nelle città riservatarie

PARTE III
PERCORSI DI CRESCITA IN ADOLESCENZA:
RIFLESSIONI E PROGETTUALITÀ

Prima sezione 1. Esplorazione di progettualità cittadine dedicate agli adolescenti. Verso il progetto nazionale

1.1 I LAVORI DEL TAVOLO DI COORDINAMENTO DELLE CITTÀ RISERVATARIE: IL FOCUS SU PRE-ADOLESCENZA E ADOLESCENZA E LE PROGETTUALITÀ RIVOLTE AD ADOLESCENTI EX L. 285/97

Nel corso degli ultimi anni il Tavolo di coordinamento delle città riservatarie è divenuto un luogo di progettazione per l'avvio di sperimentazioni su temi specifici, si pensi al progetto per prevenire l'istituzionalizzazione dei minori (il progetto Pippi – oggi un programma nazionale) e il Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini e ragazzi rom, sinti e caminanti. A partire da queste esperienze nel corso nel periodo 2015-2016 si è avviata una riflessione attenta sul tema delle politiche, dei servizi e dei progetti rivolti a pre-adolescenti e adolescenti, con la richiesta di effettuare alcuni appropriamenti conoscitivi sulle progettualità esistenti.

Di questo target d'età, come rilevato da molti membri del Tavolo di coordinamento, le politiche pubbliche hanno teso a occuparsi con meno organicità ed efficacia rispetto a quanto non sia avvenuto, ad esempio, per infanzia e prima infanzia. Da questo interesse e nella prospettiva di contribuire alla proposta di una progettualità sperimentale rivolta agli adolescenti, l'Istituto degli Innocenti nel primo trimestre 2016, ha avviato un percorso di analisi e studio delle progettualità, delle prassi e dei metodi di lavoro con pre-adolescenti e adolescenti nel quadro di quanto promosso grazie ai fondi della legge 285/97 e oltre.

Il lavoro di analisi si è incentrato su alcune specifiche azioni, in primo luogo su una ricognizione delle progettualità rivolte al target dei pre-adolescenti e adolescenti presenti nella banca dati L.285/97 e riferiti al periodo 2012-2015. Dalle informazioni raccolte ed elaborate sono emerse alcune caratteristiche descrittive delle progettualità, di seguito ne vengono indicate alcune:

- i progetti rivolti in modo esclusivo a pre-adolescenti e/o adolescenti sono una percentuale bassa rispetto al totale dei progetti finanziati (circa il 14%), a testimoniare una contenuta specificità e “specializzazione” dei servizi/progetti rispetto a questo target;
- i progetti 285 rivolti a questa fascia d'età si concentrano prevalentemente nelle città del nord a indicare una disomogeneità di presenza di progetti e servizi dedicati a questa fascia d'età nella cornice della l.285/97;
- si tratta di iniziative in cui sul piano gestionale è forte il ruolo del terzo settore e che vedono il coinvolgimento di molte e differenti figure professionali, configurandosi come interventi di tipo multi-

disciplinare ed esternalizzati;

- si ha una prevalenza dei progetti che si muovono nell'area della prevenzione/promozione su quelli che si occupano del contrasto al disagio e all'esclusione sociale.

Il percorso ricognitivo è stato poi integrato con l'analisi delle progettualità promosse in favore di pre-adolescenti e adolescenti dal Ministero della Salute e dal MIUR, che ha consentito di rilevare come la maggior parte degli interventi afferenti a entrambi i Ministeri si realizza in ambito scolastico con obiettivi che insistono prevalentemente sull'area della prevenzione e della riduzione del rischio (tra i temi affrontati: uso dei social network – cyberbullismo – uso consapevole di internet e videogiochi, benessere nei contesti scolastici, life skills, contrasto al bullismo, educazione alle relazioni affettive e alla sessualità, prevenzione delle dipendenze, educazione alla salute, educazione alimentare e stili di vita sani, promozione dello sport).

Complessivamente, ne emerge un quadro di iniziative piuttosto ricco e articolato, che offre spunti metodologici importanti e che occorre tenere in considerazione al fine di differenziare le azioni per temi e modalità d'intervento e, allo stesso tempo, per integrarle a possibili nuove iniziative progettuali a carattere sperimentale.

Alla ricognizione delle esperienze registrate in banca dati e promossi dalle amministrazioni centrali, è seguito un seminario di approfondimento con il Prof. Pietropoli Charmet e il Prof. Stefano Laffi che, da un punto di vista psicologico il primo e sociologico il secondo, hanno condiviso le proprie esperienze e riflessioni sul tema dei nuovi bisogni degli adolescenti e preadolescenti, sottolineando come i mutati percorsi di sviluppo e crescita personale dei ragazzi e, allo stesso tempo, dei contesti sociali, rendono indispensabile un ri-orientamento, rispetto al passato, dei servizi e dei progetti a loro rivolti. Ciò ha implicato una riflessione specifica sugli strumenti di lettura dei bisogni dei ragazzi, sulle modalità e le forme di coinvolgimento e partecipazione, sui modelli d'intervento e sugli strumenti di lavoro con questo target d'età.

Il coinvolgimento diretto e concreto dei ragazzi e la loro conseguente responsabilizzazione sono sembrati due temi cruciali tra quelli sottolineati dagli esperti e con ricadute sul piano progettuale e metodologico nel contesto degli interventi rivolti a questa fascia d'età.

A completamento del percorso conoscitivo preliminare sono stati organizzati alcuni focus con stakeholders, ragazzi e ragazze e operatori referenti di progettualità individuate come buone prassi, come meglio descritto nella sezione successiva. L'obiettivo è stato quello di procedere a un'analisi più approfondita e a un confronto diretto tra partecipanti che tenesse conto delle diverse esperienze locali in ambito progettuale e delle diverse professionalità coinvolte.

1.2 IL RISULTATO DEGLI APPROFONDIMENTI CON LE CITTÀ

INTRODUZIONE

Nell'ambito delle attività di approfondimento sono stati organizzati focus-group in alcune città riservatarie e in particolare a Torino, Napoli, Roma e Venezia. Inoltre è stato svolto un approfondimento sulle esperienze delle cooperative scolastiche, attraverso interviste a soggetti del terzo settore impegnati in questo ambito.

Sulla base delle schede inviate dalle città riservatarie sui progetti rivolti agli adolescenti, sono emerse alcune tipologie predominanti focalizzate principalmente su centri d'aggregazione, progetti di orientamento al lavoro, esperienze di alternanza scuola-lavoro, progetti di promozione svolti in contesti scolastici, interventi di valorizzazione degli spazi urbani con l'uso di nuove tecnologie, cittadinanza attiva. Tali progettualità sono state quindi riorganizzate in quattro macro-categorie generali:

- Progetti/esperienze che si inseriscono in azioni formalizzate di pianificazione delle politiche in favore di pre-adolescenti e adolescenti;
- Progetti/esperienze che promuovono protagonismo, autonomia e auto-organizzazione dei ragazzi;
- Progetti/esperienze di prevenzione della dispersione scolastica, orientamento ed empowerment personale;
- Progetti/esperienze che promuovono la crescita personale e l'impegno sociale, in cui è stato centrale il coinvolgimento della scuola.

In seguito all'analisi delle progettualità segnalate sono state individuate le città che avevano indicato iniziative che potevano descrivere meglio le caratteristiche delle quattro macro-categorie, cioè Torino, Napoli, Roma e Venezia, e in queste sono stati organizzati i focus group. In ciascuna città si sono svolti due focus group con soggetti partecipanti differenti e nello specifico:

Focus 1: referente politico, referenti amministrativi, referenti del Terzo Settore (responsabili e operatori di associazioni e cooperative) e uno o due ragazzi/e che hanno partecipato ai progetti.

Focus 2: Ragazzi/e che hanno partecipato ai progetti e rappresentanti di gruppi/ associazioni di ragazzi attivi in ambito scolastico o extra-scolastico.

Il focus group diretto a pre-adolescenti e/o adolescenti che, nei diversi contesti territoriali, avevano partecipato o attualmente stavano partecipando a progetti e interventi che finalizzati alla valorizzazione della propria autonomia e all'auto-gestione, è stato concepito anche come un momento di partecipazione diretta dei giovani che hanno potuto contribuire in modo attivo alla valutazione delle esperienze e alla

formulazione di idee per il progetto nazionale.

Di seguito si citano i temi prescelti abbinati con la città e gli obiettivi principali della discussione all'interno dei focus group.

Progetti/esperienze che si inseriscono in azioni formalizzate di pianificazione delle politiche in favore di pre-adolescenti e adolescenti - Città di Torino, 21 novembre 2016.

Obiettivi Focus 1:

- approfondire le implicazioni (vincoli e possibilità) date dalla presenza del piano adolescenti (a livello progettuale e più in generale sulle politiche cittadine rivolte a questo target);
- evidenziare i risultati attesi e gli obiettivi raggiunti e non;
- raccogliere indicazioni per progettualità future (obiettivi, metodologie, processi).

Obiettivi Focus 2:

- approfondire l'esperienza dei ragazzi all'interno dei progetti;
- rilevare punti di forza e criticità;
- evidenziare i bisogni emergenti e le aspettative dei ragazzi rispetto a progettualità future.

Progetti/esperienze che promuovono protagonismo, autonomia e auto-organizzazione dei ragazzi, Città di Napoli, 30 novembre 2016

Obiettivi Focus 1:

- approfondire come le strategie di promozione del protagonismo sono state declinate dai progetti a partire dallo specifico bando;
- rilevare i punti di forza e di debolezza dei progetti rispetto ad alcune dimensioni chiave individuate (promozione di protagonismo e autonomia, capacità di coinvolgimento dei ragazzi, grado di auto-sostenibilità del progetto, metodologie educative);
- - raccogliere indicazioni per progettualità future (obiettivi, metodologie, processi).

Obiettivi Focus 2:

- approfondire l'esperienza dei ragazzi all'interno dei progetti;
- evidenziare i punti di forza e le criticità;
- raccogliere i bisogni emergenti e le aspettative dei ragazzi rispetto a progettualità future.

Progetti/esperienze di prevenzione della dispersione scolastica, orientamento ed empowerment personale - Città di Roma, 1 dicembre 2016

Obiettivi Focus 1:

- approfondire le esperienze promosse nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica, e di orientamento ed empowerment personale;
- specificare le diverse metodologie e contesti (scuola, centri aggregativi, tutoraggi individuali);
- verificare i processi di costruzione e supporto delle reti fra città, scuola e terzo settore;
- raccogliere indicazioni per progettualità future (obiettivi, metodologie, processi).

Obiettivi Focus 2:

- approfondire l'esperienza dei ragazzi all'interno dei progetti;
- individuare i punti di forza e le criticità;
- bisogni emergenti e aspettative dei ragazzi rispetto a progettualità future.

Progetti/esperienze che promuovono la crescita personale e l'impegno sociale, in cui è stato centrale il coinvolgimento della scuola - Città di Venezia, 15 dicembre 2016

Obiettivi Focus 1:

- approfondire le esperienze promosse nell'ambito dell'orientamento - empowerment e impegno sociale dei ragazzi (life skills) ;
- approfondire il ruolo della scuola in questi progetti.

Obiettivi Focus 2:

- approfondire l'esperienza dei ragazzi all'interno dei progetti;
- evidenziare i punti di forza e le criticità;
- rilevare i bisogni emergenti e le aspettative dei ragazzi rispetto a progettualità future.

1.3 ESPERIENZE PROGRAMMAZIONE E PIANIFICAZIONE INTERVENTI E POLITICHE IN FAVORE DI/ DELLE PRE-ADOLESCENTI E ADOLESCENTI. TORINO

Come illustrato dai dati presentati in precedenza, a livello nazionale i progetti che si sono rivolti alla pre-adolescenza e adolescenza sono progressivamente aumentati in misura percentuale sul totale dei progetti finanziati dalle città riservatarie ex lege 285. Anche se una parte esigua di questi progetti ha avuto come target esclusivo gli adolescenti,

sono degne di nota quelle esperienze che hanno elaborato strumenti specifici di programmazione sulle politiche in favore del target.

La città di Torino rappresenta l'unica città riservataria che si è dotata di un Piano Adolescenti, mentre le altre hanno promosso interventi specifici attraverso bandi e avvisi pubblici per finanziare progetti rivolti alle/agli adolescenti.

Nel marzo 2014 la città di Torino ha avviato il Piano Adolescenti che si è concluso alla fine del 2015 "Il Piano Adolescenti è [...] da intendersi come atto strategico della Città, che vuole rilanciare a livello cittadino una riflessione complessiva sulle/sugli adolescenti e definire linee di indirizzo culturali e metodologiche allo scopo di tradurre operativamente l'impegno della Città stessa di considerare l'adolescenza – con le sue specificità – quale ambito prioritario di intervento".

Il Piano rappresenta il risultato di decenni di impegno dell'amministrazione cittadina verso questa fascia di età, le prime azioni risalgono infatti al 1977 quando fu adottato il Piano Giovani e che, a partire dagli anni '90, si è progressivamente spostato da interventi esclusivamente indirizzati verso il disagio sociale sino a comprendere maggiormente le attività (di produzione artistica e culturale, partecipazione e aggregazione) che mettono al centro il protagonismo giovanile. Successivamente all'emanazione della Legge 285/97 il comune di Torino ha inserito fra i tre indirizzi del proprio Piano Territoriale anche uno dedicato all'adolescenza, a suo tempo indicato come "La preadolescenza e l'adolescenza come opportunità di crescita". Questa scelta ha favorito così la nascita di molteplici iniziative sull'adolescenza gestite da un ampio numero di attori (Centri del Protagonismo Giovanile, Circostrizioni e associazioni cittadine), che sono state indirizzate principalmente sull'animazione territoriale (aggregazione, socializzazione, protagonismo) e la formazione (acquisizione di competenze e rapporto col mondo adulto). Di fronte a questo quadro ricco di esperienze, il Piano Adolescenti ha dunque voluto costituire una cornice comune di senso per gli interventi sull'adolescenza allo scopo di prevenire il rischio di frammentazione e di polverizzazione ed evitare che i vari progetti rimanessero esperienze isolate.

Il Piano ha inteso sostenere una serie di azioni progettuali che potessero rivolgersi al maggior numero possibile di ragazze e ragazzi, e in particolar modo coinvolgere sia coloro che frequentavano la scuola sia quelli che l'avevano abbandonata. Questa iniziativa ha visto la partecipazione di qualche centro di aggregazione giovanile presente sul territorio, ma soprattutto una larga risposta da parte delle scuole (circa la metà delle scuole superiori della città) che hanno aderito all'invito rivolto dal Comune su base volontaria. Alla fine del periodo di validità del Piano, le azioni attuate avevano coinvolto quasi 10.000 adolescenti.

Il Piano ha cercato di dare risposta ai cambiamenti attuali che si riflettono nella vita dei ragazzi, facendo emergere passati e nuovi bisogni che non possono restare inascoltati: la crescente presenza di culture diverse, la dispersione e la bassa formazione scolastica e la necessità di sviluppare relazioni positive e impegno civico. L'approccio adottato ha messo al centro gli adolescenti, facendone i protagonisti di iniziative che non sono state svolte esclusivamente PER loro ma CON loro, rilanciando quindi un criterio di co-progettazione. Le quattro aree tematiche individuate dal Piano sono:

- le identità e i diritti: L'IO (costruzione della propria identità con accento sulla valorizzazione delle diversità e assunzione responsabilità e impegno sociale);
- le relazioni, le nuove tecnologie, la comunicazione e le reti: GLI ALTRI (utilizzo di internet come risorsa positiva per la città e in grado di valorizzare le abilità dei/delle adolescenti);
- la cultura dell'innovazione e del lavoro: IL FUTURO (sviluppo abilità utili per il mondo del lavoro);
- la sostenibilità: IL MONDO (rispetto per l'ambiente e consumo responsabile).

Il Piano Adolescenti aveva previsto una iniziale mappatura delle iniziative presenti a livello cittadino con azioni che hanno coinvolto direttamente i ragazzi tramite incontri nelle scuole e nei centri di aggregazione giovanile. Queste hanno permesso di raccogliere i punti di vista dei/delle ragazzi/e (anche attraverso un questionario conoscitivo) e li hanno informati sugli obiettivi del Piano al fine di un loro futuro coinvolgimento in fase di realizzazione.

Il Piano prevedeva anche un Concorso di idee con il quale si è chiesto ai/delle ragazzi/e di presentare dei progetti su una delle quattro aree tematiche. 48 idee progettuali progetti hanno ricevuto un premio, mentre 6 hanno avuto la possibilità di essere realizzate nell'anno scolastico 2014-15 col supporto di associazioni. Altri 9 progetti di associazioni del Terzo Settore sono stati finanziati attraverso un bando che vedeva come ambiti di intervento sempre le 4 aree tematiche previste dal Piano. Questi progetti hanno avuto una durata annuale e si sono conclusi nel dicembre 2015.

Del Piano Adolescenti ha fatto parte anche la realizzazione di due progetti gestiti direttamente dal Comune di Torino e che hanno visto la partecipazione dei/le ragazzi/e delle scuole superiori. Il primo era "Te-enCarTo - Mappe della conoscenza territoriale", iniziativa che è stata realizzata in collaborazione dell'Università di Torino e che si è svolta fra ottobre 2015 e febbraio 2016. Il progetto ha attivato ragazzi/e di

155
36 classi (circa 600 adolescenti) nell'individuazione delle risorse del territorio e degli spazi urbani abitati dagli adolescenti da inserire su una piattaforma digitale.

Il secondo, il progetto "TalenTo – Una nuova cultura del lavoro orientata dai talenti", è stato realizzato in collaborazione con l'Agenzia Regionale Piemonte Lavoro e l'Associazione YES4TO ed era finalizzato all'orientamento e contrasto all'abbandono scolastico facendo conoscere ai/delle ragazzi/e di circa 20 scuole superiori il mondo dell'imprenditoria tramite incontri con diverse realtà presenti sul territorio di Torino. La fase sperimentale è stata conclusa nell'anno scolastico 2014-2015 e il progetto è poi proseguito nell'anno scolastico 2015-2016 con un percorso di alternanza scuola-lavoro.

All'interno dei focus group svoltisi a Torino è emerso quanto il Piano Adolescenti abbia fatto la differenza rispetto alle precedenti politiche che si erano invece occupate in maniera più sporadica di adolescenza. È un giudizio condiviso il fatto che il Piano abbia prodotto un cambiamento nella città, anche se questo cambiamento culturale è difficile da stimare nel momento attuale e sarà visibile in un arco temporale più lungo. Il ruolo del Comune di Torino è stato importante nell'uniformare in un'unica cornice tutti gli interventi. L'amministrazione comunale, infatti, si è fatta carico di verificare nel corso della progettazione l'osservanza delle linee guida fondamentali, i cosiddetti "assi portanti" dal punto di vista metodologico previsti dal Piano: la condivisione (del progetto e dei suoi vari passaggi) col territorio e associazioni coinvolte, la trasversalità delle iniziative (coinvolgimento e coordinamento efficace delle diverse realtà che operavano con e per adolescenti), la partecipazione e il protagonismo diretto degli adolescenti, l'aggregazione (maggiore apertura degli spazi cittadini per l'uso esclusivo degli adolescenti) oltre alla cooperazione fra pubblico e privato e l'attenzione alla valorizzazione delle differenze di genere.

Durante i focus group sono emersi altri due elementi interessanti sulla presenza di un Piano cittadino riguardante l'adolescenza: la dimensione di rete e il monitoraggio istituzionale.

In relazione al primo elemento, uno dei benefici del Piano, come espresso dai partecipanti ai focus-group, ha riguardato la creazione e/o rafforzamento delle reti di soggetti che lavorano nell'ambito dell'adolescenza. Il Piano Adolescenti ha permesso, infatti, di consolidare la cooperazione o di creare nuove alleanze tra realtà dell'associazionismo. Esso ha generato numerose occasioni per far rete, ad esempio l'organizzazione di eventi pubblici, la predisposizione di uno spazio fisico per le associazioni e la creazione di una pagina Facebook. Questi strumenti

non sempre sono stati sfruttati (per esempio la creazione dello spazio per le associazioni), ma l'incontro (soprattutto tramite la partecipazione a eventi pubblici da parte degli operatori) tra le varie associazioni impegnate sul campo ha permesso la conoscenza reciproca, occasioni di scambio, riflessione e dialogo e ha fatto nascere nuove collaborazioni e progetti congiunti. Per esempio, due associazioni hanno cominciato a lavorare insieme perché agenti in ambiti tematici affini e complementari, elaborando così un progetto sulla città vista attraverso gli occhi dei ragazzi e su quello che secondo loro mancava nel proprio quartiere. Inoltre, le sinergie attivate durante i momenti di scambio hanno permesso di ottimizzare e facilitare il lavoro quando soggetti diversi operavano in ambiti affini o negli stessi contesti, ad esempio nella scuola. Infine, il coordinamento della rete cittadina da parte dell'amministrazione comunale ha permesso alle associazioni di uscire dalle proprie circoscrizioni e quartieri e di collaborare con altre realtà dislocate in altri territori della città.

La dimensione della rete non è stata importante solo per quanto riguarda le associazioni ma – forse anche più significativamente – come generatrice di opportunità per le/i ragazze/i: i progetti svoltisi all'interno del Piano Adolescenti hanno rappresentato un'occasione per entrare in contatto con la realtà cittadina, in particolar modo per avere scambi con le associazioni del territorio, con realtà imprenditoriali e con le pubbliche istituzioni. La rete ha offerto ai ragazzi/e la possibilità di presentare pubblicamente il risultato del loro lavoro e gestire autonomamente le relazioni con i soggetti esterni, fattori che hanno promosso il protagonismo giovanile, l'attivazione di percorsi di autonomia e l'assunzione di responsabilità, nonché percorsi di sensibilizzazione verso i bisogni della propria comunità. L'attivazione delle reti, necessarie per i ragazzi ai fini dello svolgimento dei percorsi progettuali, ha messo in moto processi di apprendimento che hanno riguardato sia l'acquisizione di competenze trasversali, relazionali e di gestione del conflitto tramite il lavoro di gruppo sia imparare a svolgere compiti in autonomia.

Per esempio, all'interno del progetto TalenTo si sono svolte alcune esperienze di alternanza scuola-lavoro che hanno attivato la collaborazione diretta fra gli/le studenti e le realtà imprenditoriali presenti sul territorio. Il Liceo Giordano Bruno si è cimentato, col supporto dell'associazione di giovani imprenditori Yes4To e l'azienda Reynaldi Cosmetica Contoterzi, nella produzione di un detergente da destinare ad associazioni caritatevoli, realizzando il disegno grafico dell'etichetta di un loro prodotto e la sezione di responsabilità sociale nel sito web dell'azienda. Tramite tale collaborazione i/le ragazzi/e hanno potuto sperimentare scenari tipici caratterizzanti i rapporti lavorativi e di tipo

imprenditoriale, molto vicini alla realtà, e hanno potuto imparare competenze chiave in questi contesti, ad esempio l'importanza di rispettare le scadenze, capire le richieste del committente, acquisire abilità tecniche di costruzione di siti web e lavorare in team.

Un altro esempio a riguardo è rappresentato dal progetto Operazione 4xTUTTI, realizzato dall'associazione Officine Sistemiche sulla base di una delle 6 idee progettuali che hanno vinto il concorso di idee indetto all'interno del Piano Adolescenti. Il progetto, finalizzato a sensibilizzare le/i ragazzi sulle tematiche ambientali principalmente tramite laboratori di riciclo e recupero materiali, ha dato la possibilità ai partecipanti di vivere occasioni di scambio col tessuto cittadino. Sono stati organizzati, infatti, alcuni incontri con gli operatori dei mercati della città dove i/le ragazzi/e hanno trasmesso le conoscenze che avevano acquisito durante i laboratori di recupero di avanzi di mercato. In questo modo non solo si sono resi utili alla propria comunità ma hanno anche permesso di rendere il Centro di Protagonismo Giovanile, da loro frequentato, non più uno spazio chiuso in sé stesso ed esclusivamente abitato dagli/dalle adolescenti, bensì un luogo proiettato verso l'esterno della realtà cittadina. Alcuni designer sono andati al Centro ed è stato chiesto loro di ascoltare le idee dei/delle ragazzi/e al fine di progettare degli oggetti con materiali di recupero che fossero utili ai servizi del Centro. Uno scambio fra il dentro e il fuori quindi che ha accresciuto sia il senso di appartenenza alla propria comunità che l'impegno sociale e ha permesso al mondo adulto di ascoltare e conoscere le/i ragazze/i.

Esperienze simili sono state svolte all'interno di altri progetti come il Turin Identity Exhibition, dove i ragazzi hanno riflettuto sul tema dell'identità e hanno, sulla base di questo lavoro, creato delle opere artistiche per allestire una mostra in due diverse biblioteche, e il progetto "Io alieno" nel quale i ragazzi hanno elaborato videogiochi, racconti e video che hanno presentato durante eventi pubblici.

Per quanto concerne la dimensione del monitoraggio, il Piano Adolescenti ha visto un impegno attivo e continuo da parte dell'amministrazione torinese. Il monitoraggio aveva il fine di adattare e rimodulare gli interventi tenendo in considerazione dei cambiamenti dei gruppi e dei bisogni emergenti durante l'esecuzione stessa dei progetti. Questi interventi hanno riguardato una verifica dei progetti basata non semplicemente sui documenti, ma anche sul monitoraggio in presenza e mediante azioni di accompagnamento. I responsabili del Piano Adolescenti hanno quindi visitato i progetti nei luoghi di svolgimento, un'azione che è stata valutata positivamente dai partecipanti al focus group poiché ha denotato l'attenzione da parte dell'amministrazione agente con funzioni di indirizzo e di supporto tecnico fattivo; ha fatto la differenza

anche che le iniziative fossero parte di una cornice più ampia, ovvero sia il Piano Adolescenti. A questo riguardo un'operatrice ha osservato: "In un bando, si riceve un finanziamento e poi si viene abbandonati a se stessi o lasciati liberi di spaziare su qualsiasi cosa. Il fatto che ci siano stati diversi momenti di monitoraggio, di confronto con loro, di dialogo, il fatto di averli avuti presenti a un incontro che abbiamo fatto noi con i ragazzi a me ha dato la sicurezza di avere delle persone reali che seguivano quello che noi stavamo facendo e che erano disposte a dialogare e rispondere dei problemi nel caso si fossero creati, quindi su questo ho percepito un accompagnamento molto attivo a livello progettuale".

1.4 PROGETTI/ESPERIENZE CHE PROMUOVONO PROTAGONISMO, AUTONOMIA E AUTO-ORGANIZZAZIONE DEI/DELLE RAGAZZI/E. NAPOLI

Le politiche attuate dal Comune di Napoli nell'ambito dell'adolescenza si sono indirizzate principalmente alla promozione della partecipazione dei/delle ragazzi/e in termini di protagonismo, autonomia e auto-organizzazione.

Più in generale, il lavoro in questo settore è sempre stato improntato sui concetti di prossimità del territorio e lavoro di comunità. I servizi si sono quindi sviluppati attraverso la valorizzazione del tessuto sociale, la decentralizzazione dei servizi e la progettazione e attuazione partecipata. Nel corso degli anni è stato condotto un lavoro che ha interessato principalmente le Educative Territoriali e le aree più disagiate della città. Un esempio a riguardo può essere fornire dal Progetto Welfare a Scampia su attività socio-educative di formazione e orientamento al lavoro dedicate agli adolescenti.

Per dare una cornice più organica agli interventi rivolti al target adolescenziale il Comune di Napoli ha approvato l'11 giugno 2015 le Linee di indirizzo per la realizzazione di azioni sperimentali per il coinvolgimento e la partecipazione degli adolescenti, con le quali ha dato attuazione a un Avviso pubblico di coprogettazione varato lo stesso anno.

Le Linee di indirizzo riflettono la volontà dell'amministrazione di porre particolare attenzione alla complessità dell'adolescenza, una caratteristica che rende necessario evitare interventi standardizzati: valorizzare azioni specifiche è reso imprescindibile in una realtà come Napoli dove sono evidenti vaste differenze socio-culturali fra i territori e i gruppi sociali della stessa città. Le Linee di indirizzo intendono dare priorità a quegli interventi che si rivolgono "a coloro che vivono in contesti sociali, familiari e personali di maggiore svantaggio" e che in linea generale "considerino gli adolescenti come cittadini in crescita con diritti propri ai quali venga riconosciuta la possibilità di esercitarli nei vari contesti di vita, in modo tale da garantire loro pari opportunità

di realizzazione, valorizzandone la creatività e gli interessi".

Le Linee di indirizzo hanno come obiettivo quello "di sviluppare progettazioni innovative che consentano di sperimentare nuovi modelli di azione sociale in grado di intercettare i mutamenti e i nuovi fenomeni che caratterizzano l'essere adolescenti nella nostra città, per sviluppare metodologie e costruire strumenti di intervento adeguati a bisogni complessi, articolati e non facilmente definibili e in grado di attivare processi partecipati di costruzione di idee e iniziative che coinvolgano attivamente le giovani generazioni". In particolare, all'interno delle Linee di indirizzo sono state individuate due aree su cui indirizzare i progetti con successivo bando: il tempo "libero" o tempo "vuoto" e l'aggregazione spontanea in spazi di partecipazione e promozione del protagonismo. Si intendeva quindi fornire delle occasioni di aggregazione (in contesti alternativi ai semplici spazi pubblici all'aperto e a quelli privati) dove le/gli adolescenti potessero passare il proprio tempo libero. Questo aspetto, infatti, è stato considerato un elemento importante per lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia fuori dal controllo e dai condizionamenti del mondo adulto; un aspetto sul quale investire per migliorare gli stili di vita, accrescere consapevolezza sui propri comportamenti e costruire relazioni positive, e quindi ridurre le situazioni di rischio e vulnerabilità. L'avviso pubblico si è indirizzato verso azioni innovative che si orientassero all'utilizzo del tempo libero e degli spazi e contemporaneamente promuovessero la partecipazione dei beneficiari finali attraverso la creazione di spazi aggregativi di libero accesso (con attività flessibili adattate alle esigenze dei/delle ragazzi/e), la valorizzazione dell'autogestione e la promozione della creatività e dei saperi giovanili. All'interno del bando sono stati finanziati 4 progetti: TeenLAB dell'associazione Scalzabanda, ReGeneration della Cooperativa Sociale Dedalus, Inlupal della Cooperativa Sociale Il Tappeto di Iqbal e Con l'arte si parte: adolescenti nello spazio dell'Associazione Compare. Questi progetti includevano fra le loro attività laboratori di musica, audiovisivi, breakdance, hip hop, parkour, teatro, teatro danza, ciclofficina, laboratori di videomaking, storytelling, di fotografia, mapping urbano, attività circense, rugby, giocoleria.

I temi dell'autonomia e della capacità di auto-organizzazione sono stati al centro dei focus group di Napoli sui progetti che erano stati finanziati tramite l'avviso pubblico del 2015. Di seguito verranno illustrate le caratteristiche dei progetti e successivamente verranno analizzati più specificatamente i processi e le metodologie attraverso le quali questi progetti hanno inteso promuovere l'autonomia e l'auto-organizzazione.

TeenLAB è stato svolto dal marzo 2016 a giugno 2017 e ha visto la realizzazione di laboratori multimediali indirizzati a ragazzi/e in età compresa fra i 12 e i 17 anni. Questo prevedeva la co-progettazione, l'auto-costruzione e la fruizione dei laboratori nei settori musicale, audiovisivo, di espressione teatrale e circense e di tecniche di allestimento spettacoli.

Regeneration è un progetto di mappatura del tempo libero e degli spazi urbani nella IV municipalità della città di Napoli da parte degli/ delle adolescenti di culture diverse. Dopo alcuni workshops sull'utilizzo consapevole dei social media e di apprendimento di strumenti/linguaggi multimediali (digital storytelling, street photography, mapping dello spazio urbano e arredo urbano), le/i ragazze/i hanno realizzato una cartografia virtuale che rappresentasse differenti e creativi modi di vivere lo spazio urbano. I/le ragazzi/e hanno avuto la possibilità di immaginarne di nuovi tramite la street art e di farli propri con il recupero della memoria storica del quartiere attraverso interviste ai suoi abitanti.

Il progetto Inubal ha realizzato laboratori nell'ambito del teatro, del circo sociale e dello sport, col fine di attivare riflessioni sui temi dell'educazione alla legalità e alla cittadinanza e di contrastare il rischio di devianza fra i giovani e al tempo stesso intercettare quei/le ragazzi/e che altrimenti avrebbero trascorso il proprio tempo libero per strada e quindi esponendosi al rischio di essere adescati dalla criminalità e all'abuso di sostanze stupefacenti. Accanto ai laboratori sono stati svolti anche percorsi di accompagnamento individuale per i/le ragazzi/e in difficoltà (con psicologa o assistente sociale) e incontri di gruppo.

Anche Con l'arte si parte: adolescenti nello spazio ha promosso laboratori di vario tipo (laboratori musicali, di ciclo-meccanica, hip hop e altro) realizzati nel Centro Mammuto situato nel quartiere di Scampia di Napoli. La metodologia adottata all'interno delle attività è stata incentrata sulla ricerca-azione e sulla pedagogia attiva, strumenti utilizzati dall'Associazione Compare che gestisce il Centro Mammuto e su cui ha sviluppato significative riflessioni nell'ambito degli interventi all'adolescenza e all'infanzia.

La promozione dei percorsi di autonomia dei/delle ragazzi/e coinvolti/e è stata raggiunta con modalità differenti dai vari progetti sopraelencati e con riferimento a interpretazioni diverse del concetto di autonomia. Infatti, alcune iniziative hanno inteso l'autonomia in termini di semplice esecuzione di attività da parte dei ragazzi; altre invece ne hanno allargato il concetto fino a coinvolgere i ragazzi in tutte le fasi dei progetti a partire dalla loro progettazione e a prevedere, almeno in alcuni casi, la gestione autonoma degli spazi vissuti dai ragazzi.

Per esempio, una delle caratteristiche del progetto TEENLAB è sta-

to proprio il fatto che questo non si proponeva come un "prodotto preconfezionato" bensì è partito come idea dai/dalle ragazzi/e stessi/e. Questo è avvenuto fin dalle primissime fasi quando è stato chiesto loro di fungere da architetti e di progettare gli spazi del locale che era stato concesso per lo svolgimento del progetto e per adattarlo alle esigenze dei laboratori audiovisivi, musicali e di circo. Nella realizzazione dei progetti i/le ragazzi/e hanno deciso cosa fare, gli strumenti da utilizzare e le modalità di gestione degli spazi, ad esempio della sala prove. Anche nel progetto Regeneration i ragazzi sono stati coinvolti a partire dalla fase di progettazione: l'idea del mapping urbano è partita dai ragazzi ed è stata sviluppata attraverso metodologie del cooperative learning.

Per quanto riguarda invece il progetto Anubal, anche se talvolta sono stati i ragazzi a proporre, le attività sono state principalmente suggerite dai tutor della cooperativa e sono state realizzate le idee di laboratorio che avevano ricevuto maggiori adesioni da parte dei ragazzi.

La Ciclofficina e gli altri spazi del Centro Mammuto si propongono come luoghi dove i/le ragazzi/e possono cimentarsi nella gestione autonoma delle attività. Per esempio all'interno della Ciclofficina i ragazzi apprendono dai loro peer la meccanica della bicicletta e come effettuare riparazioni; poi gestiscono in gruppi, i turni di apertura, la suddivisione dei compiti e la realizzazione dei servizi ai clienti della Ciclofficina. Anche se gli operatori sono sempre presenti fisicamente sul posto, il loro ruolo nella gestione diretta del servizio, a detta dei ragazzi che frequentano il centro, sembra "quasi inesistente": i ragazzi hanno infatti le chiavi della Ciclofficina che viene gestita in piena autonomia. Simili dinamiche sono intervenute per la gestione degli spazi all'esterno del Centro Mammuto, considerati da loro come "una colata di cemento vuota" e li hanno animato con manifestazioni e attività che loro stessi hanno ideato e gestito.

All'interno dei focus group di Napoli e in relazione al tema della promozione dell'autonomia, una delle principali problematiche emerse, dal punto di vista degli operatori, è la difficoltà di mettere in moto quei processi che possono attivare assunzione di responsabilità e auto-organizzazione. Gli operatori hanno più volte sottolineato "la scarsa autonomia" dei ragazzi e in particolar modo il loro limitato coinvolgimento, con una conseguente mancata assunzione di responsabilità. I ragazzi, oltre a mostrare un certo disinteresse verso le proposte del territorio, mostrano spesso, al primo contatto coi centri di aggregazione, un approccio di tipo aggressivo alle relazioni interpersonali, presentandosi quindi come soggetti difficilmente avvicinabili.

Queste problematiche sono state interpretate non come caratteristiche proprie delle nuove generazioni, ma piuttosto come associate al contesto in cui i ragazzi vivono. I quartieri dove si svolgono i progetti

sono ambienti difficili caratterizzati dalla criminalità camorristica, dalla mancanza di opportunità lavorative per gli adulti e di prospettive future per i più giovani.

Tuttavia, sono questi territori più faticosi, dove la promozione dell'agio sembra un'impresa irrealizzabile, ad aver generato alcune riflessioni tra le più profonde sulle metodologie di promozione dell'autonomia dei ragazzi. Come ha sottolineato un'operatrice del Centro Mammuto, per una buona riuscita nel lavoro con i ragazzi è necessario comunque evitare di porre l'attenzione esclusivamente sul disagio al fine di valorizzare le competenze e le potenzialità. Questo approccio indirizza non a caso la metodologia adottata dal Centro Mammuto che rimodula i propri progetti intorno ai talenti dei ragazzi stessi. Seguendo il metodo montessoriano, in questo caso e come anche sopraccitato, il ruolo dell'operatore rappresenta una figura "quasi inesistente" che si pone sempre sullo sfondo, lascia ai ragazzi la possibilità di auto-organizzarsi e cerca di far emergere le loro capacità.

A detta degli/delle operatori/trici che hanno partecipato ai focus-group, i progetti hanno vinto la sfida di coinvolgere un ampio numero di ragazzi/e, soprattutto considerando le problematiche che caratterizzano quartieri nei quali i ragazzi stessi abitano. I progetti sono riusciti ad attrarli con proposte interessanti e a traghettarli dalle strade del loro quartiere verso il coinvolgimento in qualcosa di costruttivo, emozionante e soddisfacente. L'offerta di laboratori "attraenti" come quelli di parkour, circo, break dance o altro ha rappresentato solo un richiamo iniziale, a trattenere e garantire una partecipazione più duratura è stata invece l'attivazione delle dinamiche di relazione, che hanno permesso ai/alle ragazzi/e di prendere consapevolezza di se stessi, delle loro potenzialità e una conseguente e volontaria assunzione di responsabilità basata appunto sulle capacità individuali. Gli operatori del Centro Mammuto hanno notato inoltre una forte connessione fra l'utilizzo dello spazio e la responsabilizzazione dei ragazzi: lasciare loro la possibilità di poter ideare e portare avanti autonomamente le attività li fa sentire come parte importante del contesto, li invoglia ad assumersi in prima persona determinati compiti e a portarli a termine. Inoltre, affinché queste dinamiche abbiano successo non è sufficiente conferire ai ragazzi dei compiti generici, ma consegnare loro "chiavi e soldi", attribuire cioè responsabilità reali, basate sulle proprie competenze, inclinazioni ed esperienze, e in grado di far capire quanto sia indispensabile il lavoro di ciascuno/a all'interno delle dinamiche di gruppo. Infine, l'autonomia passa necessariamente da un "patto" fra il mondo degli adulti e il mondo dei giovani, si tratta un impegno reciproco nel dare-avere, dove ognuno ha il proprio ruolo e il raggiungimento degli obiettivi comuni si basa su un mutuo riconoscimento del valore di ciascuno.

Dunque, le riflessioni maturate all'interno dei focus group hanno sottolineato l'importanza di capire che la mancata assunzione di responsabilità da parte dei ragazzi non è dovuta a un'insita svogliatezza e demotivazione, come invece spesso percepito dal mondo adulto. Se vengono proposte delle idee interessanti, offerti degli stimoli positivi, proposte relazioni costruttive "alla pari" e non giudicanti, se si riescono a captare le inclinazioni e quegli ambiti in cui i/le ragazzi/e hanno voglia di scommettere e misurarsi, allora l'assunzione di responsabilità può diventare possibile. Quindi, autonomia e responsabilizzazione sono parti di un processo lento e circolare: sentirsi coinvolti e valorizzati fa sì che ci si senta più responsabili e che si riesca a essere più autonomi. Inoltre, non esistono delle ricette secondo le quali la responsabilizzazione avviene automaticamente per ciascun ragazzo: ognuno è diverso e ha le proprie abilità, motivazioni e desideri, come anche ci ha fatto notare un ragazzo che ha partecipato a un focus group: "Rendere l'autonomia non è facile. Se non funziona può dipendere dal tipo di responsabilità che si dà, o dallo stimolo che si ha per una certa cosa, oppure da un intoppo nella relazione: non esiste una scuola di responsabilità".

Di conseguenza, gli obiettivi vengono raggiunti dopo processi lunghi e "pensati" da cui emerge l'importanza del quadro teorico e metodologico di riferimento nell'intervento educativo. I centri hanno utilizzato metodologie diverse, dal metodo montessoriano alla pedagogia circense ad esempio, ma tutti mettendo al centro soprattutto la relazione fra gli operatori e i ragazzi.

Nei progetti svoltisi a Napoli le criticità emerse hanno riguardato principalmente la difficoltà a raggiungere i giovani in maniera capillare, a far conoscere i progetti e a garantire la partecipazione attiva dei ragazzi. Il bando che finanziava i progetti era stato focalizzato su alcuni luoghi delle periferie urbane; la scelta di utilizzare spazi della periferia permetteva, da una parte, una maggiore rilevanza dei bisogni e la valorizzazione del contributo di gruppi in genere marginali, cercando quindi di sfidare fenomeni di ghettizzazione soprattutto dei minori stranieri, particolarmente concentrati in questi territori; dall'altra, la non facile accessibilità ai centri ha rappresentato un ostacolo alla partecipazione dei/delle ragazzi/e, soprattutto durante la pausa estiva delle scuole e per quei ragazzi/e che vivevano in altre municipalità. A questa difficoltà si è aggiunto un ambiente familiare non sempre favorevole poiché i genitori talvolta demotivano i ragazzi, convinti che la scuola sia sufficiente per costruire relazioni e dinamiche positive di apprendimento. A questo riguardo gli operatori dei centri hanno tentato di creare una rete stabile con le scuole svolgendo incontri con gli/le insegnanti al fine di motivarle a promuovere la partecipazione dei ragazzi.

1.5 PROGETTI/ESPERIENZE CHE INCORAGGIANO LA CRESCITA PERSONALE E L'IMPEGNO SOCIALE, IN CUI È STATO CENTRALE IL COINVOLGIMENTO DELLA SCUOLA. VENEZIA

I progetti della città di Venezia rappresentano un esempio di integrazione fra scuola, città e territorio. Le esperienze sono state sviluppate spesso attraverso una forte sinergia fra vari servizi (sociale, scolastico e sanitario) e un largo coinvolgimento del privato sociale, fattore che ha facilitato l'apertura della scuola verso l'esterno e ai bisogni del proprio territorio.

Il progetto "Itinerari Educativi"

L'Assessorato alle Politiche Educative si è fatto promotore del progetto "Itinerari Educativi" con cui si proponevano attività e laboratori i cui destinatari erano gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il progetto scaturiva da una serie di incontri con gli insegnanti per capirne le esigenze, il loro punto di vista e il tipo di lavoro che stavano già svolgendo nel contesto scolastico. L'offerta formativa per le classi era stata racchiusa in una brochure con circa 50-80 proposte per ciascun ciclo scolastico. Le attività venivano svolte a scuola con alcune visite alle realtà del territorio; queste iniziative riguardavano le aree della cultura, della scienza, del sociale, dell'ambiente e dell'attualità con particolare riferimento al territorio veneziano. Gli incontri si proponevano anche di sviluppare competenze individuali e relazionali e riflettere su argomenti che coinvolgono il mondo giovanile come, per esempio, la gestione delle emozioni, l'uso dei sostanze stupefacenti e del web (vedi i progetti "Educare alle emozioni: laboratorio sui sentimenti", "Pensiero stupefacente: laboratorio di prevenzione alle tossicodipendenze", "La mia identità virtuale: laboratorio sul mondo web e social"). Filo comune di molti di questi interventi è stata la cosiddetta "pratica filosofica" che tramite il confronto permette ai ragazzi di mettere in discussione le proprie convinzioni, di elaborare delle risposte partendo dall'esperienza personale e conseguentemente maturare una certa consapevolezza e autonomia nella gestione dei rapporti e nel vivere le esperienze.

I progetti "Interventi di Promozione del Benessere nelle Scuole" e il progetto "Con-tatto"

La Direzione Politiche Sociali Partecipative e dell'Accoglienza ha invece segnalato due iniziative di rilievo gli "Interventi di Promozione del Benessere nelle Scuole" e il progetto "Con-tatto".

Gli "Interventi di Promozione del Benessere nelle Scuole" hanno coinvolto le scuole primarie e secondarie di 1° grado di Venezia, Mestre, Marcon, Quarto D'Altino e Cavallino Treponti e hanno visto

l'erogazione dei servizi (incontri e laboratori per ragazzi/e, incontri formativi e informativi per i genitori, corsi di aggiornamento e consulenza per personale scolastico, interventi a domicilio) da parte di uno dei tre soggetti promotori, l'Azienda ULSS 12 Veneziana, il Comune di Venezia o la Città Metropolitana di Venezia. Queste iniziative si inserivano all'interno del Piano di Zona socio-sanitario e del Protocollo d'Intesa con la Prefettura e avevano come finalità il contrasto del fenomeno della dipendenza giovanile da sostanze stupefacenti e in più in generale la promozione del benessere psico-sociale e relazionale delle/dei ragazze/i e nonché la prevenzione dei comportamenti a rischio.

All'interno di questo percorso è stato visitato il progetto "Barbarigo" che ha aderito a "Tam Tam scuola: sostegno relazionale e costruzione di buone prassi condivise nel contesto scolastico", una proposta d'intervento formulata da Comune di Venezia, Città metropolitana e Azienda ULSS 12 Veneziana. L'azione partiva dall'analisi dei bisogni emergenti nelle scuole per arrivare all'elaborazione di un progetto personalizzato che rispondesse alle esigenze della scuola stessa e mettesse in rete una serie di soggetti istituzionali dalla scuola, ai servizi sociosanitari, agli enti del privato sociale. Il progetto si rivolge, infatti, alla scuola Barbarigo di Venezia che presenta alti tassi di dispersione scolastica. In particolar modo le insegnanti registravano la presenza di ragazzi di età avanzata rispetto all'anno di corso, soggetti che avevano precedentemente fallito in altre scuole e che approdavano alla Barbarigo per conseguire l'obbligo scolastico; il problema principale individuato dalle insegnanti era la mancanza di disciplina da parte dei ragazzi e le conseguenti problematiche di gestione della classe e di normale svolgimento delle lezioni. Il progetto, condiviso ed elaborato congiuntamente da insegnanti e amministrazione cittadina, ha attivato un servizio di accompagnamento e affiancamento alla scuola attraverso un progetto di intervento integrato che ha coinvolto Servizio Immigrazione, Servizio Riduzione del Danno, Servizio dell'Ufficio del Lavoro della Provincia di Venezia e Servizio di Prevenzione tossicodipendenze Ulss12. Operatori esterni hanno inizialmente svolto degli incontri con gli studenti con cui sono entrati in relazione e successivamente hanno attivato un punto di ascolto a loro rivolto. In parallelo sono state realizzate attività per coinvolgere i genitori e altre di supporto ai dirigenti scolastici e agli insegnanti al fine di facilitarli nella creazione del gruppo classe. Il progetto ha visto un monitoraggio continuo tramite un gruppo di lavoro che si riuniva regolarmente, un' "equipe multidimensionale" costituita da otto operatori, gli insegnanti e una operatrice esperta di riduzione del danno.

Il progetto “Con-tatto” si proponeva di far conoscere ai/alle ragazze delle classi III, IV e V delle scuole superiori il mondo del volontariato tramite percorsi di sensibilizzazione sulle tematiche della cittadinanza attiva e dell’impegno sociale. Il progetto, proposto e gestito da Città Solidale dell’Osservatorio di Welfare del Comune di Venezia (Direzione Politiche Sociali Partecipative e dell’Accoglienza del Comune di Venezia), ha avuto inizio nel 2003 e verrà continuato almeno fino all’a.s. 2017/2018; ha visto il coinvolgimento di 12.500 adolescenti (3.330 studenti e 136 classi nell’a.s. 2015/2016). Nel 2015 128 classi hanno aderito all’iniziativa (il triplo rispetto al 2014) partecipando a uno dei percorsi proposti (ne avevano a disposizione oltre una decina dalla legalità, alla pet therapy, dalla disabilità alla difesa dei minori, Shoah, riduzione degli sprechi alimentari, commercio equo e solidale ecc.). Il progetto, nei suoi primi anni di attività era aperto esclusivamente alla partecipazione a titolo individuale degli studenti, ma a partire dal 2012 ha previsto l’adesione di intere classi. Le insegnanti propongono e/o scelgono il percorso più adatto al corso di studi, i ragazzi poi ricevono una formazione di circa 6-10 ore per classe. I progetti prevedono anche dei momenti di uscita dalla scuola con visite ad associazioni, incontri con soggetti esterni e raccolta di testimonianze (ad esempio con un gruppo di sopravvissuti alla frana del 1963 del *Vajont*) a cui segue una rielaborazione da parte della classe. Vengono poi presentate ai ragazzi delle proposte di proseguimento e i ragazzi potranno poi decidere se partecipare più attivamente a eventi di tipo solidale o a esperienze di volontariato in orario extra-scolastico. I ragazzi che hanno partecipato a questo progetto hanno potuto farsi riconoscere i crediti scolastici o far valere le ore impiegate come alternanza scuola-lavoro.

La cooperativa COGES (Centro di Solidarietà Don Lorenzo Milani) dal 2005 gestisce in collaborazione con l’Assessorato alle Politiche Giovanili un centro di aggregazione giovanile chiamato “NSE space”. Il centro è aperto a ragazze/i dai 13 ai 25 anni e offre molteplici attività gratuite di tipo culturale, artistico, ludico, educativo; vengono svolti anche laboratori autofinanziati nell’ambito della promozione della salute e dei diritti. Gli psicologi e gli educatori dell’*équipe* multidisciplinare svolgono iniziative di accompagnamento e servizi per gli utenti del centro ad esempio orientamento scolastico, informazione sui servizi del territorio, colloqui di consulenza e altro. Gli operatori di COGES svolgono anche delle attività all’interno delle scuole, in particolare informazione e promozione delle iniziative del centro.

Un altro progetto realizzato dal Servizio Sociale di Venezia in collaborazione con realtà associative e non presenti sul territorio si rivolge

ai cosiddetti NEET (not in education, employment o training), cioè ragazzi e ragazze di un’età compresa fra i 16 e i 21 anni che non studiano, non frequentano attività di formazione professionale né cercano lavoro. Questi, secondo le parole dei rappresentanti delle istituzioni cittadine, sono soggetti “invisibili, non individuabili e impercettibili”, da cui l’esigenza di trovare delle modalità “su come agganciarli”. Dopo numerosi tentativi intrapresi dall’amministrazione cittadina, è stata avviata la sperimentazione del progetto “Bakeka 16-21” (che di fatto ha avuto come beneficiari soprattutto ragazzi fra i 16 e 18 anni). Il progetto intendeva offrire un’opportunità educativa/formativa e di orientamento alle risorse del territorio e consisteva in un “viaggio nei mondi del lavoro” per far vivere ai ragazzi diverse esperienze formative/lavorative proposte da soggetti del privato sociale e scelte dai ragazzi stessi. Alla fine del percorso, alcuni ragazzi hanno rimesso in moto il proprio progetto di vita e hanno deciso di prendere parte a corsi di formazione o percorsi di altro tipo.

Altre esperienze sono state segnalate, ad esempio interventi peer-to-peer attivati in alcune scuole superiori soprattutto nell’ambito della prevenzione del bullismo e del cyberbullismo. Alcuni ragazzi/e sono stati scelti dagli insegnanti o dal gruppo classe e hanno ricevuto una formazione specifica sul tema e successivamente si sono offerti come punti di riferimento ai nuovi alunni della scuola per aiutarli ad affrontare varie problematiche incluso problemi relazionali con gli altri studenti, mediare conflitti all’interno della classe o con i professori.

I progetti sopra citati hanno visto una proficua sinergia fra la scuola e i servizi sul territorio. I servizi offerti dal Comune o dalle cooperative si sono rivelati opportunità vincenti per le scuole, talvolta prive di strumenti per risolvere problematiche dei ragazzi. In particolar modo la presenza di operatori esterni, estranei alle dinamiche di potere fra ragazzi e insegnanti e fra ragazzi stessi, e quindi più “neutri”, è stata determinante per riuscire ad avvicinare i ragazzi, conquistare la loro fiducia e attivare dei percorsi positivi di crescita personale.

All’interno del progetto “Itinerari Educativi” ad esempio, gli incontri sono stati condotti dagli operatori del comune (psicologi o altro) con la presenza degli insegnanti (per dare continuità al percorso), gli esiti sono stati condivisi poi con i genitori e con il resto del corpo docente. Anche in questo caso, gli operatori hanno utilizzato il metodo della “pratica filosofica” che ha permesso ai ragazzi di poter parlare di sé e di essere ascoltati in maniera non giudicante, condizione che non sempre è possibile nell’ambiente scolastico. Nel corso dei vari laboratori gli

studenti hanno potuto confrontarsi e riflettere insieme, avviando un processo di cambiamento che ha inciso sui loro comportamenti. I partecipanti hanno discusso dei bisogni che portano all'uso delle sostanze stupefacenti e su come rispondere a questi bisogni in alternativa all'utilizzo di sostanze; oppure si sono interrogati sul loro utilizzo del web e dei social network. I percorsi offerti si sono indirizzati molto al lavoro di relazione all'interno della classe ma anche al rapporto con i genitori, gli insegnanti e gli adulti in generale. Grazie al lavoro di operatori esterni, all'uso di linguaggi informali e di metodologie non tradizionali, generalmente non utilizzate nella didattica, si è cercato di portare i ragazzi a esprimersi, a sviluppare un proprio senso critico e a riflettere sul come gestire relazioni di amicizia e familiari positive.

Altri progetti si sono svolti fuori dalla scuola ma in collaborazione con questa e hanno cercato di "agganciare" e motivare ragazzi per i quali la scuola non rappresenta una forte attrattiva, intenzionati a lasciarla o che ormai l'hanno abbandonata. L'esperienza di "Bakeka 16-21" ha dimostrato l'importanza di mettere in relazione la scuola con le realtà del territorio, queste infatti sono riuscite a intercettare gruppi di ragazzi ormai fuori ogni percorso lavorativo e formativo, i NEET, a cui la scuola non riesce altrimenti ad arrivare.

I progetti della cooperativa COGES e in particolar modo quelli collegati al loro centro di aggregazione giovanile hanno invece instaurato un ponte fra la scuola e il centro NSE Space fornendo così un punto di riferimento costante per i ragazzi e iniziative di tipo complementare e in continuità. Se infatti le attività svolte nelle scuole mettono in atto dei processi di crescita personale attraverso l'apprendimento sul lavoro di gruppo, allora questo lavoro può essere proseguito e potenziato anche al di fuori della scuola. Questa opportunità viene offerta dalla continuità di relazione fra studenti e operatori che si instaura all'interno della scuola e che prosegue nel centro di aggregazione a cui vengono successivamente indirizzati. Qui gli operatori possono lavorare sui talenti, inclinazioni e desideri di ciascun ragazzo. La cooperativa opera dall'esterno anche per intercettare quei ragazzi che hanno abbandonato la scuola. Il progetto "Fuori Scuola – percorsi di recupero dalla dispersione scolastica" offre loro percorsi alternativi di istruzione e formazione utili ad assolvere l'obbligo scolastico. Le attività proposte, al fine di "agganciare" i ragazzi, sono selezionate fra quelle di loro interesse e che al tempo stesso servono a sviluppare competenze trasversali spendibili all'interno del mondo lavorativo. Questo tipo di competenze, a detta degli operatori intervistati nei focus-group, non trovano un adeguato spazio all'interno della scuola ma sono fondamentali per far acquisire autostima e spinte motivazionali ai ragazzi e quindi indirizzarli verso la costruzione di un percorso di vita soddisfacente per loro.

La cooperazione fra scuola e territorio è stata fondamentale anche per attivare percorsi di impegno sociale e cittadinanza attiva in particolare il progetto "Con-tatto" e i progetti peer-to-peer attivati nelle scuole. Essi non solo hanno alimentato il senso civico dei ragazzi ma li hanno motivati e incoraggiati, li hanno fatti sentire parte della propria comunità e li hanno proiettati verso l'esterno del proprio quotidiano facilitando dei percorsi di presa di coscienza dei problemi del territorio e di consapevolezza delle proprie potenzialità.

Ad esempio attraverso "Con-tatto", le/gli adolescenti hanno potuto conoscere le varie realtà associative e di volontariato veneziane partecipando a incontri di formazione/sensibilizzazione organizzati nelle scuole dai rappresentanti delle associazioni e a visite presso i luoghi dove si svolgono alcuni progetti sociali. I/le ragazze hanno anche partecipato come volontari a eventi promossi dalle associazioni e alcuni di loro hanno poi deciso di impegnarsi più stabilmente prestando settimanalmente delle ore di volontariato presso un'associazione del territorio.

I progetti peer-to-peer o anche semplicemente il ruolo svolto da alcuni ragazzi come rappresentanti di classe dimostrano di avere una forte valenza di tipo solidaristico. Coloro che sono stati scelti per questi ruoli si sono detti particolarmente gratificati. Essi, investiti dai loro pari o dagli adulti di un ruolo di fiducia, si sono impegnati nel dare supporto all'intera classe o a singoli soprattutto al fine di far funzionare meglio il gruppo, di facilitare le relazioni al suo interno e di responsabilizzare ciascun studente. Per esempio in occasione delle elezioni dei rappresentanti di classe, i peer hanno svolto riunioni con le classi spronando i ragazzi a "non scegliere fra i loro amici ma una persona adatta che aiuta a far crescere la classe, a supportarla". Inoltre, attraverso incontri individuali con gli studenti, queste figure sono state utili nel monitorare le dinamiche relazionali all'interno della classe e successivamente mediare e gestire i rapporti critici fra studenti o con gli insegnanti. Oltre a costruire stabili alleanze e amicizie fra ragazzi/e di classi diverse, il "dare una mano" e "essere utili per gli altri" hanno costituito fattori di crescita e di soddisfazione per quei ragazzi che hanno svolto la funzione di peer. Come ci ha detto una ragazza, "utile per me è stato essere un punto di riferimento, per crescere come persona e sentirmi una persona responsabile, e anche per loro perché serve davvero, avere un punto di riferimento è sempre utile, possiamo dire loro quando sbagliano, possono sempre contare su qualcuno."

Questo tipo di esperienze conferma quanto l'impegno sociale rappresenti un ottimo strumento per sviluppare competenze trasversali che possano essere spendibili anche dopo il completamento del corso di studi, incluso competenze relative alla gestione di conflitti, delle relazioni e di mediazione. Come ha detto un ragazzo durante un focus group:

“Attraverso il progetto peer non solo formi delle persone, ma ti aiuta a crescere anche te stesso, mettersi a confronto fra di noi, conoscere professori della classe, sviluppare un progetto con loro, magari una classe è casinista e noi riusciamo a creare un ponte con i professori e far funzionare il progetto...”. O come in maniera simile per quanto riguarda il ruolo dei rappresentanti di classe, ha commentato un altro ragazzo: “Essere rappresentante di istituto fa crescere, la normale vita dello studente non prevede dei momenti che, se invece sei rappresentante di istituto, ci si trova a vivere. Quando si ricopre questo ruolo, bisogna essere sempre pronti a costruire un ponte, mediare, trovare il giusto compromessi, la giusta soluzione. Avere un confronto è a volte negativo perché a volte ci si può completamente urlare dietro però comunque avere un rapporto intenso con gli altri studenti fa crescere”.

Per quanto riguarda il progetto Barbarigo, come già anticipato, il lavoro svolto si è basato su progettualità co-costruite da insegnanti, ragazzi e genitori. L'intervento prevedeva anche alcune attività in parallelo gestite in collaborazione con alcuni operatori sociali esterni alla scuola: un percorso di consulenza/sostegno al gruppo insegnanti, un percorso di osservazione partecipata con i ragazzi di tutte le classi prime e l'attivazione di un Punto d'Ascolto. Come è stato sottolineato dai partecipanti al focus group, questo progetto non sarebbe stato possibile qualora fosse stato gestito esclusivamente dagli operatori o dagli insegnanti. Gli operatori sono stati in grado di guadagnarsi la fiducia dei ragazzi e attraverso incontri di natura informale riuscire a intervenire dall'esterno sui fattori di natura relazionale e comportamentale. Le insegnanti partecipanti al progetto e incontrate a Venezia si sono dette soddisfatte del progetto che ha aiutato i docenti a gestire la classe per affrontare le relazioni nel gruppo e svolgere lezione (“Ora si può entrare a far scuola”) ; inoltre dopo un lungo lavoro di confronto fra insegnanti e studenti, è stato possibile cominciare a svolgere anche attività di tipo diverso come per esempio laboratori di cittadinanza attiva.

Il progetto prevedeva la stipula di un patto iniziale fra i vari soggetti (fra insegnanti/dirigenti e alunni) e la programmazione di una progressione di azioni capaci di avviare un cambiamento graduale con più livelli di intervento da raggiungere con modalità flessibili. A giudizio dei soggetti coinvolti, la continuità del gruppo di lavoro ha garantito il buon andamento di questi processi e ha determinato la buona riuscita del progetto ha contribuito. Questa continuità è stata rappresentata sia dalla presenza di un “soggetto che tenga” , cioè di un gruppo stabile di insegnanti - e quindi di ruolo e non precari – che potesse garantire lo svolgimento del percorso intrapreso, sia da un “respiro lungo” (almeno due anni) che deve necessariamente avere il progetto per riuscire a produrre dei risultati.

Secondo i partecipanti al focus group, un'altra chiave di successo dell'iniziativa è stata la capacità di coinvolgere famiglie e ragazzi nei progetti e soprattutto farli sentire parte della scuola. Infatti, a funzionare è stato soprattutto un servizio di accoglienza e accompagnamento gestito dai ragazzi stessi in un'ottica peer-to-peer. Questo ha favorito una maggiore identificazione dei ragazzi che hanno sentito la scuola come un luogo proprio. Il progetto ha mirato a ridurre la distanza fra scuola e ragazzi anche proponendo un superamento del tradizionale modo di concepire le relazioni fra insegnanti e alunni e rilanciando un tipo di relazione basata sull'accoglienza reciproca e su uno scambio tra “persone” invece che una semplice interazione fra “ruoli”. In effetti, il tema delle relazioni positive fra alunno e insegnanti o mondo adulto in generale e quello del ruolo dei professori sono emersi molto chiaramente come centrali nella conversazione con i ragazzi partecipanti ai focus group.

In quei progetti che hanno visto un coinvolgimento sia di operatori esterni che di insegnanti, i ragazzi si sono sentiti spesso più a loro agio a parlare con i primi di certi argomenti, e con questi vengono anche instaurati dei legami più forti rispetto a quanto accade con i professori. In alcuni casi i/le ragazzi/e si sono sentiti più seguiti dagli operatori esterni rispetto ai professori che invece appaiono come subissati dai numerosi impegni scolastici. Gli operatori esterni hanno rappresentato per loro dei punti di contatto con le opportunità del territorio e sono stati vissuti come più attenti alle esigenze relazionali dei ragazzi e più coinvolti e proattivi nella conduzione dei progetti.

A questo proposito è interessante rilevare che per i ragazzi l'atteggiamento degli adulti nella realizzazione dei progetti è un aspetto cruciale, come rilevato dai partecipanti al focus group che hanno fatto un chiaro distinguo fra “quelli che ci mettono passione” e quelli no. La voglia di trasmettere una conoscenza, di far appassionare a un progetto è importante per i ragazzi ed è determinante per assicurare il loro coinvolgimento. Alcuni professori, a detta dei ragazzi sono molto collaborativi, viene quasi “instaurato un rapporto di lavoro” e raggiunta un'intesa su certe tematiche: “Cosa fa la differenza è l'attenzione che [il professore] mette agli studenti, se riesce a invogliare, comunicare la voglia che ha lui di portarla a noi...allora si tratta di sicuro di un progetto che faccio volentieri. Se invece viene un professore che sembra che lo faccia solo perché deve fare una cosa in più e lo deve fare di lavoro, non ti trasmette la voglia di fare i progetti, non riesci neanche a capire a fondo cosa ci sta alla radice. [...] C'è l'insegnante che ha voglia di stare con studenti e non quelli che dicono ‘odio i ragazzi, odio i bambini, non voglio essere qua’, quello conta tanto”. La capacità di comunicare la propria passione e “contagiare” i ragazzi risulta un fattore determinante per attivarli e accendere la loro motivazione: “Si capisce se le persone

hanno la passione, lo percepisci. Anche se non ti piace la materia o non ti sta simpatico un professore, la passione che trasmette una persona coinvolge molto. Quando spiegano non riesci a non seguirli o quando seguono un progetto o bisogna collaborarci se c'è la passione, ci si riesce." L'atteggiamento dei professori e degli adulti in generale si rivela determinante per assicurare una partecipazione più costante dei ragazzi e fare in modo che sfruttino a pieno le occasioni di crescita personale che il mondo della scuola e quello esterno offrono.

1.6 PROGETTI/ESPERIENZE DI PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA, ORIENTAMENTO ED EMPOWERMENT PERSONALE. ROMA

Per questa tematica abbiamo dedicato un focus group specifico a Roma dove sono stati finanziati progetti di interesse nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica, in particolare "Scusate il disturbo stiamo giocando per voi: Centro B-side" e "Nuovi campi aperti per il sociale".

Il progetto "Scusate il disturbo stiamo giocando per voi: Centro B-side" ruota intorno alle attività messe in atto all'interno del centro di aggregazione giovanile Centro B-side. Il centro era nato nel 2000 nel quartiere di Lammara che presenta particolari criticità in termini di disoccupazione, povertà e disagio sociale. Gli adolescenti che vivono nel quartiere presentano alti tassi di dispersione scolastica e di NEET, un crescente coinvolgimento in attività illecite e l'abuso di sostanze stupefacenti. Il centro di aggregazione era nato per favorire l'aggregazione e la socializzazione, per contrastare i fenomeni di isolamento, di solitudine e di emarginazione. Le attività ludico-ricreative fornite dal centro si accompagnano ad altre di carattere più formativo e di orientamento su temi quali legalità e cittadinanza attiva, la cultura della salute e dello sport, lo sviluppo dell'autonomia personale, dell'espressività e della creatività e la costruzione di un progetto di vita. Vengono dunque organizzati dei laboratori artistici, culturali, musicali e sportivi e alcune attività come la realizzazione di un magazine on-line, il sostegno scolastico, l'orientamento scolastico e lavorativo (incluso sull'imprenditoria), visite culturali e pomeriggi di autogestione del centro. Il centro svolge anche attività al suo esterno come ad esempio interventi nelle scuole attraverso laboratori di educazione psicoaffettiva, di intercultura, di giornalismo, l'istituzione di uno sportello di ascolto e interventi di unità di strada nei luoghi di aggregazione giovanile spontanea.

"Nuovi campi aperti per il sociale. Partnership sociali nel settore dell'agricoltura sociale per la prevenzione e la riduzione del disagio mi-

norile" è un progetto gestito dalla cooperativa sociale Kairos di Roma specializzata in progetti di agricoltura sociale. Il progetto si prefiggeva di migliorare l'integrazione tra il sistema socio-educativo e socio-assistenziale con il mondo produttivo e del lavoro per attuare azioni di prevenzione e riduzione del disagio minorile, in particolare sostenere reti tra soggetti che si occupano di percorsi di protezione e promozione degli adolescenti (scuole, centri di formazione professionale, centri educativi, servizi sociali, associazionismo, cooperazione sociale ecc.) e soggetti del settore economico-imprenditoriale e dell'agricoltura sociale (aziende agricole, fattorie sociali, gruppi di acquisto solidale, imprese sociali ecc.). Il progetto si indirizzava a ragazzi/e fra i 16 e i 19 anni che venivano inseriti in percorsi educativi o tirocini nell'area dell'agricoltura sociale come medium per affrontare le problematiche specifiche di ciascun ragazzo (prevalentemente dispersione scolastica e situazioni di disagio familiare e sociale) od offrire un percorso alternativo al carcere per coloro che provenivano dal circuito penale minorile. Infatti, il progetto prevedeva l'attivazione di percorsi individualizzati con obiettivi formativi diversi per ciascun ragazzo/a in relazione ai loro bisogni specifici. Gli interventi generalmente prevedevano un miglioramento nell'area delle life skills (intese come gestione dello stress, gestione autonoma della propria persona e del proprio tempo, adattamento al contesto, problem solving, capacità di relazione e comunicative) e lo sviluppo di specifiche conoscenze negli ambiti produttivi aziendali in generale e nel settore agricolo in particolare. Le esperienze svoltesi all'interno del progetto sia come tirocinio o esperienza formativa di altro tipo servivano anche al conseguimento dei crediti formativi necessari per l'adempimento dell'obbligo scolastico.

L'esperienza del centro di aggregazione giovanile (CAG) Centro B-Side ha dimostrato l'importanza del coinvolgimento di molteplici attori, anche esterni alla scuola, per raggiungere esiti positivi in termini di intercettazione dei bisogni e del disagio adolescenziale e individuare eventuali fattori che possano determinare un futuro abbandono scolastico. Secondo le parole di un operatore del Centro B-side, la particolarità del lavoro è "riuscire a capire i borbottii" che non potrebbero essere altrimenti intercettati dalla scuola, tutta incentrata sulla trasmissione delle abilità accademiche e professionali. Dunque, il Centro B-Side e i CAG in generale svolgono una funzione importante proprio per la loro capacità di raggiungere gli adolescenti in crisi con il percorso di studio. Il Centro B-side è riuscito a operare dei processi importanti di trasformazione dei ragazzi, sono stati descritti vari esempi, come quello di un ragazzo che aveva difficoltà a scuola ed era fortemente intenzionato ad abbandonare gli studi, ma grazie alla frequentazione del Centro B-Side

ha acquisito nuove motivazioni allo studio, ha partecipato a visite all'estero e a concorsi europei e si è trasformato in "un'eccellenza" all'interno della propria scuola. Questa storia di successo, insieme ad altre, è stata possibile proprio grazie al confronto continuo e a uno "scambio fra pari" fra gli operatori del centro B-side e le/i ragazze/i. Queste relazioni, di tipo più informale rispetto a quelle che si instaurano nella scuola, hanno offerto valvole di sfogo per esprimere le proprie insoddisfazioni e incertezze, avere più fiducia nelle proprie capacità e dunque affrontare e superare le sfide poste dal sistema scolastico.

Il progetto "Nuovi campi aperti per il sociale" ha avuto successo non solo in termini di rafforzamento della rete dei vari soggetti istituzionali e del privato sociale che lavorano nel settore del disagio adolescenziale; il progetto ha anche dimostrato che gli interventi di presa in carico, in particolar modo nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica, hanno una maggiore efficacia quanto più essi riescono a coinvolgere i soggetti che animano la vita dei ragazzi. Ad esempio, è stato discusso all'interno dei focus group quanto spesso si individui come interlocutore privilegiato esclusivamente il ragazzo interessato e non i propri familiari. È stato sottolineato invece quanto sia importante considerare l'intero mondo dei/delle ragazzi/e, inclusa la famiglia e l'entourage di amici. All'interno del progetto "Nuovi campi aperti", infatti, il coinvolgimento diretto della famiglia ha fatto la differenza per la buona riuscita dei progetti individuali. Le famiglie hanno avuto la possibilità di partecipare al progetto dei propri figli tramite visite alle aziende in cui erano stati inseriti; l'alleanza e la collaborazione dei genitori al progetto si sono tramutate in fattori fondamentali per il successo del figlio. La partecipazione è stata garantita tramite l'individuazione di un progetto chiaro in cui tutti i soggetti erano coinvolti e sollecitati a intrattenere delle relazioni positive, costruttive e collaborative con una chiara divisione di compiti fra i vari attori all'interno del progetto. Questa co-costruzione del progetto, in cui ogni singolo soggetto ha avuto un ruolo attivo e di responsabilità, ha rappresentato un fattore di successo: avere più persone che si occupassero di ogni singolo ragazzo ha significato per questo sentirsi più compreso e sostenuto. I risultati del progetto sono stati ottimi considerato l'alto numero di ragazzi che precedentemente non andavano a scuola e che hanno acquisito nuovi stimoli tramite l'esperienza di tirocinio nell'agricoltura sociale e sono riusciti a terminare il proprio indirizzo di studi. I ragazzi hanno ritrovato la motivazione necessaria per un proseguimento in ambito educativo o lavorativo e sono riusciti ad acquisire nuove competenze in termini di maggiore autonomia (per esempio essere in grado di utilizzare autonomamente i mezzi pubblici per raggiungere il luogo di lavoro) e di gestione di ansia e aggressività.

Soprattutto nell'ultimo decennio si è visto un crescente interesse all'interno del mondo della scuola per l'utilizzo di metodologie di cooperative learning e la nascita di cooperative scolastiche.

Diversi studi riguardanti l'utilizzo dei principi della cultura cooperativa all'interno di progetti educativi hanno sottolineato l'importanza pedagogica di alcuni suoi aspetti e, in particolare, del lavoro in gruppo e la condivisione partecipata delle azioni per il raggiungimento comune degli obiettivi (J. Dewey, G.H. Mead); della discussione come strumento di apprendimento attraverso lo sviluppo di un 'ragionamento' e del confronto reciproco (Piaget); dei valori di solidarietà, di altruismo e l'importanza del dialogo all'interno del lavoro di cooperazione all'interno del gruppo (R. Cusinet); e più in generale degli effetti a livello cognitivo, pedagogico, psicologico e relazione del cooperative learning (e in particolare riguardo ai concetti di responsabilità individuale e sociale e di apprendimento cooperativo) (Slavin; Sharan; Webb; Pepitone)⁸.

Numerose iniziative a livello regionale e nazionale hanno utilizzato le metodologie del cooperative learning e in particolar modo hanno avviato progetti legati alla creazione di cooperative scolastiche. Queste esperienze, insieme a quelle di Service Learning, hanno ispirato il progetto sperimentale a livello nazionale rivolto agli adolescenti "GET UP: Giovani ed Esperienze Trasformative di Utilità sociale e Partecipazione", di cui tratteremo nella sezione conclusiva della presente relazione.

In questa sede sarà fornito qualche breve spunto dal materiale raccolto sulle passate esperienze di cooperative scolastiche e presentati i risultati della ricognizione svolta con Confcooperative Toscana che a partire dal 2013 ha dato avvio a un percorso strutturato all'interno delle scuole del territorio toscano. Saranno descritte principalmente le esperienze che si sono rivolte ai/alle ragazzi/e di età inferiore ai 18 anni e in particolare quelle che sono avvenute nelle scuole secondarie di secondo grado.

Il primo tentativo di introduzione delle metodologie educative improntate alla partecipazione e legate ai valori cooperativi risale in Italia già agli anni '50 e '60. Lo sviluppo delle metodologie di cooperative learning è avvenuto però negli anni '70 e '80 anche se una sua applicazione più concreta è intercorsa solo a partire dagli anni '90 attraverso le

⁸ Regione Autonoma Trentino Alto Adige Assessorato per la Cooperazione e Ceform Bolzano, *Per un'educazione cooperativa: sussidio per l'avvio, la gestione e la valutazione di una esperienza cooperativa nella scuola.*

prime esperienze di istituzione di vere e proprie cooperative scolastiche.

L'introduzione della cultura cooperativa nella scuola ha le sue origini principalmente in Trentino Alto Adige su stimolo della sviluppata tradizione delle cooperative sociali delle comunità di lingua tedesca. Dal momento che il modello delle cooperative sociali tardava a entrare nelle comunità di lingua italiana in Alto Adige si è pensato a una diffusione della cultura cooperativa nella popolazione italiana attraverso il canale della scuola. Nel frattempo nelle scuole del Trentino le esperienze educative condotte dal mondo cooperativo si radicarono soprattutto attraverso il lavoro della Sezione Speciale Scuola della Federazione Trentina delle Cooperative. Nel Trentino le cooperative scolastiche nacquero inizialmente nelle scuole elementari e si estesero in un secondo momento alle scuole superiori. Si svilupparono sperimentazioni di metodologie cooperative con l'istituzione di una Commissione per l'Educazione Cooperativa presso la Sovrintendenza Scolastica di Trento, che aveva il compito di coordinare le varie iniziative di educazione cooperativa nella scuola e di svolgere una supervisione scientifica e la valutazione delle stesse. Nel corso degli anni fu poi creato un gruppo di lavoro comune tra Federazione Trentina Cooperative e Unione Provinciale Cooperative di Bolzano, composto da insegnanti ed esperti che lavoravano insieme per la progettazione di percorsi educativi di cooperazione.

A livello nazionale l'interesse della scuola all'educazione cooperativa si è concretizzato nel 1995 con la firma di un Protocollo di intesa fra il Miur e Confcooperative, esso aveva la finalità di "perseguire all'interno dei progetti educativi di ciascuna scuola i valori della solidarietà, della responsabilità sociale, dell'imprenditorialità e di favorire concretamente l'integrazione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro". In questo contesto nacque all'interno del MIUR il Comitato Paritetico per l'educazione cooperativa e la conferenza permanente a livello nazionale sull'educazione cooperativa nella scuola.

Successivi protocolli a livello nazionale sono stati siglati, in particolare nel 2005 e nel 2016; in quest'ultimo si dà particolare rilievo alla necessità del Miur e Confcooperative di collaborare soprattutto in ottemperanza dei dettami della Legge 107/2015 in relazione all'introduzione dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro.

Nella cornice dei protocolli fra il MIUR e Confcooperative si sono svolte numerose esperienze a livello locale. Le azioni realizzate si sono incentrate su iniziative di formazione con il fine di sviluppare negli studenti il senso di solidarietà, partecipazione attiva, democrazia, capacità di autogestione e fornire loro un quadro sulle opportunità del mondo lavorativo; un'altra finalità chiave era la promozione di forme più par-

tecipate di didattica per dare spazio anche alle esperienze di natura pratica piuttosto che solo teorica. Numerosi percorsi di formazione hanno avuto come esito la costituzione di cooperative scolastiche; queste nella loro gestione e organizzazione hanno seguito un modello affine alle cooperative sociali. Esse cioè prevedono la stesura di un atto costitutivo e di uno statuto, la costituzione degli organi delle cooperative scolastiche (assemblea dei soci, consiglio di amministrazione, collegio sindacale e di probiviri) e l'elezione delle cariche rappresentative della cooperativa (presidente, vicepresidente, segretario e tesoriere). Il modello di gestione delle cooperative scolastiche prevede che alcune tipi di attività (definizione degli indirizzi, la presa di decisione riguardante le attività e la gestione di queste) si svolgano in modalità assembleare tramite l'esercizio del voto da parte dei soci effettivi; al tempo stesso la definizione di criteri di responsabilità individuale stabilisce una chiara separazione dei ruoli e l'assunzione di responsabilità.

L'esperienza italiana ha originato due ordini di cooperative scolastiche: le associazioni cooperative scolastiche (ACS) e le cooperative per la transizione (CPT).

Le ACS sono state istituite nelle scuole di ogni ordine e grado includendo primarie e secondarie di primo grado e sono nate anche esperienze di ACS costituite da studenti diversamente abili. Esperienze significative si svolte in Trentino su iniziativa di Federcultura dove, per esempio, tramite la costituzione di ACS negli istituti per geometri i/le ragazzi/e hanno creato un nuovo collegamento sentieristico tra due valli in Trentino nel rispetto delle regole urbanistiche e paesaggistiche e hanno realizzato progetti di eliminazione di barriere architettoniche in un centro cittadino. Altri esempi di cooperative scolastiche hanno riguardato: la pubblicazione di giornalini scolastici, la realizzazione e vendita di oggetti artigianali, l'organizzazione e l'allestimento di eventi culturali, la gestione di attività di laboratorio, sportive, musicali e culturali o servizio di orientamento scolastico e/o lavorativo per studenti dell'ultimo anno scuole medie e superiori, la compravendita di libri usati, il ripristino di aree abbandonate e gestione e arredo spazi esterni incluso la realizzazione di orti botanici o altro.

Le CPT sono state invece rivolte agli studenti maggiorenni e hanno avuto come fine l'accompagnamento verso esperienze lavorative reali. Le CPT sono state istituite soprattutto negli istituti tecnici e professionali dove gli studenti rimangono nel biennio successivo al conseguimento del diploma e costituiscono vere e proprie cooperative che offrono servizi alle diverse realtà del territorio, ad esempio imprese e vari enti pubblici incluso scuole.

Attualmente le esperienze più consolidate di cooperative scolastiche si svolgono in Trentino, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, La-

zio - con progetti di educazione cooperativa presenti da circa trent'anni - , in Toscana, Valle d'Aosta e Veneto - dove invece si sono sviluppate significative esperienze nell'ultimo decennio.

Confcooperative è la realtà che ha lavorato in maniera più strutturata e continuativa su tutto il territorio nazionale per intraprendere progetti di costituzione di cooperative scolastiche, fattore che è stato anche facilitato dalla firma degli accordi col Miur sopra citati. Confcooperative Toscana ha dato avvio nel 2013 al Progetto "Toscana 2020 - il rinascimento della cooperazione" mediante la stipula di un Protocollo fra l'Ufficio scolastico regionale della Toscana e Confcooperative Toscana avente come obiettivi:

- promuovere la cultura cooperativa come strumento di didattica (ad esempio con la promozione dei valori solidarietà, partecipazione, responsabilità);
- avvicinare i giovani al mondo imprenditoriale (gestione d'impresa, educazione al credito e al risparmio);
- collaborare per la buona riuscita dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Dal 2013 al 2016 sono nate 64 ACS, e sono stati coinvolti circa 1300 ragazzi/e della primaria e secondaria 1° e 2° grado, oltre a circa 60 insegnanti. Il progetto ha visto la partecipazione di 15 banche di credito cooperativo, 21 cooperative sociali e 17 esperti.

Il ruolo delle banche di credito cooperativo e delle cooperative sociali è stato determinante per offrire ai ragazzi un accompagnamento tecnico e una testimonianza diretta dalla realtà imprenditoriale del territorio. Educatori delle cooperative sociali associate a Confcooperative e presenti sul territorio hanno dedicato 12 ore a ciascuna classe per aiutarla, attraverso lo strumento didattico del metaplan, nella fase di analisi dei bisogni e la costituzione delle ACS. Gli educatori hanno incentrato la formazione con i ragazzi sulle caratteristiche, i valori e l'organizzazione cooperativa, l'elezione delle cariche e la definizione dell'atto costitutivo, dello statuto e del bilancio sociale; la formazione si è anche rivolta agli insegnanti in particolar modo per quanto riguarda la gestione delle ACS e la programmazione delle attività da svolgersi all'interno delle ACS stesse. Le banche di credito cooperativo hanno aiutato i/le ragazzi/e ad aprire i conti correnti e hanno fornito formazione sulla gestione del risparmio oltre che a garantire in alcuni casi anche aiuti monetari per lo svolgimento dei progetti.

Le ACS sono state costituite da classi singole oppure erano trasversali a più classi dello stesso istituto e hanno agito con vere e proprie simulazioni di impresa. La gestione della cooperativa da parte dei/le ragazzi/e (dall'esecuzione delle attività, alla redazione e controllo del

bilancio, alla gestione del conto corrente e degli organi di amministrazione) era assistita da un tutoraggio diretto da parte degli insegnanti. Infatti, una volta costituite le ACS, era compito degli insegnanti facilitare la realizzazione delle idee progettuali durante l'anno scolastico; tutto questo è avvenuto col supporto degli operatori di Confcooperative Toscana tramite un monitoraggio condotto nel primo anno e una successiva supervisione generale che si protraeva anche nei anni successivi alla istituzione dell'ACS. In molti casi le scuole che hanno partecipato al progetto, hanno riconosciuto le ore di svolte dai ragazzi nei progetti dell'ACS, inserendo questa esperienza all'interno dell'alternanza scuola-lavoro.

Come continuazione delle numerose ACS costituite è nata un'ulteriore esperienza da parte di Confcooperative Toscana attraverso il progetto PRATICO che prevede l'istituzione di cooperative scolastiche da parte dei ragazzi dell'ultimo anno della scuola superiore. Queste cooperative, a differenza delle ACS che rappresentano delle simulazioni, sono vere e proprie cooperative gestite dai ragazzi attraverso il versamento di quote associative e lo svolgimento di servizi sul territorio. Federcultura svolge il coordinamento di questo progetto a livello nazionale anche al fine di riuscire a raccogliere elementi utili per replicare le esperienze di maggiore successo.

I ragazzi e le ragazze che hanno partecipato ai progetti di cooperative scolastiche all'interno di "Toscana 2020" nell'anno scolastico 2016/2017 hanno raccontato loro stessi le esperienze di cui sono stati protagonisti in un evento pubblico che si è svolto a Firenze il 5 giugno 2017 "L'impresa si fa in classe 2!". Le presentazioni dei ragazzi, avvenute con slide o video, hanno mostrato un quadro molto vasto di idee progettuali attuate. I progetti hanno riguardato, ad esempio, la realizzazione di oggetti in 3D (ACS 3Dreams degli studenti del Sarrocchi di Siena); la gestione di un museo naturale presso un liceo di Lucca e la sua apertura durante la giornata nazionale dei musei (ACS "Arcadia"); la gestione di un biscottificio, del suo catering e la vendita al dettaglio includendo anche biscotti appositamente per vegani e per celiaci (ACS "Dolci pe' davvero" di Montecatini); la creazione di eventi di mediazione linguistico culturale (ACS IFEED di Massa); lo svolgimento di attività (lettura racconti e laboratori artistici) gratuite per i bambini di un nido (ACS "I Piccoli Passi" di Sesto Fiorentino); la creazione e gestione di un orto presso la propria scuola con apertura al pubblico e vendita al dettaglio degli ortaggi prodotti (ACS "Ortisti per Caso" di Firenze).

Dai racconti dei ragazzi è emerso quanto lo strumento delle cooperative scolastiche sia utile non solo per acquisire delle competenze tecniche proprie del corso di studio. I ragazzi hanno sviluppato soprattutto

alcune competenze trasversali grazie a la gestione congiunta dei progetti, il lavoro in gruppo, la gestione dei conflitti, il rapporto con le istituzioni e i committenti esterni. Ad esempio, nel caso dell'ACS 3Dreams il percorso dei ragazzi non si è limitato all'apprendimento di tecniche di produzione in 3D ma, come hanno anche raccontato i ragazzi, a imparare a gestire i rapporti col cliente oppure a vivere concretamente un'esperienza "di unità e di solidarietà". La proiezione verso il proprio territorio ha fortemente caratterizzato tutti i progetti che hanno visto una preliminare analisi dei bisogni, a cui è seguita una riflessione dei ragazzi e quindi l'ideazione degli interventi. Ad esempio, la ACS "Ortisti per caso" ha rappresentato una risposta concreta a bisogni dei ragazzi e della scuola: il ricavato della vendita al dettaglio degli ortaggi presso la propria scuola ha reso possibile il finanziamento degli stage estivi e per pagare le gite degli studenti provenienti dalle famiglie economicamente svantaggiate.

1.8 PRINCIPALI SPUNTI EMERSI

Dal quadro dagli approfondimenti svolti all'interno delle iniziative che hanno coinvolto gli adolescenti nelle diverse città italiane, sono emersi alcuni spunti di riflessione per quanto riguarda l'efficacia degli interventi che si rivolgono all'adolescenza.

In particolare, si è resa evidente l'importanza della rete, delle relazioni educative fra mondo adulto e quello degli adolescenti, della necessità di modulare le azioni al contesto specifico di ciascun ragazzo, del ruolo della scuola come soggetto guida per i ragazzi e i temi della continuità e della sostenibilità dei progetti.

L'importanza della rete

La precedente descrizione dei progetti ha rivelato quanto l'integrazione fra servizi e il lavoro in sinergia fra diversi soggetti del territorio cittadino sia stato efficace soprattutto nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica, in particolare:

- il ruolo cruciale della rete nella promozione e attuazione dei progetti nella misura in cui essa diviene luogo operativo e non formale. Infatti, abbiamo visto che, per la buona riuscita dei progetti, uno degli elementi chiave è l'assunzione di responsabilità e l'impegno fattivo di ciascun soggetto coinvolto;
- la rete è strumento che favorisce l'accessibilità dei ragazzi alle offerte del territorio stimolando la contaminazione delle esperienze e le iniziative di autonomia e auto-organizzazione;
- la rete garantisce la continuità fra i contesti di vita dei ragazzi, una condizione fondamentale per l'efficacia degli interventi;
- il mantenimento della rete è un processo faticoso che richiede un

impegno costante da parte dei soggetti. A volte è stata sottolineata la difficoltà nel coinvolgere certi attori istituzionali soprattutto ASL e Uffici scolastici regionali, ma talvolta anche le stesse amministrazioni comunali;

- al fine di facilitare le reti, occorre mantenere scambi costanti, flessibilità, impegno di risorse (persone e tempo-lavoro);
- le istituzioni cittadine hanno un ruolo cardine di regia che può essere favorito da una cornice formalizzata (come nell'esempio Piano Adolescenti di Torino);
- l'importanza di coinvolgere fattivamente anche soggetti non istituzionali (es. imprese, cooperative sociali e associazioni) soprattutto per quanto riguarda progetti di alternanza scuola-lavoro, di cooperative scolastiche e per ogni progetto che promuova lo sviluppo dell'impegno sociale da parte dei ragazzi.

Relazioni educative efficaci per lavorare con gli/le adolescenti (ovvero come garantire la partecipazione attiva dei ragazzi)

Dai vari focus group è emerso quanto le relazioni fra il mondo adulto e quello degli adolescenti siano importanti per riuscire a garantire la partecipazione alle varie iniziative che li vedono coinvolti. "Agganciare" i ragazzi diventa quindi un elemento cardine per avviare percorsi che possano contribuire alla risoluzione di certe problematiche (abbandono scolastico ecc.), far acquisire loro competenze trasversali utili per il loro futuro, oppure incentivarli ad aspirare e quindi a intraprendere progetti di vita. Per riassumere anche quanto precedentemente trattato, i principali spunti emersi dalle discussioni con i ragazzi sono:

- la relazione educativa è un "elemento cardine" del lavoro con adolescenti;
- sono più efficaci le relazioni non giudicanti in contesti non competitivi, basati su uno scambio di fiducia reciproca, uno scambio paritario fra adulto e ragazzo e dove i ragazzi "vengono presi sul serio";
- l'adulto è "autorevole" nella misura in cui viene percepito come rispettoso delle idee dei ragazzi e non normativo, ed è capace di trasmettere le proprie capacità e competenze;
- porre l'enfasi sulle potenzialità piuttosto che sul disagio/difficoltà dei ragazzi (come approccio vincente che sta alla base ad esempio del lavoro del centro Mammuto);
- nella formazione delle figure educative non sono necessarie solo le competenze tecniche (ad esempio di tecniche artistiche o altro) ma anche, soprattutto, competenze educativo-relazionali specifiche per il lavoro con gli adolescenti.

In linea generale dai focus group è emerso che i legami sono molto importanti per assicurarsi il coinvolgimento dei ragazzi. Dunque, qualora si riescano a instaurare relazioni forti di fiducia e di rispetto reciproco, sia fra gli operatori e i ragazzi sia fra i ragazzi stessi, è più facile una partecipazione stabile degli adolescenti all'interno dei progetti. Quello che i ragazzi hanno apprezzato delle relazioni con gli operatori dei centri di aggregazione è la possibilità di ragionare da soli e la non imposizione di soluzioni o scelte già confezionate, la trasmissione di passione, la possibilità di alimentare e valorizzare attitudini e passioni personali, sentendosi guidati ma all'interno di una piena autonomia decisionale.

“Importante per ricominciare a studiare sono state le conversazioni “da amici” con gli operatori, sono riusciti a farmi ragionare da solo”
(Un ragazzo del Centro B-side Roma)

Un altro elemento importante per coinvolgere i ragazzi è la capacità degli operatori e degli insegnanti di comunicare la passione per un certo progetto e la voglia che loro stessi hanno di cimentarsi in qualcosa in cui credono. Dunque, emerge un ruolo centrale degli operatori e insegnanti come catalizzatori di motivazione, come spinta propulsiva per intraprendere dei progetti, per far capire l'importanza di certe attività e incoraggiare a mettersi in gioco; questo include “alleggerire” il peso e aiutarli a sconfiggere la paura di non riuscire, che necessariamente si presenta ai ragazzi nella fase iniziale di attuazione pratica dei progetti, anche attraverso la spiegazione e la semplificazione di passaggi che a volte per i ragazzi sembrano difficili da intraprendere.

“La spinta per partecipare alle attività del centro avviene attraverso il coinvolgimento degli operatori, la loro voglia di fare, la loro capacità di farci appassionare”
(Una ragazza che frequenta Il Tappeto di Iqbal di Napoli)

Per coinvolgere i ragazzi - come hanno detto loro stessi - è importante evitare le imposizioni e farli partecipare ad attività che non interessano loro. Dunque, se gli adulti si impongono, i ragazzi perdono la motivazione; le proposte da parte degli adulti vengono apprezzate ma queste devono necessariamente garantire anche la libertà di scegliere.

“Il ruolo dei professori dovrebbe essere di collaborazione, non dovrebbero solo subordinare il lavoro, quando si crea collaborazione tutto diventa più vivibile e migliora in modo generale il progetto”.
(Un ragazzo di una scuola superiore di Venezia)

“Se la figura adulta si impone, non cerca una collaborazione, scatta il ‘chi me lo fa fare?’”
(Un rappresentante di istituto di un istituto superiore di Venezia)

I ragazzi hanno anche spiegato quanto siano importanti l'approvazione, l'appoggio e l'incoraggiamento da parte del mondo adulto come forza propulsiva della loro motivazione e del loro impegno all'interno della scuola o nel portare avanti i progetti che li vedono coinvolti all'esterno di questa. I ragazzi hanno espresso la necessità di sentirsi valorizzati e stimati, comunicato quanto sia importante per loro ricevere riconoscimento e fiducia dagli adulti. Inoltre, hanno condiviso il bisogno di sentire che le loro opinioni contano. Questo non riguarda semplicemente ascoltarle ma anche tenerle in considerazione quando vengono prese decisioni su questioni che li riguardano. Questi processi di presa di coscienza di se stessi e sviluppo della propria autostima passano necessariamente dal confronto quotidiano che hanno i ragazzi col mondo esterno, confronto che arricchisce l'esperienza. I progetti peer-to-peer e altri in cui i ragazzi si sono cimentati ad aiutare i propri pari, o quelli in cui si sono impegnati socialmente, a detta dei ragazzi, aumentano il senso di appartenenza alla loro scuola e alla loro comunità e dunque li incentivano maggiormente a diventare cittadini attivi.

“Io ho fatto tante esperienze con l'estero, la Regione Veneto ha dato una borsa di studio a tutti i meritevoli della scuola, sono riuscita ad andare due settimane a Vienna a studiare. Probabilmente è una specie di fiducia che è nata, con gli stessi studenti è nata la possibilità di ripetere l'esperienza [...], quindi ti apre un mondo, sentirsi appoggiate da persone con cui non avevo neanche mai parlato, per esempio con la Regione”.
(Una ragazza di un istituto superiore di Venezia)

“Se viene chiesta la nostra opinione, l'importante è che non rimangano parole al vento. Questo progetto è stato diverso perché la nostra opinione ha finalmente contato.”
(Un ragazzo della Scuola Giordano Bruno, Torino)

Inoltre la dimensione delle relazioni all'interno del gruppo classe rappresenta un fattore determinante per assicurare un più ampio coinvolgimento dei ragazzi. Il “senso di unione” e di appartenenza fra i membri della classe costituisce una forza in più che invoglia i ragazzi a partecipare alle attività congiunte o anche più semplicemente a trattenere quegli studenti che sono più inclini ad abbandonare gli studi. Inoltre, i ragazzi hanno il desiderio di sperimentarsi nel lavoro di gruppo, di imparare a fare le cose insieme e a collaborare: questo fattore viene spesso visto come un importante motore di crescita, da valorizzare e potenziare.

“Il fine di un progetto sarebbe quello di lavorare tra ragazzi, se uno è inserito all'interno di un gruppo classe che collabora e lavora bene insieme, per esempio è più difficile staccarsi, si creano legami molto forti.[...] Più di una volta i nostri compagni si sono trovati in difficoltà e volevano lasciare la scuola, dopo tre anni il gruppo classe era forte e siamo stati capaci di farli rimanere con noi”.

“Ho visto che l'alternanza scuola-lavoro unisce, non tanto per l'alternanza scuola lavoro di per sé ma perché lavorare in gruppo, creare un obiettivo comune, collaborare anche in situazioni che non sono rappresentazione di storia dell'arte o di italiano, non il solito power point o il lavoro di gruppo che fanno fare i professori, dunque lavorare in gruppo, essere uniti è fondamentale”.

(Un rappresentante di classe di una scuola superiore di Venezia)

Oltre all'ambito relazionale dai focus group svolti con gruppi di ragazzi è emerso quanto sia importante cercare delle proposte interessanti per i ragazzi allo scopo di coinvolgerli, come ci ha detto una ragazza che abbiamo incontrato a Napoli, “di farli appassionare”. Quando si riesce in questo, i ragazzi si rivelano molto capaci di seguire un progetto con entusiasmo e portarlo a termine; inoltre quando viene proposto qualcosa di interessante o giovanile (laboratorio di fumetti, parkour etc), i ragazzi sono maggiormente disposti a farsi coinvolgere in attività di altro tipo. I ragazzi ci hanno detto che per garantire la loro partecipazione ai progetti, è necessario anche calibrare il tipo di attività da svolgere in modo che possano rispettare i gusti unici di ciascun ragazzo. I progetti devono anche essere ben inseriti nell'organizzazione di vita dei ragazzi, cioè non devono intralciare troppo né il tempo libero né gli impegni di studio.

Ragazze/i diversi in contesti diversi

Un fattore che è emerso come particolarmente rilevante durante gli approfondimenti con le città è quanto le differenze nelle condizioni di vita e di vissuto sperimentate dagli adolescenti nelle diverse città e all'interno delle stesse abbiano necessariamente delle ricadute in termini di fruizione dei progetti a loro dedicati. A Napoli, gli operatori che hanno partecipato ai focus group ci hanno fatto notare gli effetti di un abbassamento delle età dei ragazzi che sono coinvolti in circuiti di microcriminalità. Conseguentemente agganciare certi ragazzi e toglierli da tali contesti diventa problematico, in questi ambienti pesa anche una dimensione di genere dal momento che alcune ragazze riescono difficilmente a muoversi indipendentemente e in maniera svincolata dal boss del quartiere.

Chiedendo che tipo di intervento bisogna attuare per coinvolgere i loro coetanei in esperienze di crescita, i ragazzi incontrati hanno sottolineato l'esigenza di considerare i ragazzi caso per caso e nella loro specificità.

“Per coinvolgere i ragazzi, dipende da persona a persona, bisogna individuare il ragazzo che si prende, per esempio se il ragazzo è svegliato e basta c'è bisogno di un certo tipo di percorso ma se viene ad esempio da una problematica familiare sono due cose diverse.”

(Un ragazzo di una scuola superiore di Venezia)

Per dare risposte individualizzate, è evidente la necessità di attivare in sinergia attori di diversa natura presenti sul territorio al fine di seguire più da vicino i ragazzi che presentano difficoltà come nelle esperienze di Roma. A questo riguardo il ruolo delle educative territoriali, ad esempio, diventa centrale perché oltre a offrire laboratori, redigono dei progetti individualizzati (o “piani educativi individuali”) dove ogni operatore segue da vicino a 360° la vita di un certo numero di ragazzi (ad esempio svolge i colloqui con la famiglia, gestisce i rapporti con la scuola, e monitora le relazioni dei ragazzi in carico con il gruppo). Questo tipo di azione, che non potrebbe essere altrimenti svolta dalla scuola, risulta particolarmente efficace perché, mettendo insieme una pluralità di attori, è in grado di monitorare costantemente i progressi del ragazzo e facilitare il successo del suo progetto personalizzato.

Continuità dei progetti e sostenibilità

Per quanto riguarda le tematiche della continuità e della sostenibilità, i temi emersi sono i seguenti:

- gli impedimenti principali per la continuità dei progetti sono la presenza di bandi a breve termine con interruzioni del servizio e avvicendamento delle amministrazioni, e tempi amministrativi diversi da quelli progettuali;
- la discontinuità degli operatori e dei progetti/strutture diviene un'esperienza fortemente negativa per i ragazzi (disinvestimento, perdita di fiducia, ricerca di contesti alternativi non sempre positivi, dispersione adesioni);
- non sono consentite forme contrattuali adeguate per gli operatori che si adattino alle caratteristiche di incertezza e temporaneità dei progetti;
- per quanto riguarda la sostenibilità, alcuni gestori puntano su una progettualità/finanziamento di lungo periodo; altri evidenziano i rischi di un'aspettativa assistenzialista.

Soprattutto dall'esperienza dei centri di aggregazione giovanile sono state segnalate le problematiche relative ai bandi. Le esperienze “spot” realizzate all'interno di un solo anno, come previsto da molti bandi, a detta degli operatori, non hanno generalmente risultati molto efficaci.

Avere un luogo fisico e che svolga attività stabilmente e senza interruzioni è un elemento fondamentale per la riuscita di un progetto che voglia intervenire su forme di disagio giovanile. Se i centri chiudono, viene persa l'utenza che prima frequentava il centro e l'impossibilità di offrire una continuità contrattuale fa disperdere validi operatori formati che avevano avviato positive relazioni con i ragazzi. Sono rotture di legami affettivi: quando viene riaperto il centro è necessario ricominciare tutto da capo. Dunque la discontinuità degli operatori e dei progetti/strutture diviene un'esperienza fortemente negativa per i ragazzi. Si assiste a un disinvestimento, una perdita di fiducia, la ricerca di contesti alternativi non sempre positivi e una dispersione delle adesioni. Alcuni gestori puntano su una progettualità/finanziamento di lungo periodo; tuttavia, ce ne sono altri che evidenziano i rischi di un'aspettativa assistenzialista. Secondo alcuni (ad esempio gli operatori del Centro Mammut a Scampia) i finanziamenti a pioggia, soprattutto verso certe aree più disagiate, aumenta la dipendenza dagli enti pubblici, e tende secondo loro non è tanto importante gestire più spazi o servizi ma piuttosto "creare una comunità educante".

"Far camminare i progetti con le proprie gambe" è stata individuata come un'esigenza centrale e spesso un obiettivo difficilmente raggiungibile per molti degli intervistati. Sono stati menzionati alcuni esempi di successo, progetti che una volta avviati sono stati in grado di sopravvivere grazie al crowdfunding o all'autofinanziamento, come ad esempio una sala prove a Napoli. Queste esperienze, tuttavia rappresentano rare eccezioni che non possono essere applicate a tutti i tipi di progetto. Come discusso nel focus group a Napoli, un centro di aggregazione giovanile potrà difficilmente essere gestito tramite autofinanziamento perché, per riuscire a perseguire dei risultati significativi, ha bisogno necessariamente di educatori professionisti, un aspetto che richiede una certa stabilità finanziaria al fine di pagare mensilmente gli stipendi. I vincoli di natura contrattuale posti dal Jobs Act pongono inoltre degli ostacoli alle associazioni: gli stanziamenti di fondi a cadenza annuale e i cambiamenti dei contenuti di questi di anno in anno, rendono impossibile per le associazioni e cooperative effettuare dei contratti di lungo periodo.

La sostenibilità è stata spesso vista dai partecipanti dei focus group come la capacità di trasferire le competenze acquisite, oppure la capacità di coinvolgere attivamente la scuola.

IL RUOLO DELLA SCUOLA

Come sopra citato, la scuola è stata individuata come un attore importante per la continuità e sostenibilità dei progetti. Tramite la scuola è possibile anzitutto intercettare e reclutare i ragazzi e sviluppare in modo stabile i progetti. Inoltre, la presenza di una dirigenza e di un

corpo docente relativamente stabili permette una capitalizzazione delle esperienze, un fattore che offre opportunità per quando riguarda la replicabilità e il potenziamento di certe azioni.

Gli elementi principali emersi riguardanti il ruolo della scuola sono in sintesi i seguenti:

- la scuola è riconosciuta in modo unanime come soggetto imprescindibile nella progettazione con gli adolescenti (luogo che consente una maggior intercettazione, contesto di vita importante, continuità);
- il rapporto con la scuola non è sempre facile creare ma, laddove è consolidato, aumenta l'efficacia dei progetti;
- per quanto riguarda l'attuazione di progetti nel quadro dell'Alternanza scuola-lavoro: questo è stato possibile solo in alcuni contesti ma con difficoltà di tipo burocratico, legislativo, di collaborazione tra insegnanti, di possibilità di coinvolgimento di agenti economici. Strada possibile ma che andrebbe sostenuta;
- l'importanza di promuovere la scuola come "polo di opportunità" per la comunità locale: ospitare attività rivolte non solo ai ragazzi per stabilire legami di fiducia ed essere attrattivi nei confronti delle famiglie. Questa azione viene considerata utile anche alla prevenzione della dispersione scolastica;
- la scuola non riesce a intercettare alcune fasce di ragazzi (es. NEET);
- la scuola tende a non creare autonomia ma dipendenza: occorre superare questo limite.

All'interno dei focus group, la scuola è stata considerata dai più come un elemento di forza dei progetti, e non sempre sfruttata al massimo nelle sue potenzialità. Le associazioni presenti sul territorio a volte riescono a creare connessioni stabili con le scuole, altre volte trovano difficoltà ad agganciare i professori. Esiste una percezione generalizzata da parte sia delle varie realtà del territorio sia dei ragazzi che il contatto e la collaborazione con i professori non è sempre facile da attuare, data anche la situazione in cui si trovano molti professori, a volte di precarietà, a volte di carico di lavoro eccessivo. La realizzazione di alcuni progetti, per esempio di Alternanza Scuola-lavoro, sono spesso visti come consegnati alla buona volontà di pochi professori che dimostrano interesse verso i progetti, riescono a prenderli a cuore, superare tutte le barriere di tipo burocratico e organizzativo che comportano e che infine riescono a coinvolgere e appassionare i ragazzi della propria scuola. Certi progetti innovativi spesso hanno successo qualora si trovino insegnanti particolarmente motivati, che hanno il coraggio di rischiare

e che credano fermamente nelle finalità del progetto.

Nei focus group è emersa in più di un'occasione l'importanza della compenetrazione fra scuola e territorio. Questo riguarda sia i casi in cui la scuola apre le proprie porte verso l'esterno sia quando soggetti esterni partecipano ad attività della scuola. A Roma è stata sottolineata l'esperienza di alcune scuole che hanno assunto una certa attrattività all'interno del proprio territorio. Si tratta di istituti che hanno creato un'offerta formativa più ampia rispetto a quella tradizionale indirizzandosi dunque anche ad adulti tramite corsi di formazione professionale o corsi di lingua per stranieri. Le scuole che hanno acquisito questa valenza di polo formativo di riferimento all'interno del proprio territorio sono riuscite a registrare maggiori iscrizioni di ragazzi alle scuole medie. E inoltre, come dimostrato dalle frasi dei ragazzi qui sotto riportate, l'apertura della scuola verso l'esterno, aumenta il senso di appartenenza dei ragazzi e li invoglia a maggiormente a parteciparvi.

“Quando la scuola viene aperta alla cittadinanza, questo porta orgoglio, porta il quartiere a vivere la scuola. Ci piacerebbe organizzare dei concerti all'aperto, costruire qualcosa. Ti dà la sensazione di vivere in modo più ampio”.

(Un ragazzo di una scuola superiore di Roma)

“Quando la scuola accoglie degli eventi e delle personalità importanti, come per esempio quando sono venuti cuochi di fama internazionale allo show coking della nostra scuola o quando abbiamo avuto i giorni di “Scuola aperta”, la scuola si fa conoscere verso l'esterno, aumenta il nostro interesse verso la scuola, il nostro orgoglio, il nostro senso di appartenenza”.

(Un ragazzo di una scuola superiore di Venezia)

D'altro canto la scuola presenta agli occhi dei ragazzi anche limitazioni importanti. Alcuni ragazzi hanno fatto notare come certi processi di autonomia siano più facili da mettere in moto fuori dalla scuola, luogo spesso percepito come giudicante e limitante per la libera espressione di emozioni e opinione da parte dei ragazzi. Di contro invece, nei centri di aggregazione i ragazzi hanno potuto avere più opportunità di imparare a parlare in pubblico, a lavorare in gruppo, a socializzare e gestire le relazioni con i propri pari, oltre a capire se stessi e il proprio valore come persona. Anche il semplice svolgimento di attività ludico-sportive mette in moto delle dinamiche che sono molto utili per imparare a lavorare in gruppo in alternativa alle modalità della normale didattica. Per citare l'esempio del parkour, attività attualmente molto di richiamo fra i giovani, per funzionare richiede necessariamente un coordinamento di azioni fra i diversi partecipanti della performance.

“Fuori dalla scuola, ho imparato a parlare in pubblico, ho imparato a fare insieme, a dare e ricevere, a stare insieme ad altri ragazzi, socializzare. Devi dimostrare quello che sei, non creare un personaggio.”

(Un ragazzo che frequenta un centro di aggregazione giovanile di Napoli)

Esiste, inoltre, una percezione generale della scuola come luogo rigido, distante dagli adolescenti e incapace di intercettare e capire il disagio che potenzialmente può portare all'abbandono scolastico.

“Le scuole non educano alle autonomie ma alle dipendenze, ti viene organizzata la giornata, ti viene detto esattamente quello che devi fare. Bisognerebbe invece insegnare un'autonomia di continuare a faticare, sapersi organizzare, autonomia di scelte e di organizzarsi la giornata”

(Un operatore Centro B-Side Roma)

Come si rileva nelle esperienze incontrate, quando la scuola è aiutata da soggetti esterni (operatori provenienti da associazioni e cooperative sociali), allora è più facile trattenere i ragazzi stessi all'interno della scuola e invogliarli a partecipare attivamente alle sue attività. In questi casi, le scuole sono diventate soggetti attivi all'interno dei progetti di dispersione scolastica e hanno cominciato loro stesse ad avvalersi della rete per attivare delle vere e proprie sinergie che poi sono risultate vincenti.

Un'ultima riflessione sul ruolo della scuola riguarda i progetti di alternanza scuola-lavoro discussi in più di un'occasione durante i focus group. In linea generale sia i ragazzi che gli insegnanti hanno valutato positivamente le esperienze effettuate soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di alcune competenze chiave. Queste considerazioni hanno riguardato soprattutto gli studenti dei licei e in generale di quegli istituti che precedentemente non prevedevano nel proprio corso di studi occasioni di apprendimento più pratico ed esperienziale, come gli stage o esperienze simili invece già attuate da tempo dalle scuole professionali o istituti tecnici. Ad esempio, come accennato in precedenza, i ragazzi del Liceo Giordano Bruno di Torino che hanno partecipato a un progetto di alternanza scuola-lavoro, oltre ad apprendere come gestire i rapporti lavorativi diretti con il committente (ad esempio capire le scadenze, le sue richieste ecc.), hanno apprezzato il fatto di essere coinvolti in un progetto dove venivano sperimentati processi decisionali di gruppo, dove l'opinione di ciascun studente era presa in considerazione, dove all'interno del gruppo ognuno avesse delle responsabilità e dove esistesse un mutuo riconoscimento sulla base dei ruoli attribuiti.

“Attraverso questo progetto di alternanza scuola-lavoro ho imparato il rispetto dei tempi, ho cercato di capire cosa volesse l'imprenditore, ho imparato a usare jumla per costruire i siti web ma soprattutto a lavorare in gruppo, come gestire la comunicazione fra le parti nel gruppo di studenti, a esprimere le mie idee e contribuire con le mie idee su come fare gruppo [...] Il gruppo si è consolidato molto più di prima”.
(Uno studente del Liceo Giordano Bruno di Torino)

“Ho visto che l'alternanza scuola-lavoro unisce, non tanto per l'alternanza scuola lavoro di per sé ma perché lavorare in gruppo, creare un obiettivo comune, collaborare anche in situazioni che non sono rappresentazione di storia dell'arte o italiano, non il solito power point o il lavoro di gruppo che fanno fare i professori, dunque lavorare in gruppo, essere uniti è fondamentale”.
(Un rappresentante di classe di una scuola superiore di Venezia)

Dalle discussioni con i ragazzi dunque affiora il valore di acquisire non solo abilità di natura tecnica ma soprattutto le cosiddette competenze trasversali, considerate non solo imprescindibili per il loro futuro formativo e lavorativo ma anche come qualcosa di desiderabile, coinvolgente e appagante. I ragazzi hanno valutato positivamente le esperienze che permettessero loro di imparare, mettersi in gioco e al tempo stesso contribuire fattivamente a un progetto. Di contro, i ragazzi si sono sentiti svalutati nelle loro abilità e competenze quando venivano sottoutilizzati, ad esempio fare presenza in biblioteca con una scarsa utenza e pochi compiti da eseguire.

Una delle criticità rilevate in relazione all'alternanza scuola-lavoro riguarda la difficoltà di reperire imprenditori, enti e soggetti del privato sociale disponibili a svolgere la funzione di partner dei progetti e a investire il proprio tempo con i ragazzi. Le scuole si sono trovate spesso coinvolte in mesi di contrattazioni prima di poter trovare dei soggetti interessati. L'esperienza del Liceo Giordano Bruno ha rappresentato un'eccezione: il suo progetto ha potuto avvalersi della collaborazione di un'azienda che avesse voglia di lavorare con i ragazzi e fare un investimento economico e di tempo con loro. Tuttavia in linea generale nel focus group è emerso quanto i progetti di alternanza scuola-lavoro e con la scuola in generale non fossero attrattivi per gli imprenditori che di conseguenza hanno scarsi incentivi nel coinvolgersi in questo tipo di iniziative. Inoltre, in alcune esperienze è emersa la difficoltà di interessare davvero gli insegnanti con l'impossibilità di svolgere i progetti in orario scolastico al fine di evitare contrasti con i docenti non motivati.

Nei focus group era palpabile il desiderio dei ragazzi di avere più spazio per le loro idee e di poter agire in piena autonomia all'interno dei progetti che li vedono coinvolti. Hanno lamentato il fatto che la maggior parte delle attività vengano decise dagli adulti, vorrebbero ricevere offerte formative e del tempo libero che rispondano alle proprie passioni e curiosità, vorrebbero avere la possibilità di vedersi accettare le proprie proposte di attività ai centri, di avere più spazi e locali maggiormente attrezzati per riuscire a realizzare i loro progetti. Vorrebbero inoltre l'istituzione di centri solo per ragazzi e gestiti dai ragazzi; dunque un desiderio e necessità di gestirsi da soli, da vivere in maniera più autonoma. In aggiunta alla richiesta di relazioni positive col mondo degli adulti che incoraggino la presa di coscienza di sé da parte dei ragazzi, si rende quindi necessario offrire delle occasioni reali per l'espressione della propria soggettività e per sperimentate fattivamente la propria autonomia.

Per quanto riguarda la scuola, è emerso un particolare interesse e volontà verso un'apertura all'esterno. I ragazzi hanno raccontato la loro emozione e l'orgoglio nell'essere parte di eventi organizzati dalla propria scuola e aperti a tutta la cittadinanza (concerti, mostre o altro). È forte il desiderio di poter agire concretamente a supporto della propria scuola e comunità, un fattore importante di crescita e motivazionale.

“La mia scuola è un palazzo veneziano del 1600. Stiamo cercando di organizzare concerti e raccogliere fondi per restaurare i suoi affreschi [...] Non è solo che il ragazzo va a scuola, ma sente anche di aver lasciato il segno in qualche modo, di aver contribuito a far crescere la scuola, anche per questo ho scelto di candidarmi come rappresentante di istituto, avevo il desiderio di contribuire in modo più concreto a migliorare la scuola anche se richiede tanto impegno e responsabilità”.
(Un rappresentante di istituto di un liceo di Venezia)

“Quando le scuole vengono aperte alla cittadinanza c'è ancora più attenzione, entra una specie di orgoglio per la propria scuola, quindi per esempio la notte bianca è aperta e questo porta il quartiere, e la città a vivere la scuola. Ad esempio quest'anno ci piacerebbe organizzare una settimana della cultura, l'obiettivo sarebbe di portare la nostra scuola, la musica, l'arte e la cultura classica fuori dalle mura della scuola, organizzare dei concerti all'aperto, happening teatrali e culturali, quando è stata proposta all'assemblea degli studenti c'è stato un desiderio di partecipare ad attività di questo tipo, appunto si da la sensazione di vivere in modo più ampio rispetto a quello che ti offre la scuola.”
(Uno studente di una scuola superiore di Venezia)

“È sempre bello quando si esce fuori dalle mura della scuola, o quando si apre la scuola e entra la cittadinanza [...] Quando abbiamo avuto tre giorni di scuola aperta, abbiamo organizzato un banchetto di rinfresco, si mostrava la scuola, si faceva vedere ai ragazzi quello che impareranno, si attiva un orgoglio per la scuola, un senso di appartenenza.”

(Una studente di una scuola superiore di Venezia)

Il desiderio di sentirsi utili e necessari per la propria comunità e per i propri pari aiuta a prendere coscienza di sé e la crescita personale. Quando è stato chiesto che tipo di attività è piaciuto di più, una delle risposte prevalenti ha riguardato il coinvolgimento attivo dei ragazzi in attività di finalità sociale, e in particolar modo nelle attività di peer education. I ragazzi hanno valutato positivamente il fatto di rappresentare un punto di riferimento per gli altri, di poter rendersi utili per i loro pari e che altri potessero contare su di loro. Inoltre, quando la scuola è in grado di attivare dei percorsi alternativi dove i ragazzi sono coinvolti in prima persona per qualcosa di socialmente utile, allora, come ci è stato riferito: “I ragazzi non vanno solo a scuola, ma offrono il proprio contributo in qualcosa perché c'è la volontà di contribuire in modo più concreto”.

Nei focus i ragazzi hanno riflettuto sull'importanza di assumersi delle responsabilità e l'impatto sulla crescita personale. I ragazzi hanno valutato anche quanto siano importanti le occasioni di alternanza-lavoro o esperienze in cui si sono cimentati a lavorare in gruppo e dove hanno appreso competenze trasversali. Ci hanno comunicato quanto queste opportunità siano state utili perché hanno permesso loro di poter sperimentare le dinamiche di lavoro insieme ad altri, di imparare a pianificare, collaborare, decidere assieme ad altri, mediare, “unire il gruppo”, gestire i conflitti, valorizzare le proprie e altrui capacità, essere creativi e propositivi, rispettare impegni ecc.. Dunque i progetti di alternanza scuola-lavoro e di natura sociale si addicono ai loro interessi. Questo tipo di iniziative deve avere dei requisiti di base per riuscire a coinvolgere attivamente i ragazzi e raggiungere in generale gli obiettivi di autonomia e presa di responsabilità.

Le esperienze analizzate, indicano che in primo luogo per assicurare una partecipazione fattiva è necessario che i ragazzi siano partecipi a ciascuna fase dei progetti che li coinvolgono, dunque non solo la loro esecuzione ma a partire dalle prime fasi di ideazione. Infatti, l'imposizione, come ci hanno detto, li aliena e fa perdere l'interesse; di contro quando sentono che le loro idee e azioni hanno un peso hanno più voglia di mettersi in gioco e assumere responsabilità. I progetti devono inoltre essere calibrati e misurati con gli impegni quotidiani dei ragazzi

e non devono intralciare eccessivamente il loro tempo libero e gli impegni di studio. È inoltre necessario che l'esperienza vissuta avvenga in contesti lavorativi reali e non simulati, in cui ci sono aspettative, ruoli e impegni da rispettare e riconoscimenti.

Per riuscire a coinvolgere i ragazzi è inoltre necessario offrire qualcosa di interessante e “appassionante” per loro, questo significa prendere in considerazione le motivazioni e inclinazioni di ciascun ragazzo e facilitare un'assegnazione di ruoli che metta in risalto le loro capacità e desideri. Trasmettere un'abilità non implica solo acquisire una competenza tecnica ma sperimentare processi di apprendimento che fanno leva sulla possibilità di appassionarsi e coinvolgersi. Questi processi permettono non solo di coltivare le proprie aspirazioni e migliorare le proprie capacità ma anche di sperimentarsi, di affrontare le sfide e quindi acquisire maggior consapevolezza di sé.

1.9 CONCLUSIONI: VERSO LA DEFINIZIONE DI UN NUOVO PROGETTO NAZIONALE SPERIMENTALE

Le riflessioni fin qui presentate e raccolte durante gli approfondimenti con alcune città riservatarie hanno contribuito all'elaborazione del Progetto “GET UP”. Giovani ed Esperienze Trasformative di Utilità sociale e Partecipazione, progetto co-costruito in sede del Tavolo di coordinamento ex Legge 285/1997 insieme alle 15 città riservatarie.

La proposta di sperimentazione intende concorrere all'attuazione del principio di partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi sancito dalla Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989. La proposta risponde anche agli obiettivi del IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (d'ora in poi Piano di Azione) che tra le priorità tematiche rileva anche la necessità di potenziare azioni di integrazione e inclusione sociale e scolastica.

Lo sviluppo di progettualità che amplino le opportunità di crescita delle nuove generazioni, e quindi contribuiscano alla creazione di condizioni di pari opportunità, è coerente con le sollecitazioni agli Stati nazionali contenute nella Raccomandazione della Commissione europea Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE) e nella strategia Europa 2020. La Raccomandazione individua tra le strategie integrate di contrasto ai processi di esclusione anche l'adozione di meccanismi che favoriscano la partecipazione dei minori ai processi decisionali che li riguardano, incoraggiando bambini e ragazzi a esprimere pareri e a partecipare alla vita civica e sociale; nonché il rafforzamento delle sinergie tra settori per migliorare i sistemi di governance, ad esempio creando collegamenti regolari e sistematici tra i settori di azione che hanno una maggiore

importanza per l'inclusione sociale dei minori e rafforzare le sinergie tra i principali soggetti coinvolti, in particolare nei settori dell'istruzione, dell'occupazione, della salute, dell'uguaglianza e dei diritti dei minori.

La sperimentazione attuata dal Progetto "GET UP" tiene conto anche dei contenuti della Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa 18 dicembre 2006 sulle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", che ha posto le basi per un generale rinnovamento dei curricoli scolastici. Anche gli ordinamenti curricolari del nostro paese ormai hanno accolto questa tendenza prevedendo competenze disciplinari, competenze sociali e trasversali per ogni ordine e grado di scuola. L'approccio didattico per competenze vuole rispondere a un nuovo bisogno formativo delle ragazze e dei ragazzi che vuol dire fornire ai giovani risorse culturali, sociali e strumentali con cui potranno affrontare positivamente le necessità che si troveranno davanti. L'approccio per competenze guarda alla scuola come uno degli ambiti privilegiati di esperienza, ma richiede anche la capacità di stabilire una forte connessione con la società, con la comunità locale per arricchire la sua offerta con le risorse di conoscenza e di esperienza che possono essere offerte da altri attori chiave.

Negli ultimi anni sono state forti le azioni finalizzate al rinnovamento dei curricoli scolastici, che nel nostro Paese hanno portato all'adozione delle "Indicazioni nazionali" per le scuole di ogni ordine e grado, che promuovono un apprendimento "per competenze", non solo disciplinari, ma anche "di cittadinanza", così come richiesto dalle indicazioni europee. Oltre a questi nuovi curricoli, le scuole dispongono oggi di nuovi strumenti normativi, organizzativi e metodologici che consentono di strutturare nuove progettualità e percorsi. L'autonomia scolastica, inoltre, permette di sperimentare profili nuovi di competenze disciplinari e di cittadinanza, che devono essere possedute dallo studente in uscita, oltre a nuovi percorsi didattici che permettano di riconoscere e valorizzare le vocazioni individuali, i punti di forza e abilità. La legge 107/2015, attraverso la previsione di piani di studio "opzionali" e il deciso ampliamento delle attività di alternanza scuola-lavoro spinge la scuola verso percorsi sempre più adeguati, adattabili e cantierabili, a riscoperta e potenziamento anche delle vocazioni e valenze, territoriali e non, delle singole realtà economiche italiane.

A fronte di una rilevata necessità di ripensare i modelli d'intervento rivolti ad adolescenti, anche alla luce dei mutamenti socio-culturali del tempo, e all'interesse espresso in primo luogo dalle Città riservatarie di investire su di un lavoro di analisi, supporto e rilancio delle politiche in favore di questo target d'età, la proposta progettuale pone al cen-

tro la partecipazione attiva dei ragazzi, il protagonismo, la promozione della loro autonomia, l'utilità sociale e civile del loro agire sociale. La sperimentazione intende sostenere l'autonomia dei ragazzi anche tramite la possibilità di interlocuzione con le istituzioni che promuovono il progetto a livello locale e nazionale. I ragazzi avranno l'opportunità di affrontare problemi e proporre delle soluzioni; in questo modo il progetto intende contribuire ai processi individuali di sviluppo delle life skills, che vanno intese in senso lato come capacità individuali e sociali sviluppabili grazie alla possibilità di avere accesso a molteplici e differenti opportunità di esperienza che permettano di costruire le "capacità di aspirare a..." (Appadurai, 2004).

L'idea progettuale parte dalla constatazione della difficoltà spesso riscontrata riguardo all'elaborazione in maniera autonoma di idee progettuali da parte dei ragazzi, il cui coinvolgimento appare confinato all'espressione di pareri, ma poco alla scelta di strategie e azioni. In una società sempre più composta da adulti e attraversata da crisi individuali e sociali e da una maggiore vulnerabilità dei contesti familiari e comunitari, il mondo degli adulti appare in difficoltà a rapportarsi con i cittadini in crescita, in particolare con gli adolescenti. "Apprendere e apprensione hanno la stessa etimologia, e oggi forse la pratica dell'apprendimento istituzionale pencola ben oltre l'apprensione, verso una povertà cognitiva che impedisce sia l'epochè delle proprie certezze, sia una mettersi in gioco nel rischio cognitivo." (Pirozzi, Rossi Doria, 2010)

Il progetto muove dalla convinzione che occorre provare a sperimentare nuove modalità di interazione tra mondo degli adulti e dei ragazzi a partire dal "lasciare crescere e mettersi in gioco". All'interno del progetto tale impostazione significa lasciare decidere ai ragazzi COSA fare ma soprattutto COME farlo. Questo significa lasciare ai ragazzi autonomia decisionale sulle modalità attuative del progetto e sul tipo di progetto da condurre all'interno di alcuni indirizzi decisi dal comitato scientifico in accordo con le città riservatarie al fine di rendere comparabile esperienze. La scelta della scuola come luogo fulcro sul quale incardinare il progetto vuole rispondere anche alle esigenze di comparabilità delle esperienze, infatti, il ruolo centrale della scuola può prevenire il rischio di frammentazione evitando lo svolgimento di progetti sparsi a livello locale senza un coordinamento a livello nazionale.

Nella logica della presente proposta, la scuola è il fulcro del progetto in quanto luogo fondamentale di crescita e formazione dei ragazzi, ma è anche un luogo da cui partire per aprirsi al territorio e rispondere a bisogni specifici.

In coerenza con la cornice entro la quale si sviluppa la proposta, ovvero la rete delle città riservatarie ex lege 285/97, la scuola è chiamata a lavorare in sinergia con vari attori presenti sul territorio e in particolar modo con l'amministrazione comunale e i servizi, incluso associazionismo e l'imprenditoria locale. L'ipotesi progettuale richiede un cambiamento dell'ottica degli adulti nei confronti degli adolescenti, che devono essere considerati attori del progresso della comunità, e anche un cambiamento nella relazione educativa fra insegnanti e alunni. I docenti devono cambiare prospettiva, e questo è molto difficile, anche perché la scuola è un ambiente molto strutturato, e spesso educa alle dipendenze e non all'autonomia. Per questo motivo, la scuola è un aspetto cardine del progetto ma necessita di un accompagnamento tecnico-formativo per essere efficace.

Il progetto nazionale sperimentale propone dunque i seguenti obiettivi:

- Sostenere e promuovere le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità da parte degli adolescenti;
- Far sì che i ragazzi possano, attraverso la partecipazione al progetto sperimentale, sviluppare maggior competenze e conoscenze che siano riconosciute e spendibili nella propria vita formativa e lavorativa, soprattutto nell'ottica di favorire una maggior consapevolezza delle proprie possibilità che consenta loro di avere un approccio proattivo verso il proprio futuro formativo e professionale;
- Valorizzare il contesto scolastico come luogo ideativo di progetti che mirino a coinvolgere i territori e il tessuto locale in una prospettiva di utilità sociale e di rafforzamento del legame di cittadinanza. L'individuazione di modalità innovative di coinvolgimento fra scuola e territorio è, infatti, una delle sfide del progetto;
- Favorire una riflessione e una condivisione sul piano teorico-metodologico rispetto alla programmazione e l'attuazione di interventi rivolti ad adolescenti che abbiano come finalità quella di sostenere e rilanciare le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità dei ragazzi.

In coerenza con gli obiettivi sopraesposti, i progetti locali dovranno valorizzare il protagonismo effettivo dei ragazzi a partire dalla fase di progettazione e durante tutte le fasi dello sviluppo progettuale, con particolare attenzione ad assicurare la partecipazione attiva di ragazze e ragazzi disabili o in situazione di difficoltà (BES), inserire le attività progettuali all'interno dei programmi di alternanza scuola-lavoro o comunque che garantiscano la certificazione delle competenze acquisite e coinvolgere la comunità locale, creando reti di collaborazione delinea-

andosi, quindi, come "progetti di comunità", stabilendo connessioni tra i ragazzi e le risorse del territorio (imprese locali e artigianali, scuola, attività commerciali legate al divertimento e al tempo libero, ecc.).

Seconda Sezione Le sfide di un'età complessa

1. LA COMPLESSITÀ DELLE CRISI ADOLESCENZIALI PONE NUOVI INTERROGATIVI AGLI OPERATORI PSICOSOCIALI PER RISPONDERE AI BISOGNI DEI NUOVI ADOLESCENTI

Prof. Gustavo Pietropolli Charmet

Tutte le volte che mi succede di poter dare una mano alla costruzione di nuovi o seminuovi dispositivi di presa di carico degli adolescenti e del loro contesto di vita, mi sembra sempre molto utile ricordare a tutti che siamo di fronte a delle novità, delle trasformazioni e dei cambiamenti di cui bisogna assolutamente farsi carico e che bisogna assolutamente tener presente altrimenti si dà ospitalità e si investono delle risorse sulla prospettiva che esistano degli adolescenti che in realtà non esistono più.

Al posto loro sono sopraggiunte delle generazioni di adolescenti che interpretano il processo adolescenziale secondo dei criteri che spesso li rendono quasi del tutto incomprensibili ai loro docenti, ai loro genitori e che, ovviamente, favoriscono le proiezioni più negative nei loro confronti perché quando non si capisce una cosa si tende ad attribuirle un significato parzialmente negativo.

Nel mio campo, quello che mi ha colpito moltissimo negli anni – sono cinquant'anni che lavoro con i ragazzi e mi sono passate davanti tante generazioni di adolescenti – è che ho potuto vedere e sono stato costretto a registrare cambiamenti e trasformazioni non solo di mode – di lunghezze di capelli, di felpe, di piercing e di tatuaggi, che sono tutte effimere – ma di qualcosa di più importante e di più profondo. Gli adolescenti difficili o molto difficili, “quelli che vanno male”, soffrono e interpretano malamente il loro percorso di crescita per motivi diversi da quelli delle generazioni passate e gestiscono il loro dolore, la loro sofferenza, la loro rabbia e il loro desiderio di vendetta con delle modalità diverse da quelle che venivano utilizzate dalle generazioni precedenti.

I ragazzi e le ragazze delle generazioni precedenti, che ho ampiamente conosciuto – e di cui ho fatto parte nella mia giovinezza – soffrivano in adolescenza di una passione umana ampiamente nota a tutti: dovevano gestire il sentimento di colpa causato dal venire a contatto con un incremento di energie erotiche, sessuali e affettive e, soprattutto, con un desiderio di autonomia che difficilmente veniva loro riconosciuto. Allora si sentivano in colpa e, a volte, alcuni di loro riconoscevano che effettivamente lo erano e facevano finta di adattarsi, nevrotizzandosi, altri invece si ribellavano duramente contestando.

Da anni non incontro più adolescenti difficili che lo siano perché

soffrono di sentimenti di colpa o perché hanno paura dei castighi. Sono due passioni che albergano abitualmente nell'animo umano ma non sono più la causa prevalente della loro sofferenza. Non è nei confronti della rabbia e della colpa che bisogna organizzare servizi, creare dispositivi, aprire le intelligenze, fare cultura nei confronti della popolazione, dei docenti dei genitori, degli educatori: gli adolescenti non hanno più paura di essere cattivi, ma hanno paura di essere brutti. Il sentimento di colpa è stato largamente sostituito dalla passione della vergogna, e non è un cambiamento molto vantaggioso.

Si è molto lottato perché gli adolescenti smettessero di sentirsi in colpa nei confronti della sessualità, del desiderio, del bisogno di autonomia, della creatività e delle modalità alternative per interpretare la vita. Il sentimento di colpa era sostanzialmente e relativamente semplice da risolvere perché bastava pentirsi, confessarsi, accettare la pena, mentre la vergogna non riguarda una parola che si è pronunciata, un'azione che si è commessa ma riguarda l'onore, la faccia, riguarda la presentabilità sociale, il valore del Sé.

Quindi non è facile cavarsela e purtroppo i ragazzi e le ragazze soffrono, come conseguenza di essere narcisisticamente fragili cioè di essere esposti all'eventualità di essere umiliati e mortificati non perché lo sia davvero, ma perché questo è il vissuto soggettivo di una generazione di adolescenti altamente competitiva sul registro del fascino, della popolarità, della bellezza, del successo e dell'affermazione che quando sembra invece che si manchi loro di rispetto, che non venga riconosciuta la loro particolarità o la loro specialità, la loro preziosità e il loro valore, provano rabbia e un dolore profondo.

Da questo stato non è facile uscire se non coltivando due passioni che, in adolescenza, sono alquanto pericolose e sono all'origine di tanti guai per loro e anche per il contesto in cui vivono: il primo è il desiderio di vendicarsi – e la vedetta fa far tardi lungo la strada della crescita perché va servita fredda e peggiora di molto la situazione – e l'altro è quello di sparire. Tutti, quando ci vergognamo, ci comportiamo allo stesso modo, non abbiamo più voglia di farci vedere, dobbiamo sottrarci dallo sguardo degli altri che è l'origine del sentimento di vergogna, che è una passione sociale. Ma le due cose unite – vendicarsi e sparire – sono all'origine di comportamenti adolescenziali molto pericolosi. A Milano siamo alle prese con un'epidemia di adolescenti che si ritirano dalla scuola, non perché abbiano paura dei professori ma perché hanno paura dei coetanei, che li guardano cinque, sei ore al giorno, li mettono a nudo, li smascherano, sono molto competenti nel formulare giudizi nei loro confronti, il loro sguardo li trafugge, li perfora, crea un inferno in classe dal quale devono darsela a gambe, ritirarsi e rifugiarsi nella cameretta per ricomparire sulla scena sociale con il travestimento

da avatar perché il loro corpo è ritenuto inadeguato: non solo brutto morfologicamente ma indegno, che tradisce la loro vera natura, la loro ispirazione, il loro valore, parla d'altro, si presta a essere malamente interpretato e quindi non può essere lasciato lì, sotto lo sguardo degli altri. Deve essere ritirato dal commercio degli sguardi che, in adolescenza, è una faccenda davvero importantissima e cruciale.

Ma quando ci si ritira dalla scuola, si è aperta la strada per ritirarsi da tutto: dalle amicizie e dal contesto socio-educativo ma anche dal contesto ricreativo, amicale, affettivo sentimentale, insomma si sparisce nella cameretta. Gli hikikomori rappresentano il 50% delle richieste di consultazione presso il nostro Consultorio che riceve centinaia di richieste di consultazione all'anno.

È da notare che anche ragazzi stranieri che vengono da molto lontano, da altre etnie e che quindi hanno attraversato percorsi educativi con figure paterne e materne assai dissimili dagli aborigeni italiani, eppure anche loro finiscono per utilizzare le pratiche dei nostri, per esempio anche loro attaccano il corpo attraverso il digiuno, soffrono di disturbi della condotta alimentare, si ritirano socialmente e spariscono in internet, anche loro finiscono per lasciarsi governare dalla vergogna come regista centrale delle condotte di disagio e di sofferenza adolescenziale attuale.

Questo è stato per me e per noi – per quelli che fanno questo lavoro cioè coloro che organizzano azioni di aiuto per adolescenti in crisi e per i loro genitori – un tema centrale, perché abbiamo dovuto dimenticarci di Edipo e abbiamo dovuto dedicarci a Narciso. E Narciso è un personaggio difficile da ospitare perché innanzitutto è convinto di avere ragione e non di essere in colpa – come invece riteneva Edipo – e poi perché Narciso è delicato, è permaloso, è suscettibile e quindi bisogna organizzare dei servizi e degli spazi di accoglienza che lo valorizzino molto.

Questo è in controtendenza rispetto allo spirito e alla logica di molti servizi, per non parlare della scuola: cioè si rischia di pretendere troppo quanto a sottomissioni, procedure, aspettative, liste di attesa, passaggi. Narciso non è fatto per sottostare al limite degli orari e degli spazi, è un ospite d'onore e va ospitato ma non è che dobbiamo dargliela vinta sulla sua delicatezza, dobbiamo dargliela vinta però sul suo dolore e dobbiamo riuscire a creare degli spazi di accoglienza che siano seriamente celebrativi della fatica che fa a crescere, del dolore e della sofferenza segreta, perché difficilmente comunicabile, perché la vergogna ammutolisce, non è facilmente comunicabile: come è risaputo, le vittime del bullismo non parlano, e non lo fanno perché non si dice a nessuno di essere stati messi a nudo, cioè di essere stati svergognati davanti al consenso dei coetanei.

Il passaggio dalla colpa alla vergogna è una chiave di lettura.

Per chi stiamo preparando i servizi? Per chi stiamo facendo formazione?

Abbiamo ancora in mente il complesso di Edipo, il bisogno dell'adolescente di uccidere il padre, ma quale padre? Dove sono i padri armati fino ai denti disposti a farsi uccidere? Il padre oggi gira in mutande per casa, è disarmato e a nessun adolescente passa per la testa di uccidere simbolicamente il padre. Quindi il conflitto con il padre non c'è. Il conflitto con il Super-io, ma quale Super-io? Provate a cercare nella testa della generazione degli adolescenti attuali il Super-Io, il vecchio Super-io adorato che ha permesso a noi psicanalisti di fondare un impegno per liberare dal suo dominio, costruendo setting, libere associazioni, ipotesi su traumi infantili eccetera.

Basta con il Super-Io, basta con la colpa! Ed è così che è successo un fatto strepitoso e cioè che i nuovi adolescenti non hanno più paura degli adulti – ma non solo quelli cattivi che vedo io, o quelli disperati o quelli suicidi o quelli che non mangiano o quelli che si sono ritirati socialmente o quelli che si tagliano – ma tutta la generazione degli adolescenti non ha più paura degli adulti. Escono da casa fischiettando e vanno verso la scuola senza aver fatto i compiti e sono proprio felici, non gliene importa assolutamente perché l'ultima cosa che temono è che possono sperimentare la paura dei castighi. Una cosa che non conoscono è il sentimento di colpa, strettamente collegato naturalmente alla paura del castigo: pensano sostanzialmente di avere ragione, escono da scuola tramortiti dalle note e dai cattivi voti ma vanno a casa fischiettando perché non hanno nessuna paura del padre – che per altro spesso non c'è – e quindi non hanno paura dei castighi della famiglia.

Prendiamo ad esempio una seconda media, qual è il docente che può sperare di potere mantenere la disciplina del gruppo facendo paura? È impossibile far loro paura e ancora più disperato è il tentativo di farli sentire in colpa per le loro malefatte – già attuate o quelle che stanno tramando e meditando in segreto. Quindi non potendo fare loro paura minacciando castighi né tanto meno che la smettano di pensare di avere ragione, bisogna trovare altre pratiche. È importante per chi costruisce servizi perché una cosa è costruirli per Edipo tremebondo, minacciato dal castigo, perseguitato dal sentimento di colpa, alle prese con il padre, avviluppato a sua madre e a suo padre con segreti intenti e un'altra cosa è farlo per Narciso. Narciso non lotta per la bontà, ma per la bellezza, la popolarità, il riconoscimento, il rispecchiamento, la notorietà, per la connessione reale o virtuale. Questo va tenuto presente perché è questo che dobbiamo organizzare: servizi che siano teneramente rispecchiati non che siano arcigni e severi e una specie di palestra. Edipo adorava avere dei sergenti cattivi e degli allenatori severissimi, si inginocchiava

di fronte al professore più spietato mentre Narciso non capisce queste cose, capisce soltanto chi lo capisce e chi capisce la fatica che fa a crescere e anche l'onore che deve provare chi sta seduto davanti a lui.

Abbiamo delle novità importanti dunque, che non sono la lunghezza dei capelli, la felpa, il tipo di occhiale, il cappellino girato dall'altra parte e non è neanche la colonna sonora, il tipo di bibita gassata che bevono ma è un'altra cosa quello che ci interessa, se dobbiamo costruire servizi, fare prevenzione e organizzare prese in carico, dobbiamo tenere presente questo significativo cambiamento rispetto al passato. La novità rispetto alla quale organizzare una rete di sostegno, di elaborazione, di rispecchiamento è la paura di essere brutti, la paura di essere tagliati fuori, di avere un corpo, una faccia, una mimica, una voce che non aiuta a realizzare la "missione segreta" che è quella di avere successo, essere rispecchiati, essere valorizzati, essere sostanzialmente riconosciuti. Se il corpo o quello che si è spalmato sulla superficie del corpo cioè l'inadeguatezza, la diversità, il fatto di sentirsi sempre sopra o sempre sotto mai alla pari mai uguale, se sono questi i problemi che dobbiamo affrontare allora è chiaro che la politica dei servizi, la formazione degli operatori deve introdurre degli elementi di novità nel negoziato, nel contratto, nella tempistica, nella durata e anche in ciò che si dice, che deve sempre tener presente che dobbiamo spendere qualche parola e ammiccare al fatto che abbiamo capito, che sappiamo che stanno soffrendo. Quello che ci qualifica, agli occhi degli adolescenti, come personaggi d'onore e di rispetto è far loro capire che comprendiamo la loro fatica e la loro sofferenza e il loro desiderio di scomparire. La consapevolezza che il 20% dei ragazzi della loro generazione coltiva in segreto fantasie suicidali, tanto è vero che terribilmente aumentato il numero delle ragazzine che fanno sparire il corpo dimagrendo, tanto è vero che quasi tutte le ragazzine segretamente si tagliano, provando e sperimentando una grande soddisfazione,

Molti ce l'hanno con il corpo, come mai? Abbiamo fatto una fatica terribile per innocentizzarlo, per far sì che quando arriva il corpo della pubertà invece di sentirsi in colpa l'adolescente cominci a profumarlo, arricchirlo, a imparare a vestirlo, ad apprendere le regole della seduzione, del corteggiamento che va a costruire la coppia ma invece non è così. Proprio sul corpo si addensano i nuvoloni più neri, perché il corpo è quello che si vede e quello che si vede, per Narciso, conta: le sue sembianze, l'effetto che fa al solo guardarlo, è tenuto grandemente in conto.

Il servizio è uno sguardo e deve riuscire a erogare uno sguardo che sia teneramente rispecchiante sull'adolescente fragile narcisisticamente perché sono quelli che arrivano dalle nostre parti.

Bisogna comunicare loro che capiamo che fanno fatica ma che non troveranno qui il padre e la madre: il nostro servizio non è materno

ma onora il nome del padre. Noi siamo radicalmente convinti che ci voglia più padre e meno madre. Non è una questione familiare: è una questione sociale. Il percorso di crescita degli adolescenti è governato da valori materni: invece dovrebbe essere governato da valori paterni, valori che viaggiano verso l'assunzione di responsabilità etiche. Se Narciso non vuole onorare i valori sociali, la tradizione, le regole, però non può mancare di rispetto e deve sviluppare un sentimento etico nei confronti della sua intelligenza, della sua capacità di amare e di ciò che lo caratterizza in quanto Narciso, cioè la creatività alla quale deve per forza ricorrere perché la fame che ha di sperimentare, di farsi conoscere di raggiungere la fama planetaria, di imparare a suonare lo strumento per comunicare qualcosa al mondo, di farsi sentire e farsi ascoltare. Da un lato bisogna che riusciamo a rispecchiare queste cose, dall'altro lato penso che i servizi, la scuola e la famiglia debbano, durante l'adolescenza, onorare il nome del padre. Nel nostro Consultorio vedo che i padri entrano sospettosi perché sanno benissimo che i servizi sono organizzati dalle mamme travestite da psicologhe, assistenti sociali, educatrici e logopediste e che sono in combutta con le mogli per far loro un agguato, ed è l'ultimo posto in cui vanno volentieri perché sanno già di essere messi sotto accusa. Bisognerebbe che sulla soglia del servizio ci fosse scritto: "qui si onora il nome del padre", quindi padre, ti stiamo aspettando perché dobbiamo fare in modo di iniettare nel percorso di crescita dei figli, degli adolescenti difficili più valori paterni, più socialità che li aiuti a individuarsi dalla mamma, cioè dall'infanzia, dall'onnipotenza, dal prediligere l'adolescenza come unica età della vita in cui val la pena di crescere.

Narciso prova repulsione per essere stato bambino, non accetterà mai le ipotesi che gli psicologi hanno già pronte nel cassetto, che vorrebbero dimostrargli che ciò che succede adesso obbedisce alla regia del bambino che è stato perché Narciso rifiuta il bambino che è stato. È una cosa offensiva, un trauma sentirsi dire che ciò che sta facendo adesso obbedisce inconsapevolmente alla regia della sua infanzia. Noi dobbiamo reclutare il padre e metterlo nella cabina di regia. Nella nostra pratica lo facciamo davvero, il padre è cooptato – insieme alla madre naturalmente – ma c'è più padre meno madre nell'equipe che si fa carico dell'adolescente, il padre dentro al processo insieme alla tenerezza rispecchiate per il dolore dell'adolescente. Gli adolescenti credono fermamente che sia il padre naturale a svolgere le funzioni paterne e non accettano permuta, non solo il nuovo compagno della madre non conta niente, ma anche tutti quelli che si propongono per svolgere funzioni paterne, accettati temporaneamente come mentore, educatore, allenatore eccetera – ma chiedono del padre, vogliono che il padre naturale venga perché lo devono sconfiggere ma non in effigie, nella realtà per-

ché questo è il processo di autonomizzazione, separazione dal padre. Ritrovarlo per poi separarsene: ma come si fa a separarsi da un fantasma?

Ci sono padri e figli che non solo non si parlano ma neanche si salutano da anni, hanno perso le tracce quindi è importante organizzare un buon ritrovamento. Non è retorica ma un buon obiettivo strategico andare a ripescare i padri e rimmetterli in servizio dicendogli che abbiamo bisogno di loro ma non perché le cose si mettono male e devono venire a rimettere i paletti che qualche vandalo ha divelto non si sa perché. Non ci interessa quel padre etico e autoritario – che non sarebbe neanche capace di fare perché avrebbe dovuto cominciare anni prima. Alcune mamme convocano un padre a cui non hanno mai dato spazio perché i paletti divelti fan sì che gli orari, gli spazi siano continuamente sabotati e allora lo reclamano per rimettere a posto le regole. Abbiamo bisogno del padre empatico, del padre accuditivo che, grazie al fatto del dolore che gli dà dentro la cultura del ruolo paterno assistere alla disfatta scolastica, sportiva, sentimentale, sociale, nella relazione con il corpo, nella relazione con il futuro del figlio, sviluppi tante riscorse. Perché se non c'è dolore non è possibile il cambiamento: se una persona sta bene, continuerà a fare le cose che sta facendo. Con dolore non si scherza e chiunque ha un figlio che non va bene lo sa, che anche se gli altri affari vanno a gonfie vele c'è un tarlo dentro la mente, nell'animo e non si può più essere contenti finché il figlio non si mette a posto. Se poi c'è sospetto di avere contribuito alla disfatta evolutiva e di non essere una risorsa ma di essere un ostacolo, allora c'è una grande motivazione per poter imparare come si fa capire dove si è sbagliato. Quindi tenerezza rispecchiante e più padre e meno madre. In uno dei primi testi che ho scritto *L'adolescente nella società senza padri del 1990*⁹ facendo eco a un titolo che a quell'epoca andava per la maggiore, perché mi ero davvero convinto che la tossicodipendenza – che allora ovviamente imperversava ancora di più quanto non succeda adesso – fosse l'espressione del fatto che c'era veramente un pallore estremo della figura paterna, e che la crisi dell'autorità paterna avesse un legame stretto con la droga “della mamma”, l'eroina, il sogno, l'addormentarsi – che poi morivano davvero di overdose e successivamente di AIDS –. Quindi abbiamo cercato di capire disperatamente cosa volesse dire organizzare comunità e percorsi all'insegna del padre ma non ci siamo riusciti completamente, anche se però i risultati sono venuti dopo, in altri ambiti.

Non è pensabile organizzare spazi di aiuto per adolescenti difficili se non siamo in grado di accogliere contemporaneamente all'adolescente anche il suo papà e la sua mamma e questo pone un problema per noi,

9 G. Pietropolli Charmet, *L'adolescente nella società senza padri*, Unicopli, Milano, 1990.

ed è stato difficile riuscire a imparare che cosa significhi. Lavoro con ragazzi difficili e quindi i genitori sono disperati e anch'io ho un bisogno disperato di essere sicuro di riuscire a collegarmi con la mamma per farle capire che le questioni tra moglie e marito hanno una ricaduta sulla relazione educativa e affettiva con il figlio, ma che la madre non deve parlare in quanto a sua volta figlia di sua madre o come soggetto sociale e politico ma in quanto mamma, in separata sede dal marito che deve fare lo stesso. Dobbiamo entrare in contatto con i sogni, l'incubo, la fantasia e le strepitose risorse del ruolo materno che sa tutto, conosce tutti i segreti e i misteri dell'adolescente ma che continua purtroppo a utilizzare il repertorio infantile invece di riciclarsi come madre dell'adolescenza. Non è semplice capire cosa dovrebbe fare in quanto madre di un'adolescente però è nostro compito aiutarla a sviluppare competenze di ruolo. Non dobbiamo curare il suo Sé perché l'istinto materno ha un suo livello di autonomia dalle altre funzioni e quella materna è indipendente anche dal velo di psicopatologia: ci sono personaggi molto malandati da un punto di vista psicopatologico ma questo non significa che la funzione materna non possa essere ripristinata e messa in funzione. Non è facile dire alla madre che deve stare ferma e stare bene e che suo figlio ha bisogno di sapere che lei non sta indagando nel suo smartphone, non sta facendo una perquisizione in cameretta, che non sta cercando un amante o un altro lavoro e non medita di tornare a tempo parziale: deve stare a ferma, immobile perché è suo figlio che deve muoversi. Durante l'infanzia non era così perché la madre aveva la capacità di ridurre gli spazi di espressione e di vita del bambino a spazi controllabili, ma durante l'adolescenza mentre il ragazzo si muove, anche nei pericoli, la madre deve star ferma e accettare non solo di lavorare su spazi diversi ma anche su tempi diversi; mentre nell'infanzia interveniva prima che accedessero le cose, ora deve intervenire dopo che è successo tutto e accettare che a volte non lo saprà neanche o solo molto dopo e deve lavorare sul dopo e su spazi enormi, il che è molto difficile. Deve stare ferma e contemplare questo spettacolo meraviglioso ma anche un po' horror che è l'adolescenza di suo figlio, la cui sessuazione comporta una rielaborazione della sua competenza di ruolo. Abbiamo bisogno della madre dell'adolescenza perché se continua a fare la madre dell'infanzia è più difficile risolvere i problemi del figlio e ci vuole anche il padre e una resilienza da parte del figlio.

La capacità ipnotica della madre dell'infanzia è superlativa soprattutto su Narciso che è diventato Narciso anche perché insieme a sua mamma ha fatto un patto quando era nella culla: la madre gli ha detto: «tu sei più importante di me e io sono al tuo servizio. Ti ho fatto nascere ma io non faccio solo la mamma, devo andare al lavoro e tu al durissimo lavoro dei bambini, alla scuola materna e all'asilo. Tu sei il nuovo bam-

bino, soggetto sociale precoce che ha una competenza innata, sei buono perché vedo che nella danza interattiva con me mi hai molto aiutato, non sei stato passivo. Io ero solo la donna che ti aveva generato, non ero una madre e tu con il tuo linguaggio mi hai aiutato a diventarlo. E con tuo padre hai fatto una cosa spettacolare: quando l'ho conosciuto lui di paternità non si sognava neanche, aveva costruito la sua identità, il suo valore e il suo progetto futuro sulla sessualità e il potete come tutti maschi e chiunque conosca gli adolescenti maschi sa che è l'ultima cosa che interessa loro è costruire la loro identità e il loro sentimento di valore sulla capacità generativa che considerano solo un rischio da evitare e non una cosa sulla quale costruire futuro e potere. Quando ho conosciuto tuo padre io l'ho fecondato simbolicamente, gli ho fatto nascere un bambino nella testa – che non eri tu, era un altro – però ho sentito che mi seguiva, ha capito che l'avevo scelto come uomo ma soprattutto come futuro padre perché l'ho arruolato proprio per questo. Ma però non era padre. Poi sei arrivato tu, gli sei andato in braccio, l'hai arpionato e miracolo! con i miei occhi e quelli di tutte le donne, compresa sua madre, ho assistito al declino progressivo del narcisismo virile a favore del masochismo paterno in poche settimane. Diventato un padre era innamorato e dipendente da te, un padre materno e accuditivo, il padre dell'identificazione, il padre empatico, il padre che godeva a riconoscerti in quanto diverso da tutti gli altri bambini della terra».

Abbiamo bisogno di capire come cooptare il padre e la madre dell'adolescenza come membri stabili e gratuiti dell'equipe di presa in carico e con competenze, abbiamo bisogno che accettino di fare una specie di periodo di formazione perché dobbiamo essere sicuri che stiamo intervenendo nel contesto dell'adolescente, cercando di togliere il più possibile gli ostacoli alla sua crescita e di inserire invece le risorse. Dobbiamo a far sì che il padre smetta di essere un ostacolo continuamente insidiando il figlio con richieste di tipo narcisistico e che la madre sia spaventata e depressa. Abbiamo bisogno di genitori che funzionino bene, e lo fanno perché stanno male, il bambino sta male e il rischio che incombe sul processo generativo attiva delle risorse e delle capacità del ruolo materno e paterno che i servizi devono essere in grado di appropriarsi e ingigantire, monumentalizzare, assicurando e incoraggiando la madre e il padre. Bisogna cambiare il loro sguardo, farli diventare curiosi, far sì che si pongano la domanda di chi è veramente il loro figlio senza appioppargli un'identità. È lì comincia un'altra vita, quando Narciso si sente interrogato su questo punto fondamentale: Narciso sa che i genitori hanno capito che ha un progetto segreto ed è su quello che si fonda il suo potere e purtroppo in tutti gli altri posti nessuno lo riconosce e per questo è mortificato e vendicativo ma almeno sa che i genitori gli mandano uno sguardo di ritorno che dice ci siamo intesi,

che per loro è ancora quello della culla al quale la madre ha detto che è più importante di lei. Abbiamo assistito a questo cambiamento della presa in carico contemporanea nel nostro set psicanalitico che, come sapete, è il più conservatore di tutti se pensate che l'unica cura che dall'Ottocento è arrivata alle soglie del 2000 è il trattamento psicanalitico, stesso lettino, stessa penombra, stessa posizione, stesse libere associazioni, stesse interpretazioni ma neanche le trame si sono conservate così, quando sono arrivati i bambini, gli psicotici e le istituzioni. Ma quando sono arrivati gli adolescenti è cambiato tutto. È cambiato il modello, gli adolescenti sono riusciti nell'interazione con il mondo di ispirazione psicanalitica a cambiare modelli, chiavi di lettura, metodologia. Da noi il setting è cambiato, è diventato è flessibile per andar dietro a Narciso. Questa generazione ha sistemi di rappresentazione e di simbolizzazione delle istituzioni significative dell'adolescenza che hanno caratteristiche di novità e che rende problematico il nostro lavoro. Per esempio la scuola: questa generazione non riesce a vedere nella scuola il significato simbolico e istituzionale. Quando varcano la soglia della scuola entrano in un dispositivo privo di significati simbolici e istituzionali, il docente entra in classe e non ha nessuna protezione, non è schermato da quei significati. Lo so perché ho insegnato tanti anni in università e sono cambiate le aule a vista d'occhio. Dalle idolatrie, agli odi alle contestazioni degli anni '70, '80 e '90 sono arrivati agli anni 2000 che quando entravo in aula non succedeva più niente, era entrato l'uomo invisibile e credo che tutti i docenti che entrano nelle classi alle 8 di mattina subiscano lo stesso trauma. Il docente che ha una relazione non con i singoli ma con l'aula sente l'acustica e quando l'acustica grazie al suo avvento non cambia vuol dire che lui non conta niente e deve giocare la partita al di là della garanzia che dà il significato simbolico e istituzionale. Anche la disposizione dei corpi non cambiava e questo mi impensieriva moltissimo, tutti girati dalla parte del gruppo e non del sapere e del potere della psicoanalisi, dell'università di Stato, del futuro e anche del docente che doveva far loro l'esame, perché per loro il gruppo è molto più importante del docente e dell'istituzione. Sono a scuola e in università perché quello è un centro di aggregazione, a volte un centro sociale: può diventare un'università di Stato ma bisogna rimboccarsi le maniche. Era quello che cercavo di fare e qualche volta il sortilegio mi riusciva, vedere che i corpi si giravano, la gazzetta dello sport veniva chiusa, una ragazza smetteva di farsi le unghie. Ero aiutato dal fatto che insegnavo psicoanalisi dell'adolescenza una cosa che poteva suscitare un minimo di interesse. Senza significato simbolico e istituzionale devi giocartela su un altro piano.

La demotivazione rispetto a un certo tipo di rituale scolastico è inescitata dal fatto che, per gli adolescenti, l'esercizio del ruolo di stu-

dente che gli propone la scuola e anche la famiglia e il servirsi delle mediazioni che il ruolo di studente mette a disposizione per organizzare i rapporti con i coetanei, con i docenti, con le procedure, con l'apprendimento e con la ricerca, sia un cilicio e non uno strumento per la realizzazione del Sé. Quando alle medie vanno a vedere l'open day della scuola secondaria, dove l'istituto fa marketing e si traveste, e si presenta e diventa seduttivo, rimangono colpiti dal fatto che la scuola cerchi di invogliarli di non andare dalla concorrenza. Dobbiamo riuscire a capire come riuscire a vendere, nel senso altissimo, il ruolo di studente perché altrimenti la demotivazione scolastica prosegue intatta e questo ha una ricaduta importante: fare male a scuola è molto negativo perché Narciso non sopporta il fallimento, fa finta, ma sotto sotto gli crea un tarlo, che deve vendicare e rivalersi. L'altra cosa fondamentale che non dobbiamo dimenticare perché è una cosa su cui possiamo onestamente lavorare è il corpo e la qualità di relazione che gli adolescenti hanno con il corpo che è veramente diversa dal passato. La paura di essere brutti è una cosa seria e purtroppo, educativamente, non sia è addestrati perché non consideriamo la bellezza e la bruttezza una faccenda di cui occuparci. Il padre e la madre, l'ultima cosa che vedono è la bruttezza, le anoressiche prima sono delle belle ragazze che non tollerano la bellezza e la femminilità: il loro problema è di non accettare la bellezza nonostante tutta la pubblicitaria dica che la cura dimagrante serve alla bellezza non alla bruttezza, Vogliono essere fisicamente ripugnanti per non essere scambiate con quelle miserabili che cercano di piacer ai maschi. Parlare dei maschi con un'anoressica seria significa capire cos'è il ribrezzo per lo "scarafaggio", impossibile pensare di abbellirsi per loro, si può solo imbruttirsi ed essere più ripugnanti di loro. Colpisce il fatto che la maggior parte delle manifestazioni inquietanti e imbarazzati e pericolose e anche drammatiche di questa generazione di adolescenti consistono nell'attacco al corpo: aumento dei tentativi suicidali soprattutto femminili, aumento dei disturbi della condotta alimentare, ritiro sociale, per non parlare delle ragazzine e ragazzini che si tagliano che riescono a trasformare il dolore mentale in un dolore fisico e passano quei pomeriggi terribili in cui sono contemporaneamente depressi e arrabbiati, depressi e paranoici, un taglio passa la disforia. Si crea così una dipendenza e questo è il nostro problema, i servizi devono sapere che i ragazzi non possono sopportare il dolore mentale e quindi lo trasformano sempre in un'azione o contro il corpo o contro il limite o contro altri corpi, attaccando la famiglia, la scuola, lo Stato. E il loro dolore lo ritroveranno sempre, la loro tristezza è nella mamma che si deprime, la loro delusione nei loro confronti è nel papà sempre più deluso che toglie loro il saluto, lo sguardo sbigottito nei loro confronti lo ritrovano nei loro docenti. Loro non soffrono perché inventano dei marchingegni

che fanno passare il dolore e questi marchingegni sono alcol, droghe, comportamenti violenti, bande minorili, digiuni, tagli, e sono di un'efficacia straordinaria: non c'è nessuno che sta meglio di una ragazzina nei primi sei mesi di digiuno quando è riuscita a dimagrire di 20 kg, non c'è nessuno che sta meglio dell'hikikomori sepolto nella sua cameretta.

Abbiamo un lasso di tempo limitato in cui speriamo di riuscire a intervenire prima che si crei la dipendenza rispetto al comportamento, prima che si formi una nuova anoressica, un nuovo tossicodipendente, un nuovo asociale, un nuovo suicidale cronico. Usano quei comportamenti non perché danno l'identità e l'identità del disturbo è un'identità che erode tutto il potere delle altre possibili che spariscono.

Dobbiamo intervenire prima e dovendo scegliere sarebbe bene riuscire a organizzare un presidio psico-socio-educativo per i ragazzini delle scuole medie perché tutto nasce lì. Quando parlo con i ragazzini raccontano del secondo semestre della seconda media: è lì che vengono messe le premesse per una serie di scelte che i preadolescenti non riescono a valutare bene perché hanno rapporti di poteri svantaggiosi con i genitori.

E la pubertà oggi nel contesto narcisistico è problematica: ti istiga ad avere successo, a essere belli, a essere popolari, ad avere fascino. Poi c'è il gruppo – che c'è sempre stato – ma ha cambiato la sua importanza. Ci sono dei ragazzi che nascono nel gruppo, questa famiglia sociale che hanno cominciato a costruire all'asilo e che è venuta avanti con loro perché stanno 7/8 ore tutta la vita immersi in un bagno di gruppalità giovanile, hanno sempre al loro fianco dei coetanei, si abituano a giudicare con i coetanei. Il gruppo adolescenziale ha dei superpoteri per tanti motivi ma soprattutto perché risolve due questioni irrisolte: Narciso non può tollerare la noia e il gruppo la risolve e Narciso non può tollerare la sensazione di essere solo perché non riesce a investire, a sperare e a decidere. Il gruppo risolve noia e solitudine, crea dipendenza, è la dipendenza originaria. E il gruppo vuole che Narciso si diverta quindi se non vuole fumare cannabis lo fa per gratitudine al gruppo e poi trovare divertente le cose che fa il gruppo e il gruppo approva. Fumare cannabis non è né contro il padre o la madre né lo Stato: è in onore del gruppo che si alzano segnali di fumo. Il gruppo, il corpo e il padre ci sono sempre stati ma se non li simbolizziamo e attribuiamo loro ruoli e funzioni diverse i servizi ai quali Narciso va a parlare non servono: bisogna che siano aggiornatissimi sui cambiamenti e le trasformazioni. Il gruppo è sempre in bilico perché è talmente potente ed è un organismo per certi versi intelligente ed emotivo ed è perennemente sull'orlo di una crisi di nervi e di trasformarsi in banda e questo fenomeno è una delle cose che dobbiamo sapere, capire e soprattutto prevenire. Dobbiamo capire quali sono i fattori di rischio che fanno sì che dei gruppi di ragazzi che sono

normali, adeguati, per un paio d'ore diventano una banda e appena si sono trasformati in banda vanno alla ricerca del nemico, alla ricerca della vittima hanno comportamenti violenti e poi ritornano nella dimensione del gruppo dei pari e non si ricordano quello che hanno fatto.

Sono andato in avanscoperta rispetto alle trasformazioni e mi sono dato questo compito perché questi cambiamenti incidono così profondamente nel mio lavoro che devo capirne le origini. Non so se è dalla famiglia che derivano i cambiamenti sociali – anche se sono convinto di questo – ma so che se cresci dei bambini diversi da quelli di prima poi diventano dei cittadini diversi e prima degli adolescenti diversi. Naturalmente c'è un concorso e una complicità: internet, i massmedia, la società del narcisismo, la crisi delle grandi narrazioni fanno sì che Edipo vada in cantina e vada al potere Narciso.

Quello che ho cercato di dire potrebbe esprimersi in fase progettuale nel tenere insieme nello stesso spazio tempo genitori e figli, mentre da sempre i genitori sono stati tenuti fuori dai servizi, io cerco di ricongiungerli di farli riconoscere. Tra gli effetti uno è quello di stabilizzare la relazione con i ragazzi: anche nel nostro campo una delle peggiori insidie è la discontinuità della relazione terapeutica e la copresenza dei genitori e la loro collaborazione favorisce la stabilizzazione relazionale. Questo è valido ovunque, soprattutto nelle scuole medie, dove la qualità della relazione tra genitori e figli è di un'intensità particolare perché i figli sono in fase di svincolo mentre i genitori sono proprietari assoluti della vita, del tempo, degli spazi, dei momenti dei ragazzini sia nell'area dell'agio che del disagio. Penso che le iniziative dovrebbero tener presente questa necessità di riuscire a co-gestire ragazzi e anche genitori simbolici come i docenti. Credo in iniziative che vedano interagire nello stesso spazio con le stesse persone in una certa fascia oraria i ragazzi e poi i genitori, continuando a lavorare: credo sia fattibile e utile a stabilizzare le relazioni, perché è tutto il gruppo umano che sta affrontando l'adolescenza e anche i genitori e se non collaborano diventano degli ostacoli invece che delle risorse. Nel mio campo c'è disagio una situazione particolare ma credo che le iniziative di genitori e adolescenti siano necessarie perché c'è una solitudine educativa, una disperazione educativa rispetto alla complessità e quindi i genitori o partecipano volentieri diventando una risorsa. Pensando a cosa di debba fare per gestire una delle tante prevenzioni possibili quella più importante è prevenire la residenzialità cioè la collocazione in un'idonea struttura – spesso le strutture sono inidonee – e tutto quello che si riesce a fare per mantenere i ragazzi nel loro territorio è cosa buona. Strutture diurne che consentano di alleggerire la famiglia che non ce la fa più e la scuola sono importanti ma devono avere un livello di specializzazione molto elevato perché altrimenti vengono pervertite e i ragazzi se ne impadro-

niscono, i centri di aggregazione sono sempre un po' in bilico. Se invece si vuol fare un lavoro serio, bisogna che la formazione degli operatori sia all'altezza del compito cioè il quartiere è cambiato e l'ecosistema è cambiato. I pericoli delle nostre strutture sono legati al fatto che tutte le volte che apriamo un dispositivo dobbiamo chiederci quali sono i rischi che facciamo correre ai nostri utenti mettendoli in questo dispositivo perché ho passato la vita a fare e disfare strutture come le scuole speciali che nelle intenzioni erano buone ma nella pratica sono diventate albergo di insegnati poco preparati. Personale specializzato e strutture specializzate organizzate per età e non per patologia e interventi domiciliari che abbattano l'eventualità di sradicare dal proprio territorio dal proprio tessuto il ragazzino esponendolo a rischi forse maggiori del danno che già patisce.

Credo che ciò che manca siano esperienze anche molto precoci di co-residenzialità che non siano esperienze terapeutiche o assistenziali ma che diano forti esperienze educative che vanno sostenute. All'estero si fa cohousing: è interessante se consideriamo che i ragazzini difficili sono figli della comunità, sono di tutti quindi tutti devono dare una mano. Anche il coworking è positivo perché gli adolescenti vogliono inserirsi, vogliono fare delle cooperative, trasferire il gruppo di amici e farlo divettare un'azienda, quindi laboratori espressivi e di sostegno scolastico. Non dimenticherei il volontariato che li valorizza perché gli dà una divisa, gli dà il potere, gli dà un ruolo, li nomina e sono convocati, sono chiamati, c'è qualcuno che li pensa, che ha bisogno di loro. Nel Festival della mente di Sarzana di cui sono Direttore scientifico, abbiamo 600 volontari che arrivano a frotte: gli fa piacere sentirsi utili se una struttura ha bisogno della loro forza viva. La continuità è co-gestione è protagonismo: bisogna che siano proprietari del laboratorio e che siano piccoli imprenditori dell'iniziativa che gli viene messa in mano. Dobbiamo tenere presente che sono soggetti sociali precocissimi, già in quarta e quinta elementare sono piccoli maschi e piccole femmine, non bambini, quindi piccoli soggetti sociali. I genitori hanno detto loro "sii te stesso" e loro non sanno chi sono a quell'età a parte l'essere maschi e femmine ma sono anche i soggetti sociali, hanno le chiavi di casa, gestiscono denaro e si muovono sul territorio, quindi pensare forse a servizi per maschi e per femmine già in tenera età.

Diamogli qualcosa da fare, più potere: ma non è questione di esaltare il protagonismo ma di metterlo in forma il protagonismo perché ci sono attività illecite che richiedono imprenditorialità e sono a portata di mano. A me sta molto a cuore anche il fenomeno abbastanza nuovo dell'adolescenza dell'adottato anche se riguarda una cifra minoritaria di ragazzi e ragazze e quindi auspicherei un'attenzione particolare verso le famiglie affidatarie.

2. I nuovi ragazzi del '99: un'ipotesi di sguardo e di lavoro con gli adolescenti

Stefano Laffi

2.1 UN SECOLO DOPO

100 anni fa i ragazzi del 1899 - cui sono dedicate le targhe delle vie in diverse città italiane, quasi mai spiegate gli adolescenti di oggi - diedero un contributo fondamentale alle sorti del Paese, sul fronte di guerra. I più giovani fra gli arruolati e gli arruolabili furono decisivi, furono una risorsa per tutti, meritarono una targa, una memoria collettiva. Era un'epoca, l'inizio del '900, in cui bambini e ragazzi spesso lavoravano, non tutti potevano andare a scuola, la vita media era assai più breve, insomma poco invidiabile da molti punti di vista. Eppure quel contributo ci può ricordare oggi, di fronte ai loro coetanei un secolo dopo, che l'adolescenza è un'età di enormi potenzialità, non solo per sé, ma per la comunità, per tutta la società. Riusciamo, in questa epoca, ad affidare loro imprese di pace altrettanto memorabili, ad allestire opportunità di riconoscimento collettivo, a cambiare lo sguardo e cessare una prospettiva "problema-centrica"?

2.2 LALENTE DELL'ADULTO

Forse dovremmo partire da un atto di onestà intellettuale, dal riconoscere che dell'adolescenza non ne sappiamo nulla, perché la sua condizione intima e profonda ci è inaccessibile, almeno a distanza di anni. Ci inganna il fatto che da adulti "siamo tutti ex", insomma tutti siamo stati adolescenti e quindi apparentemente tutti titolati a parlarne per esperienza personale, ma questa è distante anni luce in termini di strati esistenziali che si sono sovrapposti successivamente, appartiene ad altre epoche storiche quindi ad altri sistemi di opportunità. E poi il filtro della memoria truoca le carte, le intenzionalità pedagogiche o la strumentalità del ricordo - "io alla tua età già..." - piega i fatti, spesso i testimoni oculari smentiscono la versione decantata dei propri sedici anni. Inganna anche la relazione in atto - educativa, didattica, genitoriale, ecc. - che vede quasi sempre posizioni dispari e noi a recitare la parte di chi sa, di chi prescrive, di chi si attende qualcosa: di una creatura di pochi mesi ammiri stupefatto i suoi gesti, un bambino di 5 anni lo lasci giocare con l'allerta che non si faccia male, a 15 lo attendi al varco di tutto quello che dovrebbe fare e regolarmente non fa...

L'adolescenza è un rompicapo. L'inchiesta sociale ha una lunga e nobile tradizione di "immersioni nei panni dell'altro": da benestante puoi provare cosa significhi essere povero, da intellettuale puoi sperimentare la condizione di operaio nelle routine di fabbrica, da normodotati capita di sperimentare l'handicap dell'immobilità... ma da adulti non si

accede per simulazione o occasione alla condizione di adolescente. Li incontri, ci parli, li ascolti, offri consigli e aiuti, ma questo non autorizza definizioni, categorizzazioni. Ci diremo sempre che ci sembrano fragili e al contempo capaci di ostentare sicurezza, sorprendentemente vulnerabili all'urto di una delusione sentimentale e al contempo dedicati a una dissipazione di sé in relazioni deboli, superficiali rispetto agli stimoli intellettuali offerti ma anche ossessivamente capaci di seguire passioni profonde, ecc. Ma tutto questo non dice chi sono, rimarca solo come siamo noi diversi rispetto a loro di volta in volta per un aspetto: l'esperienza degli anni di differenza crea una lente deformante che ci fa credere di essere nello status arbitrale di poter dire degli altri, quando ogni età ha invece un assoluto nella propria condizione, perché ogni posizione forte amplifica il proprio segnale. Insomma, si può a dire a un innamorato ingannato che tanto poi incontrerà un altro amore, a chi soffre che poi passa ..., e potrà anche esser vero ma relativizzare è alla fine una soluzione solo per chi la guarda da fuori, sarebbe più interessante e più utile accedere a quell'assoluto.

2.3 IL NEMICO IN CASA

L'adolescente è l'irriducibile altro da noi, è il nostro straniero, il nemico in casa, l'indizio che smonta ogni teoria. Per questo ci accaniamo, ne facciamo l'età col più alto livello di prescrizioni, allerte, comandamenti, e quindi col più alto rischio di delusioni, tradimenti, disattese di promesse in realtà mai fatte ma sovrascritte dagli adulti che guardano. Quanto più l'adulto brilla, curva ogni dettaglio della sua esistenza a dimostrazione di un teorema sulla vita esemplare, tanto più il ragazzo che avrà accanto lo smentirà, sarà la negazione del principio che talenti e idee passano di padre in figlio quando sono alla massima potenza. Anche perché l'adolescente ci capita – per esempio da genitori – quando pensiamo di essere arrivati, di avere solo conferme da chi ci circonda, o complicità assoluta. A 45 o 50 anni si è spesso persone molto sicure di sé e delle proprie idee, si occupano posizioni di potere nel lavoro, si ha poca flessibilità e disponibilità a mettersi in discussione, e spesso proprio in quella stagione della vita si va a sbattere contro il figlio adolescente, il meno adatto a fare da semplice sponda confermativa di quell'ego maturo. Così, arrivati a decidere, a comandare nei nostri ambienti e a vedere corrispondere alle proprie idee gli habitat di vita, con coniugi e amici che sono ormai attori di copioni a memoria, andiamo a “sbattere” nel figlio adolescente, che non ci sta a incorniciare il quadro perfetto, non vuole corrispondere ad altro se non a un sé tutto da inventare. L'errore più grande, in cui si casca sempre, è proprio questo, di prospettiva: aspettare al varco e non guardare crescere, mettersi in fondo a un tunnel che è il nostro modello di figlio, di uomo, di maschio

o di femmina, pensando che si debba passare di lì e si sbuchi all'ora prestabilita, anziché compiere a fianco quella strada a zig zag che saranno gli anni dell'adolescenza.

2.4 USCIRE DAL DIZIONARIO

Propongo una moratoria, sospendiamo le definizioni. Non ce la facciamo, non funzionano, questo accanimento sui ragazzi a identificare la chiave genetica che spiegherebbe tutto è alla lunga fallimentare. Quale aggettivo fotografi al meglio gli adolescenti di oggi non solo non lo sappiamo, ma forse è inutile e sbagliato cercarlo. È una stagione della vita, perché provare a fermarla a parole? È un momento di ricerca, quindi di cambiamento, che senso ha ingrandire i fotogrammi per esercitarsi sui dettagli?

Le ragioni di questa manovra di accerchiamento dei ragazzi sono state da tempo evidenziate, il problema del controllo: sentiamo di perderlo e quindi aumentiamo il nostro sistema di difesa, che si avvale di definizioni, categorizzazioni, prefigurazioni, scansioni nette intorno a quanto sia giusto o sbagliato, positivo o negativo, perché il regime di parola nel discorso pubblico è ancora in mano agli adulti, è il loro potere. Ecco, dobbiamo rinunciare a difenderci, a esercitare quel controllo, a disegnare le vite degli altri, a porci nella posizione di giudici di fronte al campionario di profili adolescenziali che incontriamo. Non è una soluzione facile per la pace, credo che saremo sempre in conflitto, perché quell'alterità ci interroga e ci sfida, se vogliamo esserci non potremo benedire tutto come se tutto fosse da noi egualmente accettabile, però l'importante sarà restare aperti, chiedere e spiegare, accompagnare.

2.5 ESPERIMENTI

Se non dobbiamo definire, giudicare, aspettare al varco, sentirci gratificati o offesi nella misura in cui un ragazzo aderisce al fondale nel quale pretendiamo di collocarlo, qual è il compito degli adulti? Io credo a una teoria dell'adolescenza come pura “condizione di ricerca”, come stagione laboratoriale di scienziati senza camice bianco ma con felpa e cappuccio chiamati giocoforza a produrre scoperte. Gli adolescenti sono questi scienziati lanciati in infiniti esperimenti sociali, volenti o nolenti costretti a scoprire ciò che ancora non esiste in natura, il loro sé.

Nei laboratori conta la ricerca non il ricercatore, noi da fuori guardiamo le provette e le macchine aspettando i risultati, non facciamo gli identikit degli uomini e delle donne in camice bianco, che immaginiamo titolati a farlo, competenti a maneggiare quegli oggetti. Perché conta l'esperimento, la scommessa che c'è dietro, lo scarto fra il prima e il dopo che si vuole produrre, la tensione al risultato. Poi, se l'esperimento

riesce, si festeggia, si riconosce talento e abilità, si premia, ma appunto senza aver fatto durante lo screening di quello che passava per la testa di chi stava lavorando all'esperimento.

Ora, proviamo a fidarci di questi scienziati, non impediamo che possano entrare in laboratorio, come fossimo i controllori al varco col metal detector, coloro che decidono cosa puoi avere o non avere, pronti a togliere tutto ciò che evoca pericolo, e poi controllano i documenti, guardano le tasche e le borse... Lasciamoli entrare nel laboratorio, perché l'esperimento abbia inizio. Ecco il nostro compito, proporre qualcosa di importante da scoprire, una sfida vera per la scienza, e poi fornire il laboratorio di tutto quello che serve, attrezzarlo come si deve. Insomma, fuori di metafora credo che gli adulti si dovrebbero occupare delle sfide e dei contesti, dovrebbero tradurre gli ambienti di vita non in fondali dove tutto è previsto e - sagoma del figlio compresa - al posto giusto, ma in sistemi di opportunità, in occasioni ripetute di nuove scoperte.

2.6 PROSPETTIVE

Io credo che occorra proprio ribaltare il punto di vista: non accaniamoci sugli identikit dei ricercatori ma sul valore delle scoperte, non immaginiamo di sapere ma poniamoci nei confronti della realtà come persone che devono ancora cercare e scoprire, non stigmatizziamo l'errore che è parte intrinseca di ogni esperimento.

Guardare l'adolescenza senza il demone delle definizioni e classificazioni, senza l'allerta al pericolo, ma col rispetto che abbiamo verso un esperimento scientifico, un laboratorio chiamato a una scommessa importante non è solo un'immagine per suggerire un altro sguardo. Io credo che sia proprio così. Sono loro, i ragazzi e le ragazze di oggi, i nostri scienziati sociali, saranno loro a spostare la frontiera delle conoscenze, a beneficio di tutti. È la novità di questa epoca storica, chiamata a vivere forti cambiamenti e ad avere nei ragazzi i nuovi pionieri. Sono loro che nella ricerca di sé dovranno contemporaneamente fare molto altro, ovvero scoprire i mestieri di domani perché quelli di oggi non bastano o non funzionano, dovranno capire quale economia generare perché il modello di sviluppo dei loro genitori ha bruciato troppe risorse, dovranno inventarsi forme di famiglia e di amicizia che saranno inevitabilmente differenti da quelle ereditate in casa, costruiranno mezzi per muoversi o strumenti per comunicare che nemmeno immaginiamo... Se prima l'adolescenza era il transito per diventare un adulto simile a quello che avevi accanto, con prove di abilità, forza e conoscenza che dovevano approssimare il profilo di quell'adulto – sempre più forte, più abile, più sapiente – oggi i ragazzi cambiano mentre cambia anche il mondo, non è una partita a bocce ferme, e per molti aspetti sono già più abili, più sapienti e più forti dei loro genitori.

Se accettiamo questo ribaltamento di prospettiva e di ruoli sociali, cambia tutto. Non solo dobbiamo riservare loro il rispetto che si ha verso gli scienziati, guardare ammirati quegli esperimenti in corso, ma dobbiamo mettere in discussione il nostro presente e tradurlo in piste di ricerca, facendo un'alleanza strategica proprio con loro, ragazzi e ragazze. Cambia il modo di fare scuola e di fare politica perché mutano gli obiettivi di queste istituzioni, si rompono le routine dei nostri luoghi di lavoro perché ormai sterili, le funzioni sociali di controllo e prevenzione si spostano verso il sostegno e il coaching, l'informazione smette di essere in ostaggio della sola dialettica politica per raccontare cosa succede negli infiniti esperimenti sociali in corso...

I ragazzi del '99 hanno bisogno di sfide e imprese nuove, di compiti e investimenti da parte delle istituzioni, di temi e problemi reali su cui esercitare le loro potenzialità: agli adulti spetta il compito di rendere permeabile la realtà pubblica a questo protagonismo giovanile, rileggere il territorio e le istituzioni come campi di esperienza, allestire dispositivi di guida, supporto, condivisione e rispecchiamento per i ragazzi e le ragazze, cittadini in crescita.

Bibliografia

- Alda Fabbrini, Alberto Melucci, *L'età dell'oro: adolescenti fra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli 1992.
Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani*, Milano, Feltrinelli 2014.
Stefano Laffi (a cura di), *Crescere nonostante*, Roma, edizioni degli Asini, 2015.
Stefano Laffi (a cura di), *Quello che dovete sapere di me – la parola ai ragazzi*, Milano, Feltrinelli 2016.

PARTE IV
IL TERZO ANNO DEL PROGETTO PER L'INCLUSIONE E
L'INTEGRAZIONE DI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI

4.1 Cornice e obiettivi del progetto

Nel terzo¹⁰ anno di attività il Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini 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 e l'Istituto degli Innocenti, ha coinvolto le seguenti città: Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Roma, Reggio Calabria, Torino, Venezia.

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

Le finalità generali che orientano le attività proposte sono:

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

Il progetto si inserisce nei due principali ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: la scuola e il contesto abitativo (spesso il cosiddetto "campo").

Nella scuola, 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. Nel contesto abitativo le attività hanno cercato quindi di rafforzare il lavoro realizzato a scuola, ma anche di favorire l'accesso ai servizi locali delle famiglie coinvolte e promuovere percorsi di tutela della salute.

Inoltre, è stata considerata la costruzione della rete locale come un'area specifica di lavoro in relazione alla contestualizzazione delle progettualità nelle realtà territoriali e alla necessità di dare forma stabile a meccanismi di gestione degli interventi sociali e socioeducativi. La cooperazione tra settori sociale, sociosanitario, educativo e terzo settore è, infatti, un requisito fondamentale nelle azioni e strategie di contrasto alla marginalità e all'esclusione sociale. Questa è anche il presupposto

¹⁰ La terza annualità prende avvio ad agosto 2015 e termina nel giugno 2016.

per la realizzazione di interventi che mirano a cambiare sia le condizioni oggettive di vita sia la cultura e le rappresentazioni sociali che colludono con il permanere di condizioni di svantaggio e discriminazione.

4.2 I dati di contesto del terzo anno e comparazione con i dati del secondo anno

Nel terzo anno hanno partecipato al Progetto le 12 Città riservatarie di Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia¹¹ e sono state coinvolte 39 scuole (per 42 plessi) per un totale di 139 classi di cui:

- 28 scuole primarie con 115 classi;
- 11 scuole secondarie di I grado con 24 classi.

Se comparati i dati della terza annualità con quelli della seconda notiamo un notevole incremento, in particolare, relativo al numero di alunni totali e alunni RSC.

Tabella 1 - Scuola, classi, alunni confronto tra 2014/15 e 2015/16

	2014/15	2015/16	Differenza con la II annualità	Incremento % dalla II alla III annualità
CITTÀ	11	11	\	\
SCUOLE	37	46	9	24
CLASSI	87	139	52	60
ALUNNI TOTALI	1830	3100	1270	69
ALUNNI RSC	280	329	49	17

Nella terza annualità dei circa 3000 alunni coinvolti, 329 sono i bambini RSC, 61 dei quali presenti fin dall'inizio del progetto.

La tabella 1 presenta il dettaglio dei soggetti coinvolti per ciascuna città. Vediamo anche come nelle città del Sud incluse nel progetto, il numero di bambini RSC presenti nelle classi è mediamente maggiore di quello che si osserva nelle città del Nord e del Centro passando da 2,9 a 1,9 delle classi del Nord.

¹¹ La città di Napoli, pur aderendo al Progetto nazionale nell'annualità 2015/16, non ha svolto adeguatamente le attività di monitoraggio, valutazione e raccolta dati avendo avviato le attività tardivamente; per questo motivo, il Comitato Scientifico ha ritenuto opportuno escludere Napoli dall'analisi di monitoraggio e valutazione elaborata nella presente relazione.

Tabella 2 - Scuole, classi, bambini. Dettaglio per città

CITTÀ	PLESSI	CLASSI	BAMBINI RSC
BARI	1	5	10
BOLOGNA	8	24	48
CAGLIARI	3	8	12
CATANIA	1	5	39
FIRENZE	3	16	34
GENOVA	6	18	33
PALERMO	1	12	20
REGGIO CALABRIA	4	8	28
ROMA	6	17	43
TORINO	2	8	32
VENEZIA	7	18	30
TOTALE	42	139	329

Ancor più che nelle altre annualità, il rapporto tra scuola e classi della primaria e quelle della secondaria è fortemente sbilanciato a favore delle prime, risultando le scuole della primaria quasi tre volte quelle della secondaria, mentre il rapporto per le classi diventa quasi uno a cinque.

Figura 1 - Scuole e classi coinvolte: primarie e secondarie

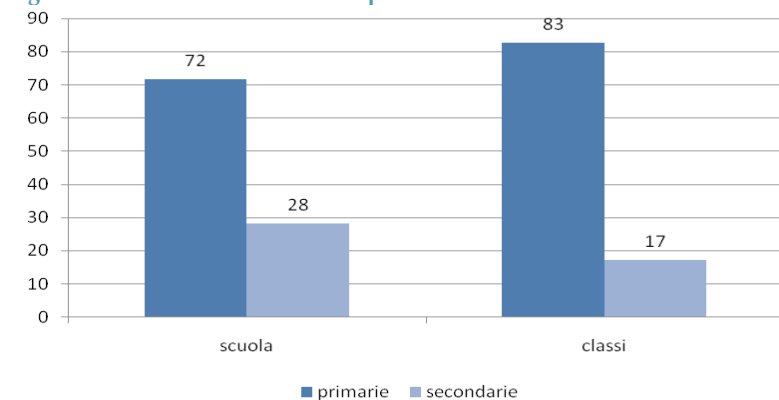
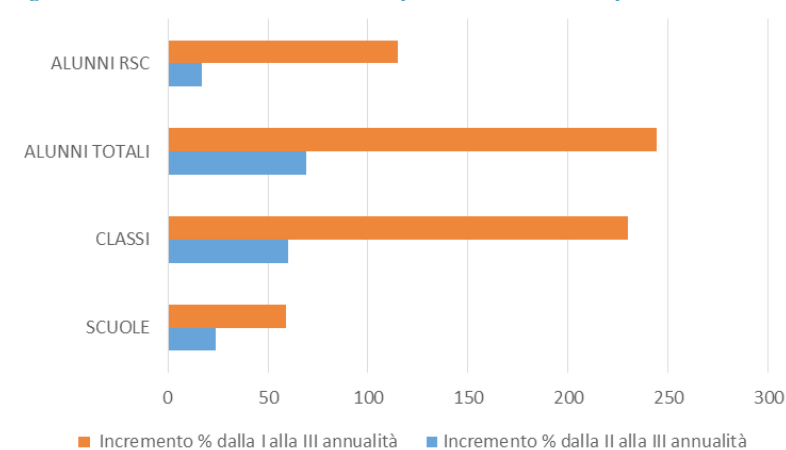


Figura 2 - La crescita del terzo anno rispetto al secondo e al primo

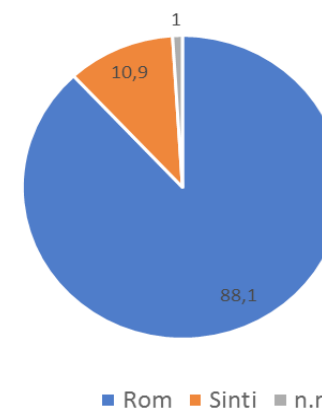


4.2.1 GLI ALUNNI RSC

I dati inseriti nel questionario quantitativo, che raccoglie per il Progetto dati socioanagrafici, familiari, di esito scolastico e partecipazione alle attività, sono relativi a 311 alunni RSC, pari a oltre il 97% totale degli alunni partecipanti al progetto e iscritti nelle scuole di Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

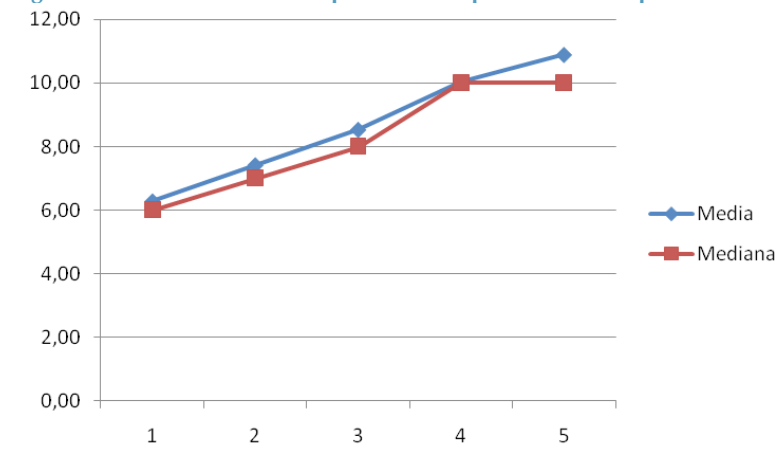
Guardando il dato nazionale, l'89% degli alunni di questa terza annualità è Rom, mentre l'11% è di origine Sinti, residenti, come già risulta nelle precedenti annualità, a Bologna, Genova, Venezia.

Figura 3 - Percentuale di alunni per gruppo di origine



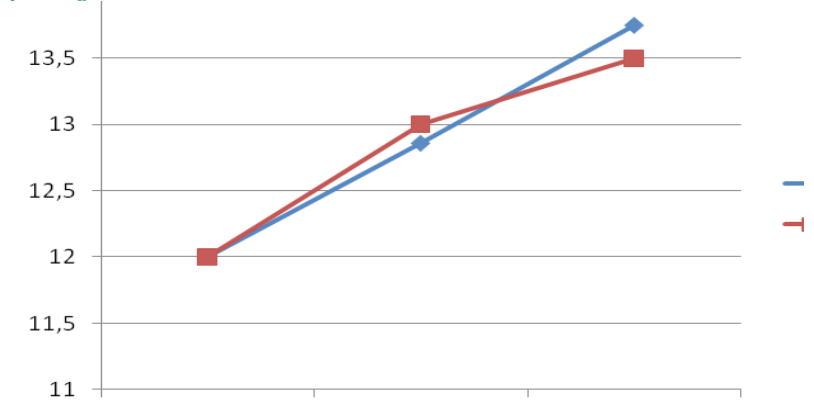
Per quanto riguarda la cittadinanza, gli alunni RSC hanno cittadinanza italiana (27,6%) e rumena (26%) o di uno degli altri Paesi della Ex Jugoslavia (Serbia e Bosnia, 33%). Il 73% dei bambini è nato in Italia. I bambini coinvolti sono per il 49% maschi e per il 51% femmine e nell'82% dei casi frequentano la scuola primaria. Per quanto riguarda l'età, le figure 8 e 9 mostrano l'età media e mediana in ciascuna classe di iscrizione. Partendo dalla scuola primaria, vediamo come nelle prime tre classi, i bambini hanno in media mezzo anno in più di quello previsto in entrata e che il 50% dei bambini (valore mediano) non supera, rispettivamente, i 6, 7, 8 anni. La situazione peggiora (per poi rientrare) in quarta elementare quando media e mediana coincidono e si attestano sui 10 anni, quindi un anno in più dei compagni di classe.

Figura 4 - Età media e mediana per classe frequentata- Scuola primaria



I ragazzi che frequentano le secondarie di primo grado, hanno in media un anno in più dei coetanei fin dalla prima classe.

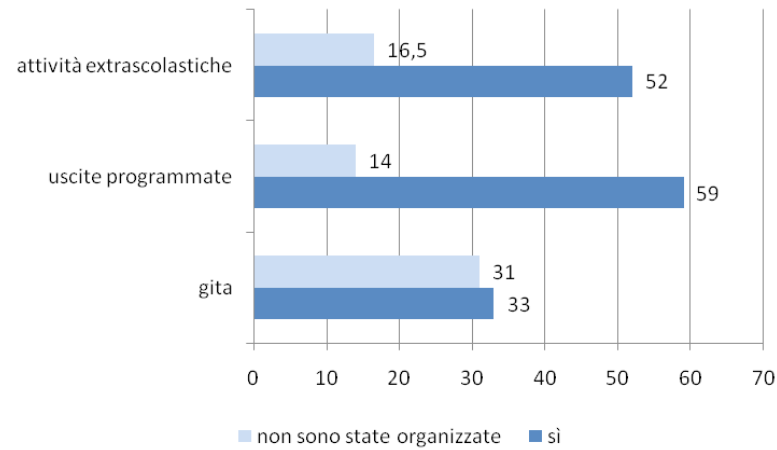
Figura 5 - Età media e mediana per classe frequentata – Scuola secondaria di primo grado



Il 4% dei bambini coinvolti ha frequentato il nido e il 48% la scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la partecipazione alla vita scolastica di alunni e famiglie, in questa terza annualità il 33% dei bambini ha partecipato alla gita di fine anno, il 59% alle uscite programmate e il 52% alle attività extrascolastiche offerte. I bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, partecipano maggiormente alla vita scolastica, così come le loro famiglie. Le differenze percentuali sono consistenti e si attestano sui 20 punti per le attività extrascolastiche, 50 punti (79% versus il 29% dei bambini che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia) per le uscite programmate e di 17 punti sul confronto con i docenti da parte delle famiglie. La percentuale di casi in cui tali attività non sono state organizzate dalle scuole, ci consente di interpretare meglio il dato di confronto presentato in figura, dove si vede come la partecipazione alla gita scolastica di fine anno sembrerebbe diminuire, dal 38 al 33%, ma questo risultato è dovuto al fatto che in un terzo dei casi essa non è stata organizzata.

Figura 6 - Partecipazione del bambino alla vita scolastica



Nel confronto temporale si osservano miglioramenti sia nel caso della partecipazione ad attività extrascolastiche, sia, in misura più consistente, per le uscite programmate che coinvolgono il 59% degli alunni target del 2016 versus il 32% di quelli del 2014.

La figura 8 mostra la partecipazione delle famiglie nelle tre annualità ed evidenzia come questa sia decisamente aumentata in tutte e tre le attività che abbiamo monitorato, ma in particolare per quanto riguarda i colloqui con gli insegnanti, organizzati per i singoli casi o previsti dal calendario scolastico, per i quali si passa da poco più di 2 famiglie RSC su 10 partecipanti ai colloqui con i docenti nel 2014, a 7 su 10 nel 2016.

Guardando solo al dato della terza annualità, ma differenziando per gli anni di inserimento nel progetto, vediamo come i bambini presenti da più anni tendono a partecipare maggiormente sia alle attività extrascolastiche (53% versus 42%) sia alle uscite programmate (59% versus 47%), e le loro famiglie tendono a confrontarsi in misura maggiore con i docenti (73% versus 65%).

Figura 7 - Partecipazione del bambino. Confronti sui tre anni

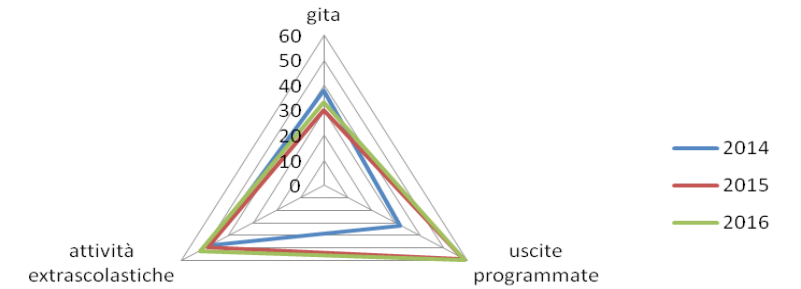
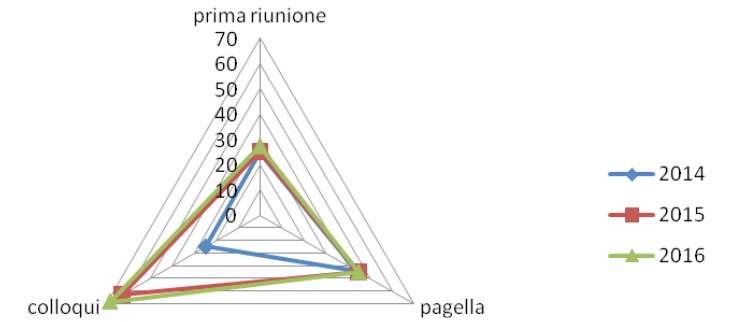


Figura 8 - Partecipazione della famiglia alla vita scolastica. Confronti sui tre anni



4.2.2 LE FAMIGLIE

Gli alunni RSC vivono in famiglie con un numero medio di componenti pari a 5,7; in particolare, il 50% dei bambini fa parte di un nucleo con più di cinque componenti. Le città dove le famiglie sono più numerose sono Cagliari e Torino con, rispettivamente, 8,4 e 6,7 componenti in media, mentre il numero dei componenti si attesta sotto la media a Venezia (4,7).

Nel 77% delle famiglie sono presenti entrambi i genitori, nel 11% i bambini convivono solo con la figura materna, nel 6% c'è solo il papà e infine nel 2% casi i bambini stanno con altre figure parentali. I genitori sono piuttosto giovani – i dati riguardano il 74% delle mamme e il 70% dei papà – con un'età media pari a 33 anni per la madre e 35 per il padre e comunque non superiore ai 38 anni per le mamme e ai 40 per i papà, nei tre quarti dei casi.

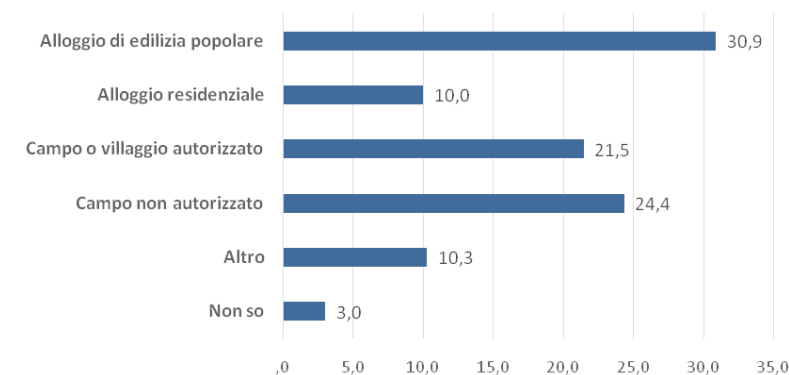
Il livello di scolarizzazione dei genitori è abbastanza basso. Solo il 5% dei genitori ha frequentato la scuola dell'infanzia, ma circa la metà ha frequentato e conseguito il titolo della scuola primaria, con una differenza di circa 5-6 punti percentuali tra i genitori, in favore delle madri. Passando alla secondaria, le percentuali si abbassano e diventano simili tra padri e madri, attestandosi intorno al 27% riguardo alla frequenza e a poco più del 20% riguardo al conseguimento del titolo. Solo l'1% delle madri e il 3% dei padri ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado conseguendo la qualifica professionale.

L'analisi della condizione lavorativa mostra forme di lavoro regolare, anche saltuarie, per il 17% delle madri e il 35% dei padri (sono informazioni che riguardano circa l'80% dei nuclei e su tale gruppo sono calcolate le percentuali). Considerando lo stato di occupazione in senso lato, e quindi includendo anche forme di lavoro irregolare, le percentuali salgono al 37% delle madri e 80% dei padri, mostrando, rispetto all'anno precedente, un aumento delle madri impegnate in attività lavorative. In effetti, la percentuale di madri che lavora si differenzia a seconda della permanenza nel progetto dei figli, attestandosi intorno al 31,5% delle madri di bambini coinvolti nel progetto solo da un anno versus il 44% di quelle dei bambini che partecipano da due o tre anni. In relazione al tipo di occupazione rimane analoga, vedendo i padri impegnati soprattutto come raccoglitori di metalli, operai generici e lavoratori edili; le madri come addette alle pulizie e servizi domestici, e in alcuni casi sono impegnate come mediatrici culturali o aiutano i mariti nella raccolta dei metalli.

4.2.3 IL CONTESTO ABITATIVO

Come evidenziato nella figura che segue sui contesti abitativi, il 41% dei bambini RSC vive in alloggi residenziali o di edilizia popolare, mentre il 54% in campi autorizzati e non. Il 10% vive in centri di accoglienza, case occupate o roulotte e si sposta per il quartiere.

Figura 9 - Alunni per tipologia di residenza



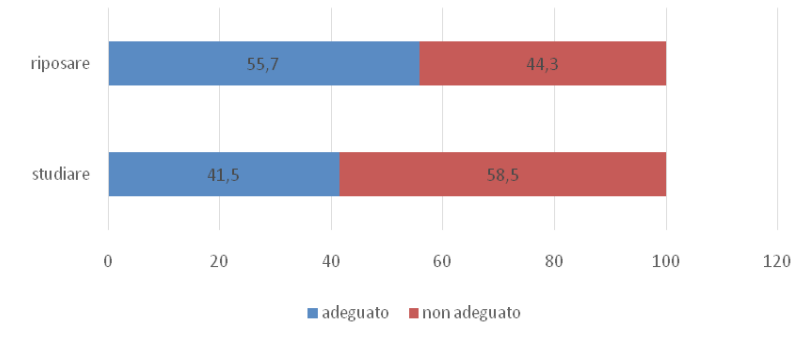
Le situazioni abitative sono differenti in termini di condizioni igienico-sanitarie, di adeguatezza degli spazi e di accesso ai servizi. L'80% degli alunni che non abitano nei campi, vive in condizioni igienico-sanitarie (intese come presenza di acqua corrente, wc, doccia) adeguate e in prossimità di servizi collettivi.

Non si riscontrano differenze rilevanti nella possibilità di poter usufruire del trasporto pubblico, né per quel che riguarda il servizio di scuolabus.

Solo poco più di un terzo degli alunni abita nei pressi della scuola (massimo a un km), mentre oltre la metà a una distanza massima di 5 km. Possono usufruire del servizio di scuolabus (perché esiste) il 33% dei bambini che vive a una distanza massima di 1 chilometro dalla scuola e il 54% dei bambini che si trova a una distanza dalla scuola compresa tra 1 e 5 km, ma solo il 19% dei bambini che vive più lontano, cioè a oltre 5 km dalla scuola, può beneficiarne.

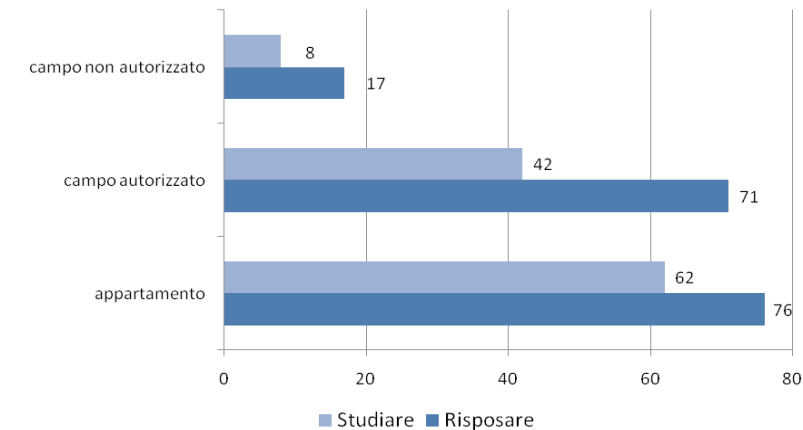
Un'importante differenza tra il contesto campo e il contesto abitazione emerge rispetto alla disponibilità di uno spazio adeguato per riposare e studiare. Il grafico mostra come, in generale, oltre la metà degli alunni non abbia a disposizione uno spazio idoneo per studiare e quasi la metà di un luogo adeguato per riposare.

Figura 10 - Nel contesto abitativo il bambino dispone di uno spazio adeguato per:



La situazione diventa più grave nei campi non autorizzati, dove solo l'8% dei bambini ha uno spazio dove studiare e il 17% dove riposare adeguatamente. Su questi due aspetti, decisamente migliore è la condizione dei bambini che vivono in campi autorizzati dove il 42% dei bambini ha un posto dove riposare (versus il 62% dei bambini che vive in appartamento) e il 71% ha un posto dove studiare (versus il 76% dei bambini che vive in appartamento).

Figura 11 - Luogo adeguato per riposare e studiare per tipo di residenza:

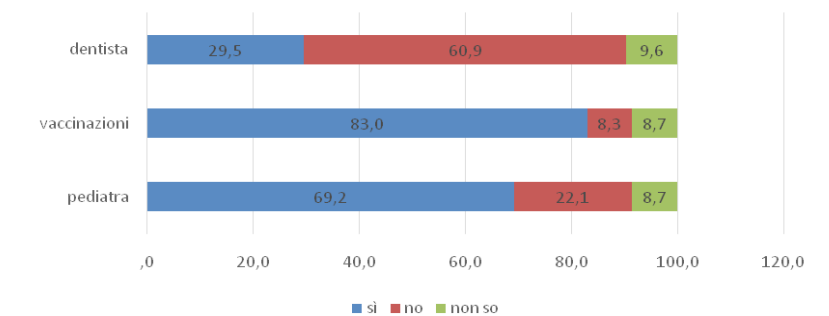


Servizi sociali e associazionismo e volontariato sono presenti nei contesti di vita dei bambini coinvolti nel progetto. L'attività dei servizi sociali, che riguarda il 30% dei bambini seguiti, va dalla presa in carico di minori e famiglie, aiuti economici, educativa di strada, fino ad arrivare, in alcune città, a progetti specifici, quali l'assistenza specialistica scolastica.

La presenza dell'associazionismo e del volontariato risulta più diffusa e riguarda da vicino i contesti di vita del 52% degli alunni. Parliamo in questi casi di progetti di prevenzione della devianza, erogazione di borse di studio, ma anche dell'attività di medici e dentisti.

Per quel che riguarda l'accesso e la fruizione di servizi sanitari, nel complesso, il 29% dei bambini è seguito da un dentista, il 69% da un pediatra e l'83% ha eseguito le vaccinazioni raccomandate.

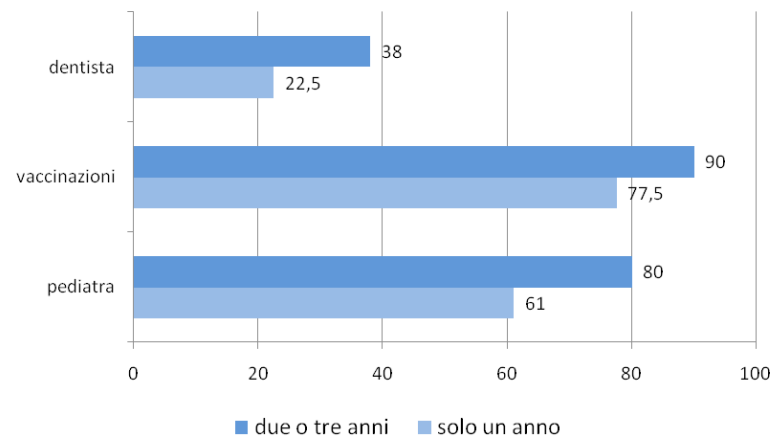
Figura 12 - Accesso ai servizi sanitari



Anche in questo caso, i bambini che vivono in campi non autorizzati vivono situazioni più precarie, con il 55% che è seguito da un pediatra e il 21% seguito da un dentista, mentre non si riscontrano differenze per quanto riguarda le vaccinazioni. Ugualmente, tra le altre situazioni abitative, su tutti gli aspetti relativi all'accesso ai servizi sanitari, non si riscontrano differenze importanti.

La figura 13 mostra la differenza nell'accesso ai servizi sanitari nel gruppo di bambini coinvolti nel progetto solo da quest'anno e nel gruppo presente da due o tre anni. Risulta evidente come su tutti e tre gli aspetti si riscontrano percentuali più alte di accesso nel gruppo di bambini di maggiore permanenza nel progetto.

Figura 13 - Accesso ai servizi sanitari: differenze tra gruppi



4.3 Le attività svolte a livello nazionale e locale

4.3.1 ATTIVITÀ TRASVERSALI IMPLEMENTATE A LIVELLO NAZIONALE

A livello nazionale nel quadro del Progetto RSC sono state promosse, durante tutto l'arco della terza annualità, attività di: coordinamento, comunicazione, formazione, analisi e valutazione degli esiti.

Coordinamento e programmazione

Come già anticipato, la governance del progetto si articola attraverso una struttura multilivello finalizzata a facilitare nel triennio la condivisione e la gestione/supervisione delle linee di progettazione generali a livello nazionale (mediante la costituzione del Comitato scientifico e della Cabina di regia nazionale¹²) e locale (mediante l'accompagnamento da parte dell'assistenza tecnica nazionale, i Tavoli locali interistituzionali e le Équipe multidisciplinari).

Le attività di coordinamento e programmazione delle linee progettuali sono state promosse, come di consueto, attraverso momenti di condivisione tra le Città riservatarie aderenti al Progetto nei Tavoli L. 285/97 e di programmazione e orientamento nelle riunioni del Comitato Scientifico.

Le Cabine di Regia nazionali dedicate all'aggiornamento e alla riprogrammazione delle attività del Progetto RSC sono state 7, tutte svolte nella sede del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in via Fornovo, nelle seguenti date: 26 marzo 2015, 23 giugno 2015, 3 novembre 2015, 17 dicembre 2015, 14 gennaio 2016, 23 marzo 2016, 23 giugno 2016.

Gli incontri del Comitato Scientifico, di cui fa parte il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il gruppo di ricercatori dell'Assistenza Tecnico-scientifica affidata all'Istituto degli Innocenti, il referente scientifico del Progetto e un rappresentante del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sono stati 7 svolti nelle seguenti date: 17 febbraio 2015, 14 maggio 2015, 14 luglio 2015, 1 ottobre 2015, 19 febbraio 2016, 9 maggio 2016, 14 luglio 2016.

¹² Cabina regia nazionale che, per ragioni di efficienza, si è svolta all'interno dell'attività e della programmazione dei Tavoli per la Legge 285/97.

Formazione nazionale

Nel corso della terza triennialità è stato promosso un seminario a livello nazionale finalizzato a formare e sviluppare un confronto teorico-pratico tra attori del Progetto.

Il seminario si è svolto in due giornate nella sede dell'Istituto degli Innocenti a Firenze il 17 e 18 dicembre 2015.

Il seminario è stato finalizzato a sviluppare un sapere condiviso orientato a trasformare le pratiche localizzate come riflessione di livello nazionale in un'ottica multiprofessionale.

In particolare il seminario si è posto gli obiettivi di:

- verificare e reindirizzare le attività facendo riferimento alle criticità e ai risultati emersi nel primo e secondo anno di attuazione del progetto;
- rafforzare la rete nazionale attraverso il confronto su teoria e pratica;
- condividere criteri e standard di qualità da garantire in attuazione del progetto.

I destinatari del progetto sono stati gli operatori contesto abitativi/scuola; insegnanti e dirigenti scolastici rappresentanti di quelli impegnati nelle classi coinvolte dal progetto, operatori delle équipes locali, referenti del progetto – CR L. 285/97.

Il seminario si è composto di una parte di relazioni in plenaria introduttive e propedeutiche allo sviluppo di contenuti nei lavori di gruppo e una parte preponderante di attività laboratoriali. I lavori di gruppo sono stati finalizzati ad affrontare temi specifici, esito degli interventi in plenaria, attraverso modalità di lavoro cooperativo in piccoli sottogruppi. La metodologia specifica utilizzata nei lavori in gruppi è stata in parte mutuata dal brainstorming e del Project work (attraverso simulazione di progettazioni specifiche a partire da casi studio), in parte centrata sulle buone pratiche sperimentate a livello locale allo scopo di valorizzare le esperienze pregresse e rafforzare i processi di rete interterritoriale.

Gli argomenti principali sono stati:

- il pregiudizio tra famiglie RSC su scuola e servizi;
- cooperative learning;
- laboratori nelle classi;
- azioni inclusive nei contesti abitativi;
- attivazione di processi di integrazione interistituzionali e multidisciplinari;
- valutazione

In plenaria sono intervenuti: Sandra Maggi, Presidente Istituto degli Innocenti; Raffaele Tangorra, Direttore Direzione Generale In-

clusione, Ministero del lavoro e delle politiche sociali; Raffaele Ciambrone, Dirigente Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca; Maria Teresa Tagliaventi, responsabile scientifica del Progetto, Barbara Hofmann esperta di tecniche e metodologie inclusive, Stefania Lamberti, Università di Verona, Marianna Giordano esperta di reti sociali e Luca Bravi, Università di Firenze. Le attività laboratoriali sono state guidate dal gruppo di esperti del Comitato Scientifico e dell'Assistenza Tecnica del Progetto.

Comunicazione e networking

Durante tutto l'anno sono stati promossi aggiornamenti nella Piattaforma di scambio riservata di Alfresco del Progetto Nazionale RSC rivolta ai partecipanti al Progetto e nella sezione pubblica del sito minori.gov.it. curato dal Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza <http://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc>

Nella terza annualità sono diventati oltre 160 gli utenti con la facoltà di visionare o aggiornare lo spazio della Piattaforma di scambio nelle sezioni dedicate al calendario degli eventi, alle attività nella scuola e nei contesti abitativi e al monitoraggio e alla valutazione.

Nella sezione dedicata al Progetto nel sito minori.gov.it sono state presentate, in sintesi, le attività previste e sviluppate a livello locale per l'annualità 2013/14, 2014/15 e 2015/16 e i prodotti principali elaborati dai territori.

Nel 2015 è stato inoltre creato un canale Youtube espressamente dedicato ai video del Progetto. <http://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc/videogallery>.

I video sono prodotti dagli operatori e dai ragazzi/bambini – RSC e non – del Progetto, sostenuti talvolta da video-maker professionisti. L'intento dei video è stato generalmente quello di descrivere le finalità e le attività implementate a livello locale ma anche, non di rado, quello di produrre storie, fiabe o cortometraggi dove i protagonisti sono gli stessi bambini che recitano, suonano o disegnano per la rappresentazione. Le finalità sottese la realizzazione dei video sono, in sintesi, quelle di sperimentare e valorizzare la creatività dei bambini, riflettere sull'integrazione e la diversità e, non ultima, trovare un medium con il quale promuovere in maniera facile e diretta i percorsi progettuali.

Valutazione e monitoraggio

Molto spazio è stato dedicato al monitoraggio e la valutazione del Progetto a livello nazionale (come approfondito nel paragrafo seguente) dedicando approfondimenti specifici sia alla terza annualità sia tracciando elementi di comparazione e di sintesi delle tre annualità nel loro complesso.

Ogni città ha condotto il monitoraggio e la valutazione secondo le indicazioni del Comitato Scientifico nazionale e in stretto raccordo con l'Assistenza Tecnica.

In relazione agli alunni, il monitoraggio e la valutazione si sono concentrati prevalentemente sul processo di inclusione scolastica e sulle competenze acquisite; in relazione alle famiglie degli alunni RSC sulla relazione con la scuola e i servizi socio-sanitari; in relazione alla governance su consolidamento, organizzazione e qualità della rete a livello locale e inter-cittadino.

Le dimensioni prevalenti del monitoraggio sono state le seguenti:

- attività e sviluppo della governance locale
- frequenza ed esiti scolastici dei bambini RSC
- partecipazione dei bambini e delle famiglie RSC alla “vita scolastica”
- metodologia e organizzazione delle attività previste nella scuola
- metodologia e organizzazione del supporto didattico-sociale extra-scolastico
- metodologia e organizzazione delle attività di empowerment per l'accesso ai servizi

Le dimensioni prevalenti della valutazione sono state le seguenti:

- integrazione/inclusione nella classe del bambino RSC
- capacità delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi scolastici
- capacità delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi sociosanitari
- capacità di costruzione e sviluppo e sostenibilità della rete

Sia il monitoraggio che la valutazione, oltre che permettere un'analisi complessiva e specifica del progetto, sono stati intesi come strumenti di lavoro degli operatori e di tutti gli attori locali per la pianificazione e la progettazione degli interventi. Gli strumenti, pertanto, compilati durante l'anno sono serviti agli operatori e al comitato scientifico per re-indirizzare e ri-definire, ove necessario, obiettivi e attività specifiche, nel quadro – ovviamente – delle finalità generali del progetto.

L'assistenza tecnica ha prodotto durante la terza annualità i seguenti report:

- 11 report locali intermedi annualità 2015/16
- 11 report locali finali 2015/16
- 1 report finale nazionale 2015/16

Inoltre, per ciascuna classe coinvolta nel progetto, sono stati elaborati report classe contenenti gli esiti dei questionari sociometrici e index of inclusion al tempo intermedio e finale, per un totale di oltre 100 report classi.

La restituzione realizzata in tutte le città da parte dell'Assistenza Tecnica e rivolta agli attori protagonisti a livello locale (in particolare modo con gli insegnanti delle classi coinvolte) mette in evidenza la logica sottostante le attività di monitoraggio e valutazione, che guarda agli strumenti di monitoraggio e valutazione non solo come verifica e analisi delle attività svolte ma anche come opportunità formativa e trasformativa e quindi modalità per declinare più efficacemente le azioni progettuali alle realtà locali.

4.3.2 ATTIVITÀ IMPLEMENTATE A LIVELLO LOCALE

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

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

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

a. Sintesi attività nei contesti abitativi¹³

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

Il sostegno socio-didattico individuale e di gruppo

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

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

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

con particolari e gravi ritardi didattici o linguistici.

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

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

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

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

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

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

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

Annualità	Città ¹	Alunni RSC target	Alunni RSC non target	Alunni non RSC	Totale alunni
2015/16	9	97	42	41	180
2014/15	10	117	59	63	239

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

Nella tabella 4 è possibile vedere come i luoghi di svolgimento del supporto socio-didattico di gruppo sono vari, spesso differenti tra loro anche all'interno della stessa città tra i vari territori coinvolti. I luoghi più interessati sono gli spazi messi a disposizione dal quartiere e dal Comune (in 5 città) e le scuole target (in 4 città). Più raramente le attività vengono svolte all'interno del campo¹⁵ e in spazi messi a disposizione delle associazioni e cooperative.

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

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

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

¹⁵ Lo spazio nel campo di Roma è messo a disposizione dalla cooperativa Ermes.

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

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

Punti di forza e debolezza

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

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

In particolare “la qualità del gruppo allargato (bambini RSC e non) ha permesso di attingere al patrimonio culturale di ogni bambino (in particolar modo: parole della loro lingua di origine, usanze familiari e canzoni)”, diventando “una preziosa risorsa da valorizzare e di cui avvalersi durante la realizzazione dei vari percorsi (ludici, laboratoriali, di studio), e che fin da subito ha favorito l'innescarsi di dinamiche di integrazione e arricchimento reciproco”¹⁶.

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

Promossi in un ambito più “protetto” e accogliente rispetto alle attività scolastiche della mattina, viene sottolineata la possibilità nei gruppi di sostegno extra-scolastici di avviare con le famiglie RSC un

16 Scheda città di Firenze.

confronto più intenso nei momenti di accompagnamento e ritiro degli alunni e, in certi casi, di promuoverne un diretto coinvolgimento – anche in maniera molto informale – in momenti specifici all'interno delle attività.

I punti di debolezza segnalati dagli operatori sono, in diversi casi, legati al luogo di svolgimento del sostegno. In particolare, le attività implementate nei campi (siano esse rivolte a gruppi o singoli bambini), risentono delle dinamiche del contesto caratterizzate da sovraffollamento e la mancanza di idonei spazi di socializzazione. Viene pertanto evidenziata la difficoltà di gestire i gruppi a causa di continue interruzioni e “incursioni disturbative di altri bambini” e la riproduzione nelle attività di “dinamiche conflittuali e poco costruttive che caratterizzano il contesto campo”¹⁷.

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

Accesso ai servizi

Organizzazione e obiettivi

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

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

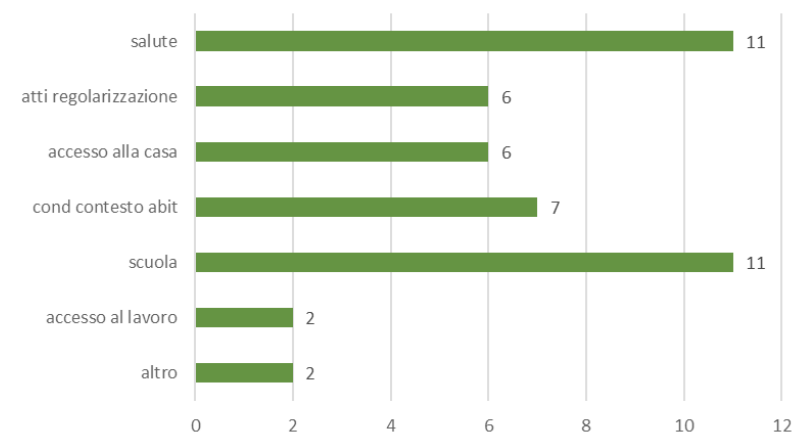
Il tratto comune alla base delle azioni e degli interventi delle progettualità locali – in linea con gli indirizzi generali del progetto – è l'obiettivo di rafforzamento dell'autonomia delle famiglie RSC, attraverso il miglioramento delle competenze e le conoscenze di queste in un'ottica sia di carattere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

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

17 Scheda città di Roma.

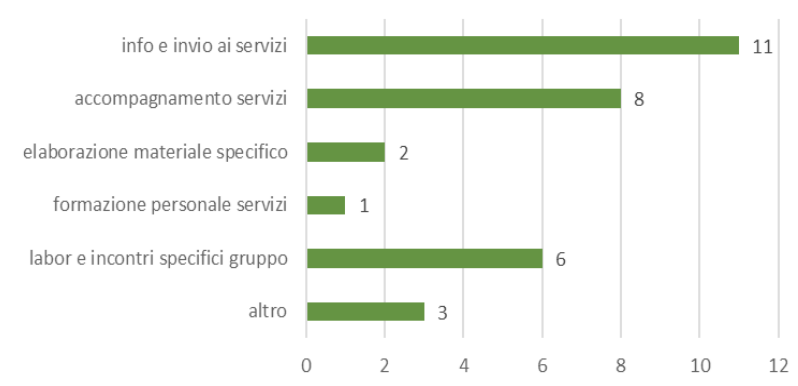
lizzazione, dell'intercultura e dell'accesso a percorsi lavorativi.

Figura 14 - Ambiti interessati dal lavoro degli operatori



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

Figura 15 - Tipologia di azioni promosse dagli operatori



La relazione diretta con le famiglie facilita l'emersione e il riconoscimento dei bisogni sia per quanto riguarda le questioni legate all'emergenza che in un'ottica di organizzazione e prevenzione. Una pre-

senza il più possibile regolare, in particolare nei campi autorizzati o no, consente un orientamento efficace e una presa in carico complessiva dei nuclei familiari che – in particolare in una prima fase di contatto – risulta essere strategica e fondamentale secondo gli operatori. L'attività di informazione e invio ai servizi riguarda tutte le aree di lavoro delle progettualità locali: l'accesso ai servizi socio sanitari, il supporto nel completamento di pratiche legali, la ricerca di lavoro e di modalità di accesso ad alloggi, la richiesta di interventi specifici di manutenzione del campo ecc.

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

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

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

Punti di forza e punti di debolezza

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

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

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

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

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

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

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

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

Detto ciò, come è evidente, la declinazione in azioni puntuali sul territorio si possono differenziare molto tra – ad esempio – un contesto dove le famiglie RSC hanno cittadinanza italiana e risiedono in appartamento e uno dove vi sono famiglie di recente immigrazione, privi della cittadinanza italiana e residenti in campi fatiscenti e lontani dalla città. La definizione di alcuni – importanti – principi e diritti comuni (tra tutti: “l'uguale diritto principio basilare in materia secondo cui se una determinata prestazione di assistenza sociale è prevista dalla legge statale o regionale e da altri provvedimenti statali, regionali o locali a essa automaticamente accedono, oltre che i cittadini, anche gli stranieri” (dall'art. 41 T.U.I. (p.76))¹⁸ è di fondamentale importanza quanto la capacità dei livelli locali di proporre una strategia condivisa e integrata perché gli interventi siano incisivi e trasformativi.

In relazione al tema della salute la Strategia nazionale sottolinea come a livello italiano “si registrano fenomeni di discriminazione in ambito sanitario di cui sono vittime le donne RSC e le loro comunità e il relativo impatto sulla salute, oltre a un ridotto accesso delle donne alle cure mediche. Tra le cause del ridotto accesso al sistema sanitario si

18 Strategia nazionale (p. 76).

evidenziano vari fattori socio-culturali e psicologici, come la richiesta di assistenza sanitaria solo in caso di patologia acuta; la mancanza di comprensione dell'importanza dei test di screening e della prevenzione delle malattie croniche; la paura dello stigma sociale legato a violazioni di tradizioni e codici culturali inveterati; la scarsa attenzione per le proprie esigenze di salute a beneficio delle cure per la famiglia e per la casa” (Strategia nazionale 2012).

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

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

b. Sintesi attività nella scuola¹⁹

La formazione degli insegnanti

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

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

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

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

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

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

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

Soltanto due scuole hanno giudicato la formazione inutile, a causa del ripetersi di contenuti e metodi rispetto alla formazione degli anni passati, le due scuole hanno in comune la modalità della lezione frontale come metodologia formativa. Le scuole per cui la formazione è stata ritenuta utile segnalano tra le motivazioni principalmente tre assi: la modalità attiva e partecipata della lezione (tra cui la co-progettazione delle attività), la supervisione in presenza, un approfondimento di metodi e strumenti cooperativi da utilizzare in classe. Tra i punti di forza, quelli che spiccano in quasi tutte le città sono elementi "trasversali" e relazionali, ovvero la possibilità di confronto, di creare rete e rafforzare il gruppo insegnanti sia orizzontalmente tra scuole e classi dello stesso ordine, sia verticalmente tra docenti di ordini diversi, a partire dalla coesione all'interno dei singoli Istituti comprensivi; questo ci segnala di come possa il progetto dare i suoi frutti nella direzione auspicata andando a rafforzare la necessità di confronto già evidenziata nei contesti formativi: la formazione svolge funzione anche collettore e contenitore per una riflessione sulle metodologie che possa andare oltre al tema dell'inclusione dei bambini RSC per interrogarsi sul fare ed essere scuola oggi. Altri punti di forza sono indicati nella coprogettazione e supervisione/accompagnamento delle attività cooperative realizzate in classe, e l'ascolto di testimonianze rom.

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

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

Le attività di cooperative learning

La realizzazione delle attività di cooperative learning sono state realizzate nella quasi totalità delle scuole da insegnante e operatore scuola, in alcuni casi supportati da insegnanti di sostegno, in una sola città è stato realizzato dai soli insegnanti, mentre solo in una scuola è stata realizzata solo dall'operatore scuola. È stata realizzata in 74 classi su 102

monitorate, in particolare a Cagliari non è stata realizzata, a Palermo hanno aderito poco più della metà delle classi coinvolte nel progetto, a Genova un quarto delle classi coinvolte. Va notato come sia da attribuire al ruolo della formazione che in entrambi i casi, nel momento della rilevazione dei dati, doveva ancora essere in parte realizzata. L'utilizzo della metodologia cooperativa all'interno della didattica vede molto coinvolte diverse città, in cui viene adottato, con intensità diverse, il metodo cooperativo come parte integrante dell'attività didattica, sia nelle materie scientifiche che in quelle umanistiche.

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

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

Le proposte espresse vanno in più direzioni: da un lato si richiede un sostegno diretto attraverso la supervisione alle attività in classe, dall'altro si richiede alla formazione di fare un "passo indietro" sui presuppo-

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

Le attività laboratoriali

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

La gestione dei laboratori è stata affidata in tre laboratori al solo operatore scuola, mentre tre laboratori sono stati gestiti da operatore scuola e personale esterno insieme, in 14 casi i laboratori sono stati a completa gestione di esperti esterni, in due soli casi sono stati affidati all'insegnante della classe o al tecnico affiancato dall'operatore. Si è cioè scelto nella maggior parte dei casi di affidarsi a soggetti esterni che hanno realizzato laboratori per la maggior parte andando a rafforzare competenze espressive e di relazione, attraverso linguaggi altri, quali teatro, marionette, musica. In pochi casi si è scelto invece di coltivare competenze didattiche attraverso laboratori mirati (scienze, italiano, lingue,..) o competenze manuali attraverso per esempio i laboratori di ciclofficina o di manutenzione di un orto. In tutte le scuole si è trattato di almeno due tipologie di laboratori, dedicati in alcuni casi alle stesse classi e in altri a classi differenti tra loro. I risultati emersi dai laboratori sono esclusivamente inerenti la sfera relazionale: miglioramento del clima di classe, abbassamento del conflitto tra pari e del pregiudizio, maggiore cooperazione tra pari. Questi risultati ci sembrano particolarmente in linea con le indicazioni di progetto e potenzialmente vanno a rafforzare quelle competenze relazionali, necessarie a costruire le basi per lo sviluppo delle metodologie cooperative.

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

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

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

c. Sintesi attività di governance²⁰

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

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

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

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

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

I TAVOLI

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

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

²⁰ La sintesi sulla governance si basa sulle schede compilate dai referenti delle città relative al terzo anno in particolare ma, in alcune sezioni, al complesso della triennalità progettuale (2013-2016).

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

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

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

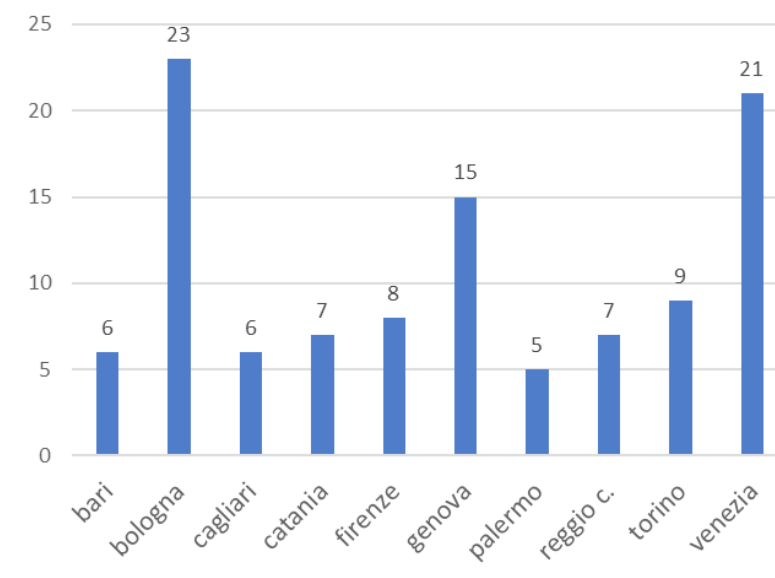
Le difficoltà segnalate sono invece legate soprattutto al limitato potere decisionale del Tavolo in relazione ad alcuni temi affrontati, per mancanza di supporto politico da livelli più alti della policy cittadina o per l'assenza o la discontinua presenza di alcuni attori chiave. Questo dato emerge in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

Le équipe multidisciplinari

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

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

Figura 16 - Numero incontri EM per città nella terza annualità



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

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

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

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

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

In alcuni territori, tra le debolezze riscontrate dai referenti nell'at-

tività dell'équipe, emergono la difficoltà di coinvolgere alcuni soggetti del mondo della scuola e delle Asl, e una difficile interazione con i decisori politici che non hanno sostenuto alcune decisioni o azioni avanzate dall'équipe. Tali criticità, comunque meno evidenti di quelle riscontrate nei Tavoli locali, si sono in parte attenuate nel corso dei tre anni. Ciò che invece ha rappresentato per tutta la triennalità un ostacolo all'azione dell'équipe è stato il disallineamento dei tempi progettuali con quelli della scuola, causati da ritardi e interruzioni del progetto locale.

4.4 Monitoraggio e valutazione frequenze ed esiti

4.4.1 LA FREQUENZA SCOLASTICA

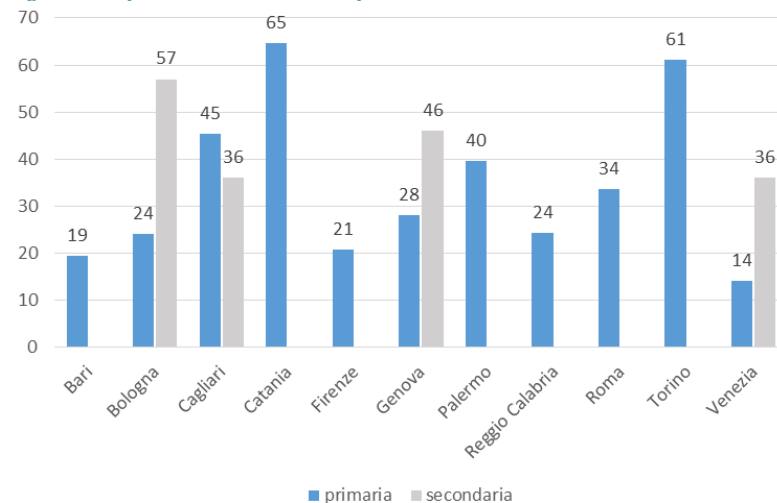
I dati sulla frequenza scolastica sono stati inseriti dagli operatori mensilmente, da settembre a giugno e nello specifico sono i giorni di assenza e i giorni di scuola previsti dal calendario scolastico di ciascun istituto. È stato pertanto possibile calcolare il numero di assenze medie e la percentuale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

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

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

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

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

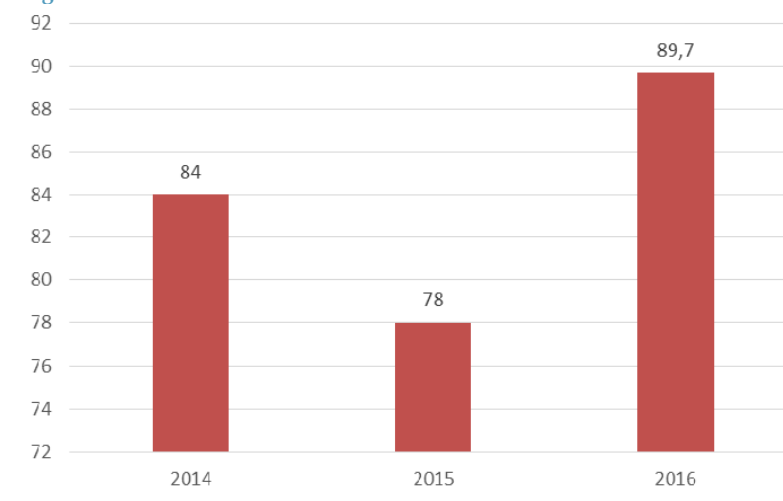


Ancora una volta, la presenza nel progetto per più anni ha una qualche influenza positiva. Infatti, il grafico mostra come anche se i valori medi siano del tutto simili, la maggior parte dei bambini ha comunque una percentuale di assenza molto diversa, pari al 26% per i bambini presenti nel progetto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

4.4.2 ESITI SCOLASTICI

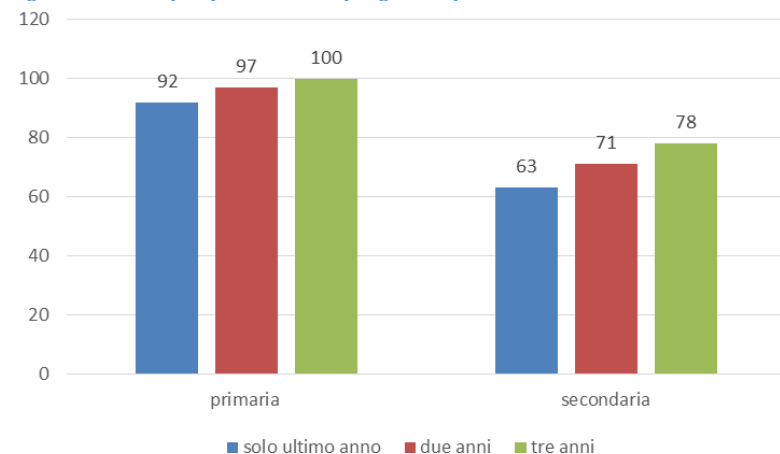
Passando all'analisi degli esiti scolastici, vediamo come la percentuale di ammessi alla classe successiva è aumentata nel corso delle tre annualità passando dall'84% del primo anno, al 90% del terzo.

Figura 18 – esiti nei tre anni



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

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



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

