NUOVA SERIE
60

PROGETTO NAZIONALE PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE DEI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI

Rapporto finale seconda annualità 2014-2015

QUESTIONI e DOCUMENTI
QUADERNI DEL CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

Ministero del lavoro e delle politiche sociali
Direzione generale per l'inclusione e le politiche sociali

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

PROGETTO NAZIONALE PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE DEI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI
Rapporto finale seconda annualità 2014-2015

Il comitato scientifico del progetto nazionale

Adriana Ciampa, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Vinicio Ongini, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Donata Bianchi, Istituto degli Innocenti (Referente Assistenza tecnica nazionale)

Maria Teresa Tagliaventi, Università degli Studi di Bologna (Referente scientifica del progetto)

Diego Di Masi, Università degli Studi di Padova

Ombretta Zanon, Università degli Studi di Padova

Sara Colombini, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Francesco Chezzi, Istituto degli Innocenti

Valentina Ferrucci, Istituto degli Innocenti

Antonella Schena, Istituto degli Innocenti

Franco Fiore, Istituto degli Innocenti

Elena Rozzi, Istituto degli Innocenti

Gilberto Scali, Istituto degli Innocenti

Simona Sidoti, Istituto degli Innocenti

Report a cura di

Donata Bianchi, Francesco Chezzi, Sara Colombini, Diego Di Masi, Valentina Ferrucci, Franco Fiore, Lucia Fagnini, Rosa Di Gioia, Elena Rozzi, Gilberto Scali, Simona Sidoti, Maria Teresa Tagliaventi, Ombretta Zanon

Inserimento ed elaborazione dei dati

Marina Rago, Ermenegildo Ciccotti, Marco Zelano

Supporto tecnico - organizzativo

Maria Bortolotto, Giovanna Marciano, Valentina Rossi

Coordinamento editoriale

Antonella Schena

Editing

Paola Senesi

Copertina

Ana Morales Gallego (Eda Servizi)

Si ringraziano tutti i partecipanti alla seconda annualità del Progetto Nazionale: i bambini e le bambine delle classi coinvolte e le loro famiglie, gli/le insegnanti, gli/le amministratori/trici e referenti cittadini/e delle 11 città partecipanti, i/le formatori/trici, gli/le educatori/trici, gli/le operatori/trici scuola e contesti educativi.

Istituto degli Innocenti - Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze
tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - cnda@minori.it - www.minori.it

© 2015 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 nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

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

Sommario

PREMESSA 3

CAPITOLO 1 IL PROGETTO NAZIONALE 5

1.1 I dati del progetto: scuole, classi e alunni coinvolti 6

CAPITOLO 2 LE CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE E LE CONDIZIONI DI VITA DEI BAMBINI E DELLE LORO FAMIGLIE 10

2.1 Gli alunni RSC 10

2.2 Le famiglie 12

2.3 Il contesto abitativo 13

2.4 Il contesto socio-ambientale e l'accesso ai servizi sanitari 16

CAPITOLO 3 LE CARATTERISTICHE DEGLI INSEDIAMENTI ABITATIVI . I CAMPI 17

3.1 Storia e popolazione residente nei campi 18

3.2 Caratteristiche strutturali del campo 20

3.3 Criticità principali 22

CAPITOLO 4 LE REALIZZATE A SCUOLA: LUCI E OMBRE DI UN PERCORSO COMPLESSO 24

4.1 La formazione 25

4.2 Il cooperative learning in classe 27

4.3 I laboratori learning by doing 30

4.4 Interazione famiglie-scuola 32

CAPITOLO 5 LE ATTIVITÀ NEI CONTESTI ABITATIVI. DALLA PROGETTAZIONE ALLA REALIZZAZIONE: CONTENUTI, ATTORI, ESITI, ELEMENTI DI FORZA E DI CRITICITÀ. 34

5.1 Il sostegno socio-didattico individuale e di gruppo 34

5.2 Accesso ai servizi 40

5.3 Governance e lavoro di rete: due meccanismi di funzionamento indispensabili del progetto 45

CAPITOLO 6 ANALISI DEI SINGOLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DALLA SCUOLA AL CONTESTO GENERALE 49

6.1 Il sociometrico 49

6.2 Questionario sulle preferenze del clima di classe 55

6.3 Questionario Pre- Post-assessment 57

6.4 La presenza ai tempi di rilevazione, la partecipazione alle attività di progetto e le frequenze dei bambini RSC 62

LINEE DI INDIRIZZO E CRITERI DI QUALITÀ PER LA TERZA ANNUALITÀ DEL PROGETTO 69

PREMESSA

Promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (Miur), il **Progetto per l'inclusione di bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti** si pone all'interno di una cornice istituzionalmente condivisa, costituita dalla *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020*, dal *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* e dalla *Convenzione Onu sui diritti del fanciullo*.

La proposta progettuale del secondo anno è scaturita dagli esiti positivi dei processi di confronto all'interno del Tavolo di coordinamento delle città riservatarie della L. 285/1997 e dagli esiti del primo anno di sperimentazione sul campo.
Rispetto al primo anno, il progetto si è caratterizzato per un ampliamento notevole del target dell'intervento, con un coinvolgimento complessivo di 1.830 bambini di cui 280 RSC, un aumento delle classi coinvolte e un incremento del lavoro sul campo o negli altri contesti abitativi degli alunni.

L'andamento del progetto ha risentito dei ritardi con cui sono partite alcune amministrazioni, dello stacco quindi fra fine del progetto dell'anno precedente e inizio dello stesso e di alcuni eventi esterni, indipendenti dal progetto (alluvioni, problemi amministrativi di alcune città, cambio giunte o referenti locali, sgomberi, ecc). In alcune situazioni è stata sentita anche la mancanza della presenza concreta del Miur, assolutamente indispensabile per la gestione di problemi interni all'istituzione scolastica e alla mediazione dei rapporti fra scuola e sociale.

Il secondo anno si è caratterizzato per essere un anno di consolidamento, a partire dalla stabilizzazione dei rapporti fra referenti istituzionali diversi, fra insegnanti e operatori. Nelle equipe multidisciplinari e nei tavoli sono apparsi operatori del settore sanitario con i quali sono stati ipotizzati vari interventi di sostegno alla salute dei bambini e a quella delle loro famiglie.

Il progetto ha avuto senza dubbio il risultato di riportare all'attenzione delle amministrazioni il tema dei diritti dei bambini, ricollocando l'inclusione sociale dei bambini RSC fra le priorità delle azioni degli enti locali, costringendo in qualche modo a promuovere interventi non sporadici, effettuati sulla base di condizioni di allarme sociale. Soprattutto, ancora una volta, ha dimostrato che si può agire su un target specifico, e ottenere dei risultati positivi, promuovendo interventi che vanno in favore di tutti i bambini e di tutte le famiglie coinvolte.

Anche in questo secondo anno di progetto le città riservatarie si sono impegnate a costruire una programmazione comune, pur declinata sulle specificità di ogni contesto territoriale. Le differenze sono un indubbio elemento di ricchezza, ma al contempo determinano difficoltà a comparare i percorsi, quando il tempo di attuazione del progetto differisce significativamente da una città all'altra in considerazione di difficoltà a dare avvio alle attività previste.

I passi da fare sono ancora molti. Lo specifico target non permette a volte previsioni a lungo termine anche per la precarietà delle condizioni di vita e le questioni abitative, irrisolte da anni.

Il presente rapporto è una sintesi, certamente parziale, delle azioni che sono state messe in campo, vuole però essere uno strumento per la riprogettazione e per ricondurre alla cornice comune le progettualità cittadine. Si rimandano le città a una lettura dei singoli resoconti, più puntuali e più tarate sulle specificità locali.

CAPITOLO 1 IL PROGETTO NAZIONALE

La proposta progettuale per l'anno 2014/2015 si è fondata sull'esperienza di lavoro condivisa nel corso del primo anno del progetto e sulle indicazioni raccolte in sede di Tavolo di coordinamento delle città riservatarie L. 285 .

Le finalità generali del Progetto, in continuità con la proposta del primo anno, sono state: favorire processi di inclusione dei bambini rom sinti e caminanti (d'ora in poi anche RSC per abbreviazione); 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.

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

Operativamente anche nella seconda annualità il progetto ha previsto una serie di azioni concentrate in due ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: la scuola e il campo/contesto abitativo, confermando l'idea – guida che scuola e famiglia siano centrali e imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti.

È stata confermata inoltre la scelta di realizzare le attività nelle prime classi della scuola primaria o secondaria di I grado, per incidere fin da subito in un momento cruciale quando si vengono a creare le basi per una positiva interazione tra il corpo docente e le famiglie e i bambini e tra i bambini stessi.

La seconda annualità del Progetto nazionale è stata svolta in 11 città (Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Milano, Roma, Reggio Calabria, Torino e Venezia) .

Fig. 1 Mappa città partecipanti

1.1 I dati del progetto: scuole, classi e alunni coinvolti

Le attività hanno visto il coinvolgimento di 36 scuole di cui 26 del ciclo della primaria e 11 della secondaria di primo grado. In totale hanno partecipano alle attività 87 classi: 67 per il ciclo della primaria e 20 della secondaria di primo grado.

Nel complesso gli alunni coinvolti sono oltre 1800, tra loro 280 sono alunni RSC.

Le scuole della primaria coinvolte nel progetto sono quindi più del doppio delle scuole della secondaria, mentre la differenza aumenta se consideriamo le classi essendo quelle della primaria più del triplo di quelle della secondaria.

Fig. 2 Scuole coinvolte

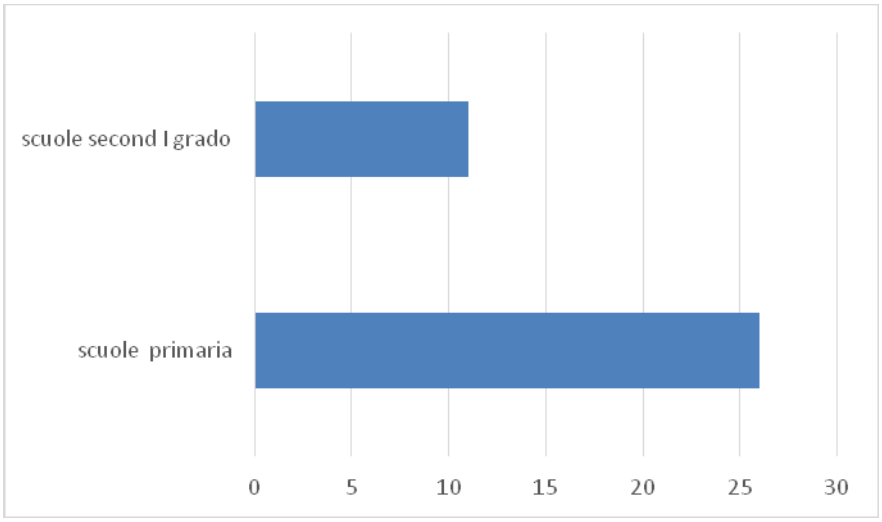
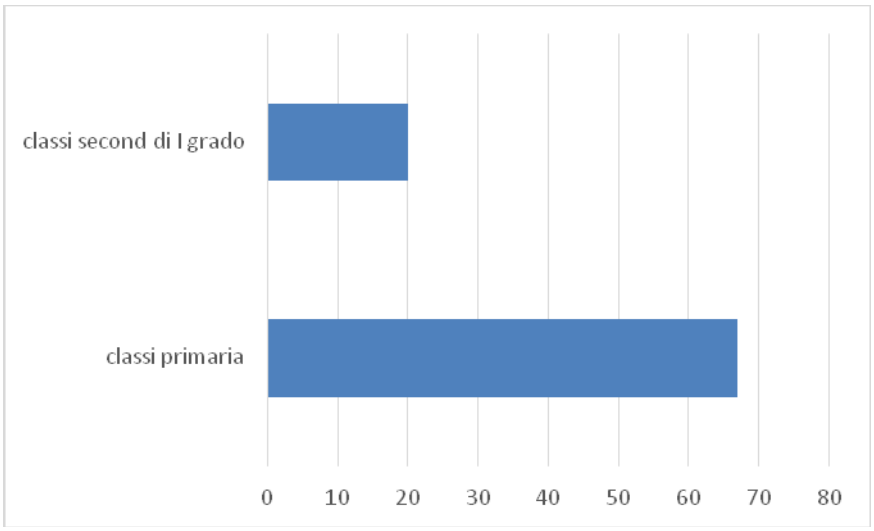


Fig. 3 Classi coinvolte



Distribuzione geografica di scuole, classi e alunni

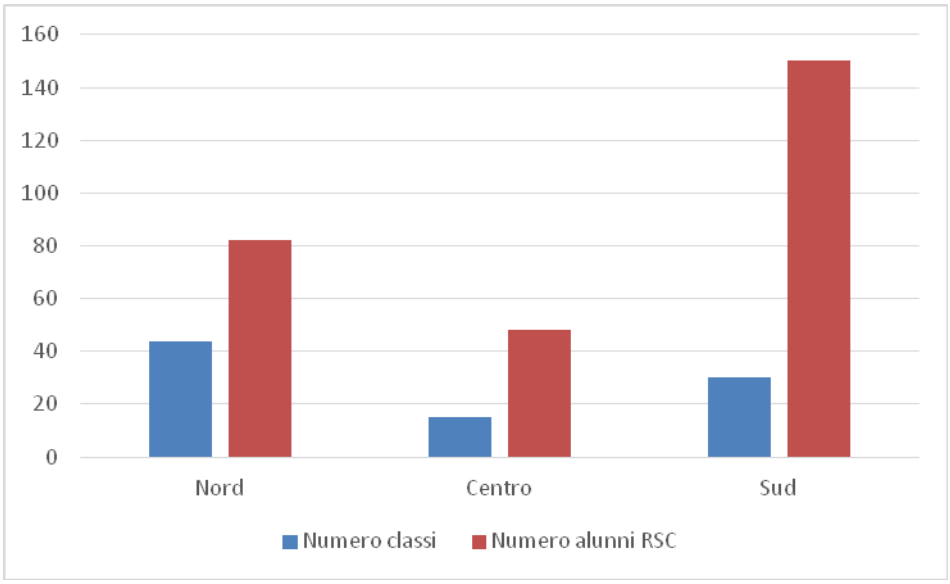
La distribuzione geografica evidenzia come nelle città del Sud incluse nel progetto il numero di bambini RSC presenti nelle classi sia mediamente maggiore di quello che si osserva nelle città del Nord e del Centro.[1]

Tab.1 I dati di progetto: scuole e alunni nel territorio

Macro regione	Numero classi	Numero alunni RSC	Media alunni RSC per classe
Nord	42	84	1,90
Centro	15	48	2,98
Sud	30	148	4,4

1 Suddivisione nelle macro-regione delle città: Torino, Genova, Venezia, Bologna fanno parte della macro-regione Nord; Firenze, Roma della macro-regione Centro; Napoli, Bari, Reggio Calabria, Palermo, Catania della macro-regione Sud.

Fig. 4 - Scuole e alunni nel territorio nazionale



Confronto Progetto nazionale annualità 2013/14 – 2014/15

Nel confronto tra le annualità 2013/14 e 2014/15 del Progetto nazionale emerge evidente come, nonostante la diminuzione delle città partecipanti nella seconda annualità (non hanno aderito le città di Milano e Cagliari), siano aumentate in maniera significativa le scuole e soprattutto le classi e gli alunni – RSC e non – coinvolti nelle attività.

Tab. 2 Confronto 2013/14 e 2014/15 città, scuole, classi e alunni

	2014/15	**2013/14**	**Differenza 2014/15 13/14**	**Incremento % dalla I alla II annualità**
Scuole	37	29	8	27,59%
Classi	87	42	45	107,14%
Alunni totale	1830	900	930	103,33%
Alunni RSC	280	153	127	83,01%

Fig. 5 Confronto annualità 2013/2014 e 2014/15 su città, scuole e classi

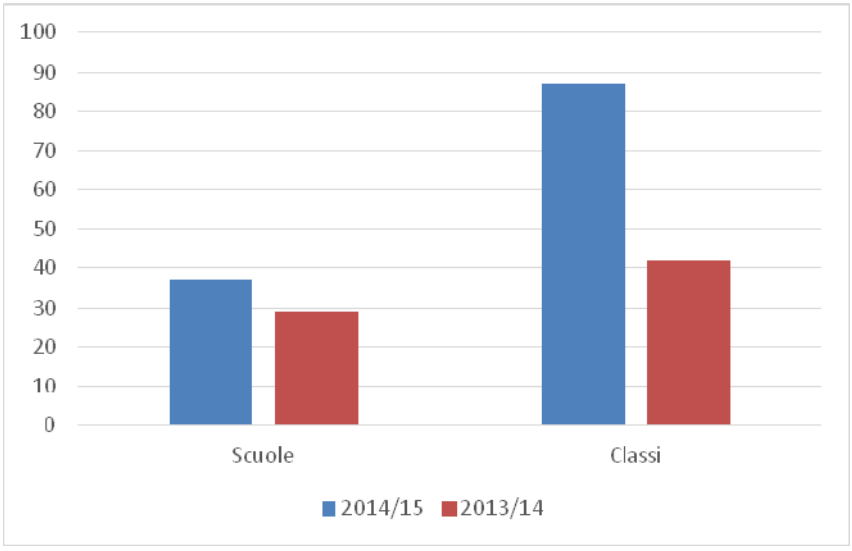
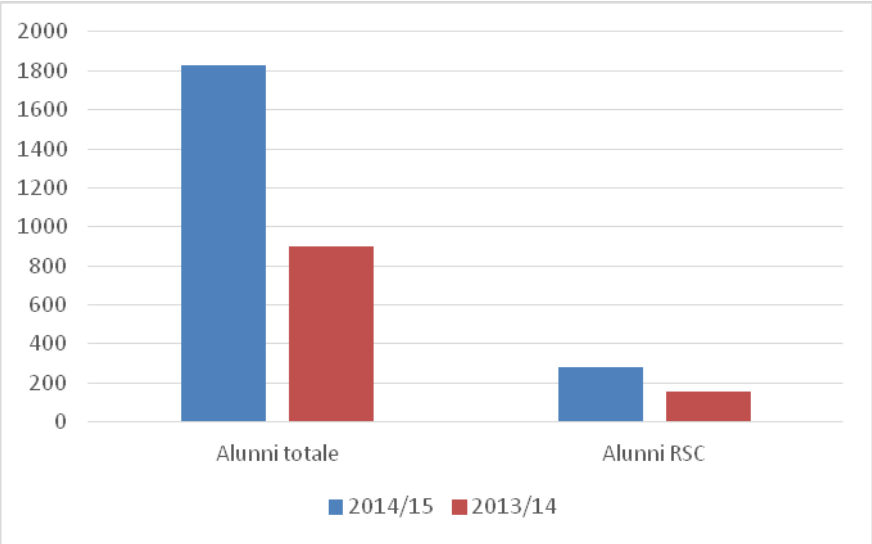


Fig.6 Confronto annualità 2013/2014 e 2014/15 su alunni - RSC e non –



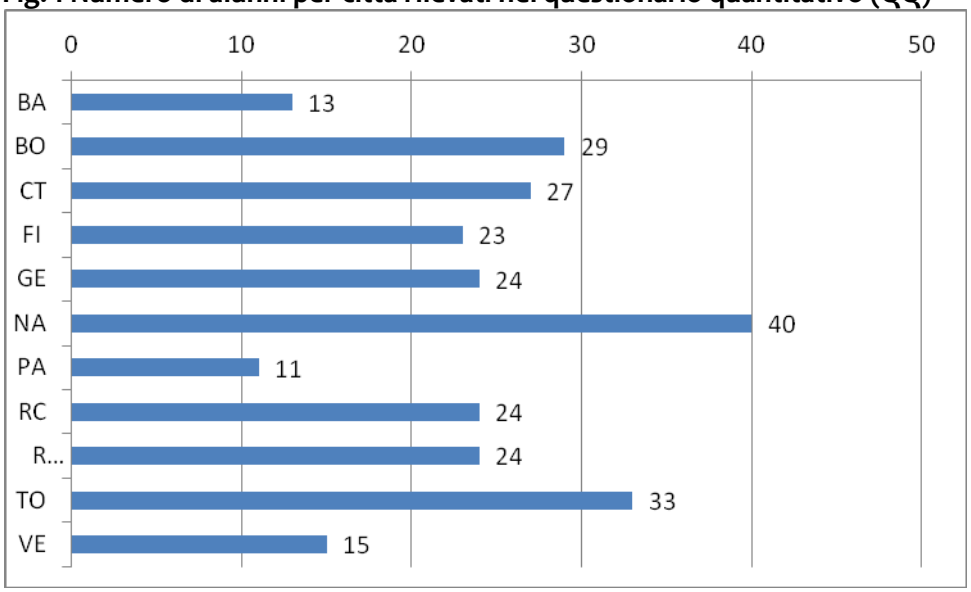
CAPITOLO 2 LE CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE E LE CONDIZIONI DI VITA DEI BAMBINI E DELLE LORO FAMIGLIE

Questo capitolo si basa essenzialmente sull'analisi dei dati ricavati dal Questionario Quantitativo (QQ), uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni su: caratteristiche socio-demografiche del bambino e della famiglia, contesto abitativo, partecipazione scolastica e accesso ai servizi.
Il questionario QQ è stato compilato dall'operatore campo in collaborazione con l'operatore scuola (ed eventualmente con la collaborazione dell'insegnante e dell'équipe multidisciplinare).

2.1 Gli alunni RSC

I dati inseriti nel questionario quantitativo sono relativi a 263 alunni RSC, (quindi poco meno del 95% totale degli alunni partecipanti al progetto), iscritti nelle scuole aderenti al progetto nelle città di Bologna, Bari, Catania, Roma, Genova, Firenze, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino e Venezia.[2]

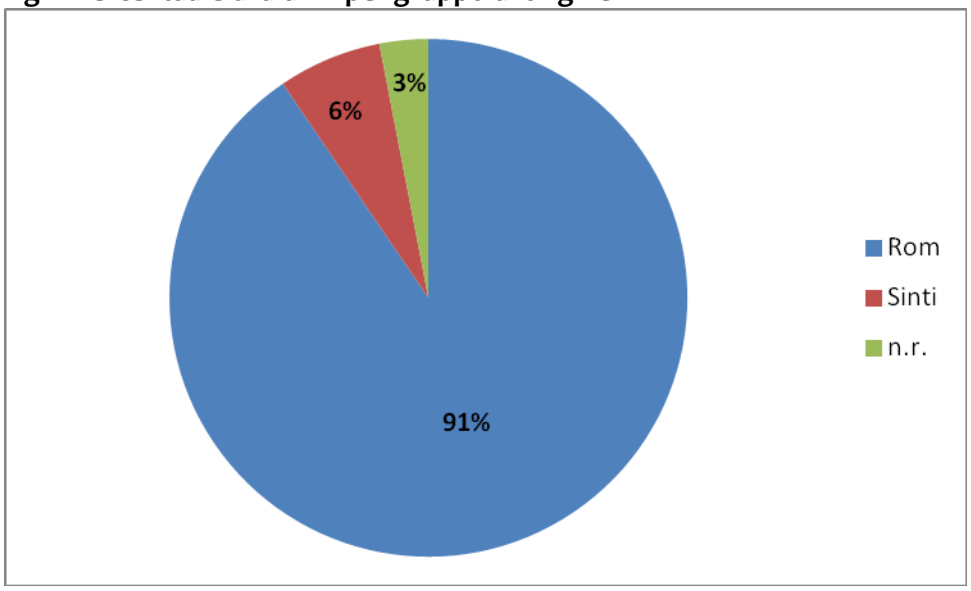
Fig. 1 Numero di alunni per città rilevati nel questionario quantitativo (QQ)



Nel complesso il 91% degli alunni è di origine Rom e il 6% di origine Sinta, questi ultimi residenti nelle città di Bologna, Genova e Venezia.

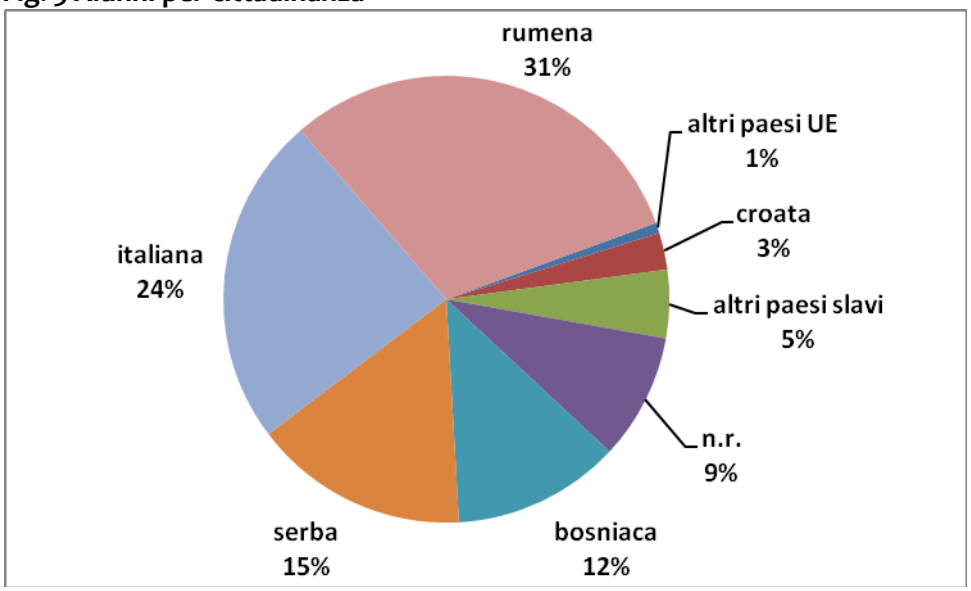
2 Per la città di Napoli i dati sono state incluse le informazioni raccolte per gli alunni della Scuola Primaria Barbato del 69° Circolo nel quartiere Barra e dell'I.C. Alpi (primaria e secondaria) nel quartiere di Scampia.

Fig. 2 Percentuale di alunni per gruppo di origine



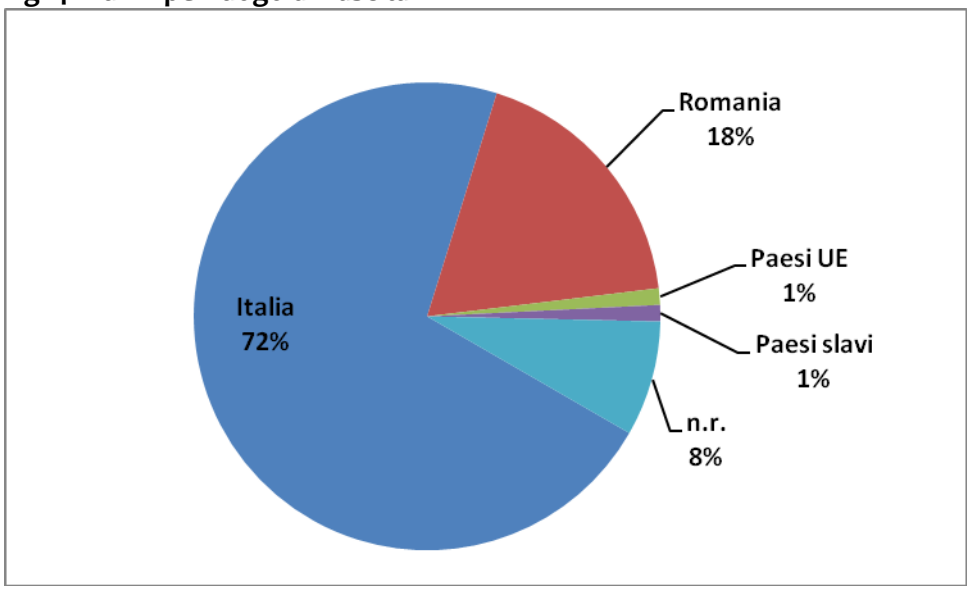
Gli alunni RSC che frequentano le classi delle scuole aderenti al progetto sono per il 31% di cittadinanza rumena, per il 24% italiana e per il 36% di cittadinanza proveniente dai paesi della ex Jugoslavia (principalmente Serbia e Bosnia).

Fig. 3 Alunni per cittadinanza



Guardando invece al luogo di nascita, il 72% sono nati in Italia; si tratta di quasi la totalità dei bambino di cittadinanza proveniente dai paesi balcanici e del 13% dei bambini di cittadinanza rumena.

Fig. 4 Alunni per luogo di nascita



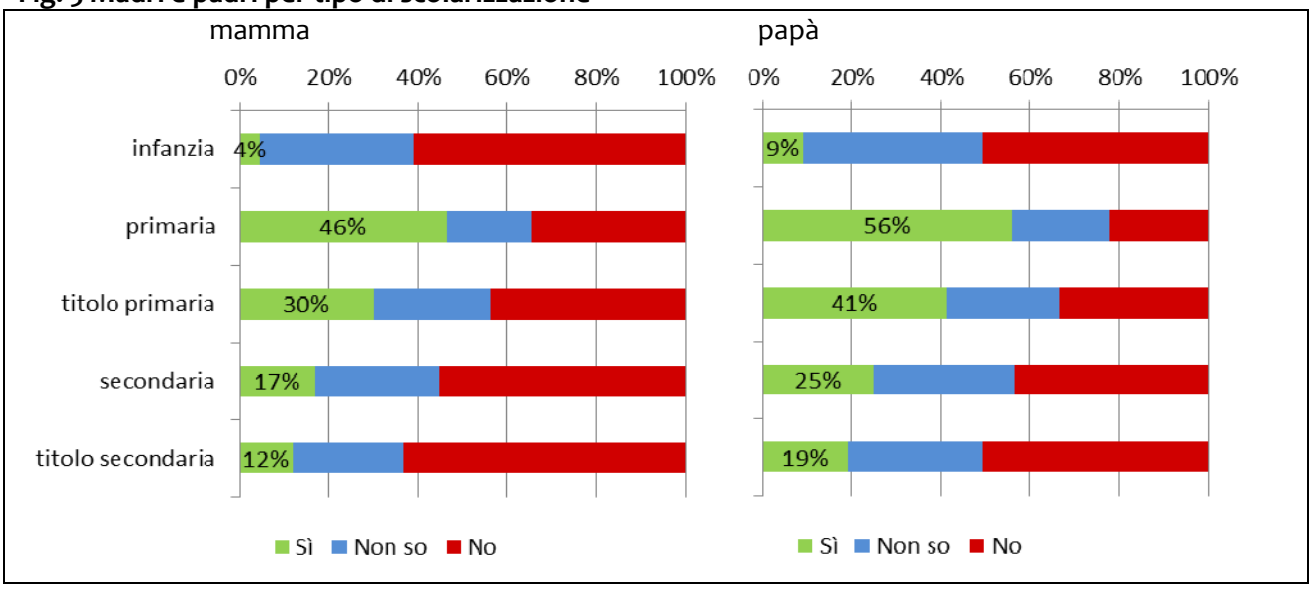
Due terzi degli alunni sono iscritti alla scuola primaria e un terzo alla secondaria. La distribuzione di genere vede una percentuale nel complesso paritaria, senza differenze significative quando si distingue tra scuola primaria e secondaria. L'età dei bambini/ragazzi iscritti è mediamente più elevata di quella dei compagni di classe: nella primaria le classi prime, seconde e terze accolgono rispettivamente l'8%, il 16% e il 22% di alunni due anni più grandi mentre nella secondaria queste percentuali aumentano a 40 e 33% per la prima e la seconda classe rispettivamente.

Un gruppo minoritario di alunni ha frequentato il nido (il 3% dei casi) e quasi 4 su dieci (il 37%) sono stati inseriti nella scuola dell'infanzia. Per quel che riguarda la scuola dell'infanzia le percentuali di frequenza sono maggiori al dato medio per le città di Bologna, Firenze, Napoli e Bari.

2.2 Le famiglie

Gli alunni RSC vivono in famiglie con un numero di componenti elevato (5,4 in media e superiore a 6 nelle città di Firenze e Roma). Si tratta di famiglie dove, dalle informazioni disponibili, i bambini convivono con entrambi i genitori nell'82% delle situazioni familiari, con la presenza della sola figura materna nel 12%, con il papà nel 2% e infine con figure parentali nel rimanente 3%.
Sulla base delle informazioni raccolte per circa il 70% delle mamme e il 60% dei papà, risulta che genitori degli alunni sono piuttosto giovani con una età media tra 33 e 34 anni; i tre quarti non superano i 37 anni.
Entrambi i genitori, o l'unico genitore presente nel nucleo familiare, hanno un livello di scolarizzazione basso. Osservando il grafico che riporta le informazioni per circa l'80% delle famiglie, si notano le percentuali di frequenza e conseguimento del titolo di scuola primaria e secondaria di primo grado. I genitori hanno frequentato in pochissimi casi la scuola dell'infanzia, nella metà dei casi la scuola primaria, un terzo ha conseguito il titolo con differenziali tra madri e padri di 10 punti percentuali. La frequenza alle scuole media risulta molto più passa così come il conseguimento del titolo.

Fig. 5 Madri e padri per tipo di scolarizzazione

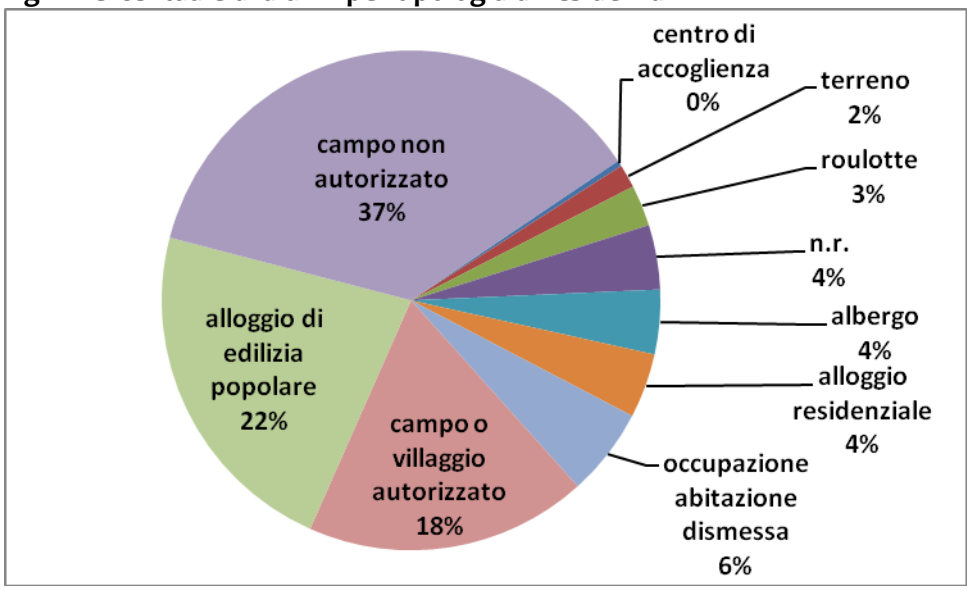


Gli operatori hanno raccolto anche informazioni sulla condizione lavorativa dei genitori che di seguito vengono evidenziate pur consapevoli che i confini tra occupazione, inattività e disoccupazione forniscono una rappresentazione difficile da applicare e anche molto limitata della situazione lavorativa della popolazione RSC. Anche in questo caso si tratta di risposte fornite per circa l'80% delle famiglie da cui emerge come l'occupazione nel mercato del lavoro regolare sia molto contenuta, anche considerando forme di lavoro saltuarie (14% per le mamme e 35% per i papà). Se teniamo in considerazione anche chi lavora in maniera irregolare, i genitori impegnati in attività lavorativa sono il 27% delle madri e il 77% dei padri. Le mamme che non lavorano ma cercano un lavoro, sono il 12% contro l'8% dei padri. I padri che lavorano sono impegnati principalmente come raccoglitori di metalli, operai generici e lavoratori edili; le madri come raccoglitori di metalli, addetta alle pulizie e servizi domestici.

2.3 Il contesto abitativo

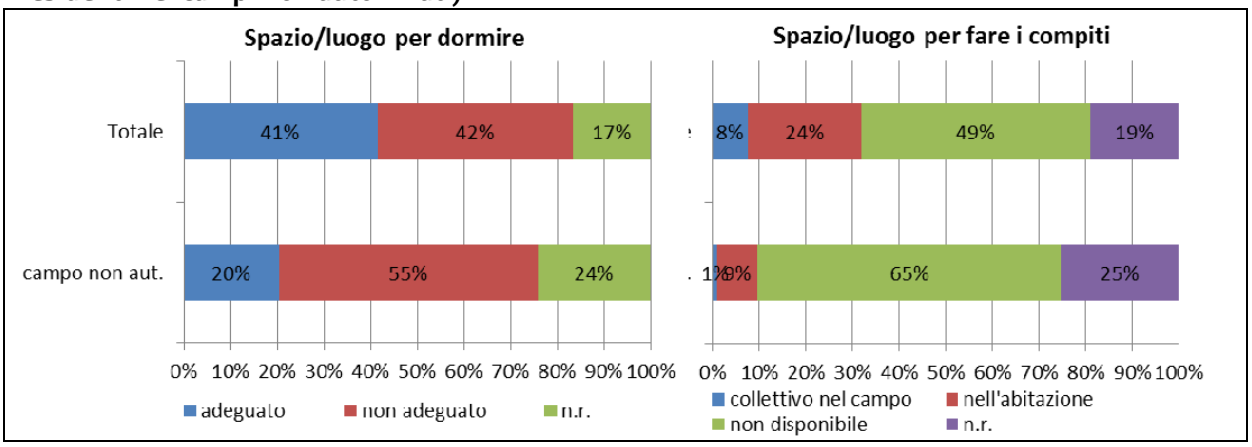
Gli alunni e le famiglie RSC coinvolti del progetto vivono in contesti abitativi differenti, molti dei quali caratterizzati da condizioni disagiate. A fronte di un 4% che vive in appartamenti residenziali e al 22% in alloggi di edilizia popolare, la maggior parte vive nei campi (non autorizzati il 37% e autorizzati il 18%) e in contesti abitativi differenti, ma caratterizzati da condizioni precarie come il
caso di occupazione di abitazioni o capannoni dismessi o in baracche e roulotte al di fuori degli insediamenti. Il 4% alloggia in albergo dopo lo sgombero del campo che si è verificato a seguito del nubifragio che ha colpito la città di Genova.
Le famiglie che vivono nei campi non autorizzati si trovano in una situazione abitativa molto grave: il riparo per la famiglia è costituito da baracche autocostruite con materiali di recupero generalmente in legno o legno e muratura oppure, meno frequentemente, da roulotte.

Fig. 6 Percentuale di alunni per tipologia di residenza



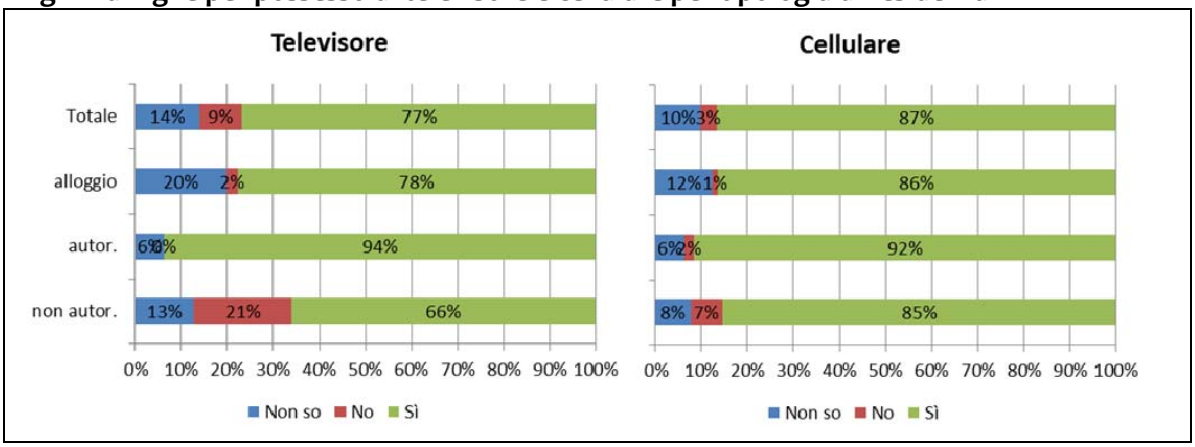
Quando gli alunni non vivono nei campi la situazione abitativa è migliore (per oltre il 90% degli alunni che non abitano nei campi le condizioni igienico-sanitarie - presenza di acqua corrente, wc, doccia- appaiono adeguate, così come la vicinanza a servizi collettivi quali trasporti pubblici, mercati/supermercati, uffici etc.).
Il 42% degli alunni non ha a disposizione uno spazio adeguato per il riposo e il 49% non ha uno spazio adeguato per fare i compiti. La situazione è decisamente peggiore per gli alunni che vivono nei campi non autorizzati o in altre situazioni simili dove queste percentuali aumentano in maniera significativa.

Fig. 7 Alunni per spazio/luogo adeguato per il riposo e per fare i compiti (totale alunni e solo alunni residenti nei campi non autorizzati)



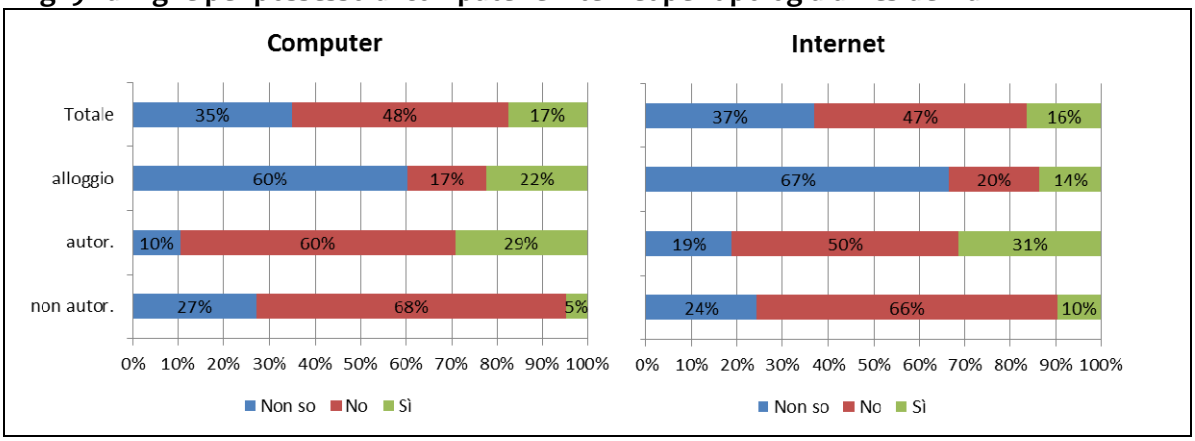
Guardando al possesso di alcun beni durevoli che danno indicazioni sullo stile e sul tenore di vita, si osserva che il 77% delle famiglie possiede il televisore e 87% il cellulare, con percentuali differenti a seconda del contesto abitativo e del livello di conoscenza dell'operatore che ha riportato le informazioni. In generale si nota lo svantaggio delle famiglie che abitano nei campi non autorizzati; anche se le famiglie in alloggio mostrano percentuali simili, si tratta dell'effetto dovuto con elevata probabilità alla mancata informazione.

Fig. 8 Famiglie per possesso di televisore e cellulare per tipologia di residenza



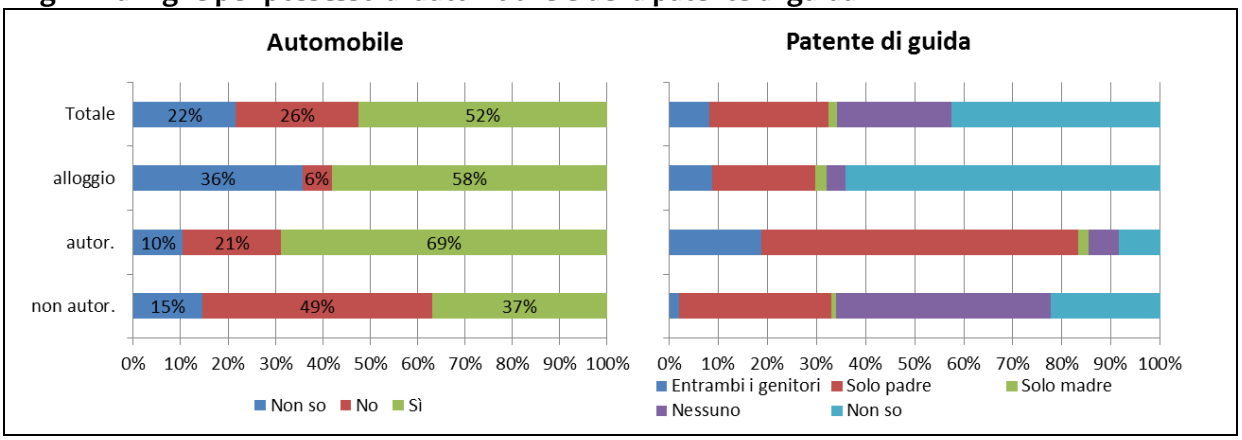
Il possesso del computer e l'accesso a internet è invece appannaggio di una percentuale di famiglie molto minore, pur essendo rilevante la quota di mancata informazione.

Fig. 9 Famiglie per possesso di computer e internet per tipologia di residenza



Poco più della metà delle famiglie risulta possedere un'automobile. La patente di guida, indipendentemente dal possesso dell'automobile, risulta conseguita con maggior frequenza dal padre.

Fig. 10 Famiglie per possesso di automobile e della patente di guida

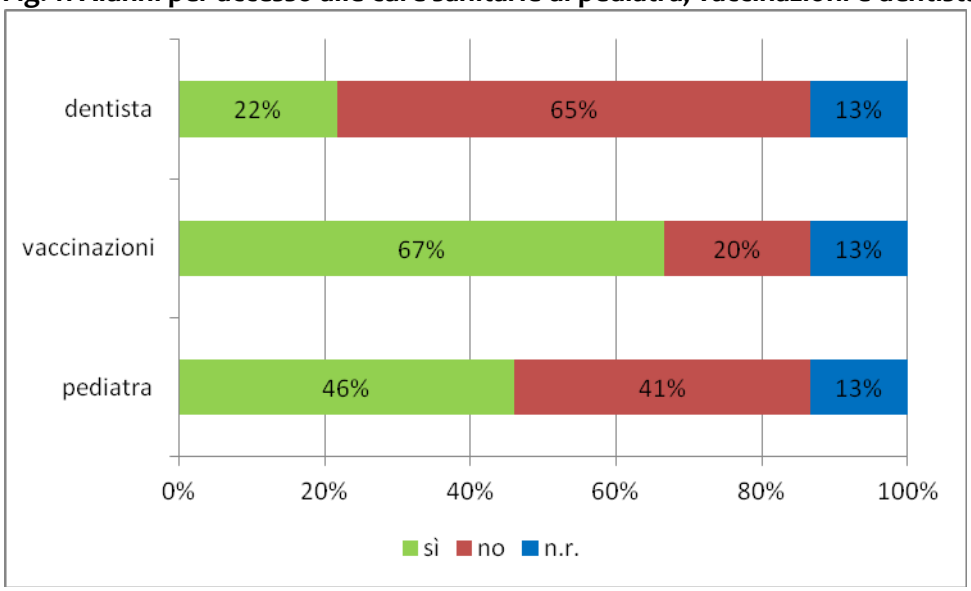


2.4 Il contesto socio-ambientale e l'accesso ai servizi sanitari

Nei contesti di vita degli alunni e delle loro famiglie gli alunni i servizi sociali sono attivi con diverse attività che vanno dalla presa in carico di singoli nuclei e di intere comunità, a interventi di educativa domiciliare, a presidi di natura tecnica, come la gestione delle aree sosta che riguardano il 37% degli alunni. La presenza dell'associazionismo e del volontariato risulta più diffusa e riguarda da vicino i contesti di vita del 53% degli alunni.

Dalle informazioni raccolte dagli operatori, solo il 46% dei bambini ha un pediatra di base assegnato; quando i bambini si ammalano prevale il ricorso alle cure del pediatra (36%), del pronto soccorso (30%), del medico generico (8%) e della farmacia (4%). Le vaccinazioni sono state effettuate dal 67% degli alunni mentre solo il 22% è seguito dal dentista. L'accesso alla pediatria di base risulta essere ancora più problematica se gli alunni vivono in campi non autorizzati dove solo il 21% degli alunni ha un pediatra assegnato.

Fig. 11 Alunni per accesso alle cure sanitarie di pediatra, vaccinazioni e dentista



CAPITOLO 3 LE CARATTERISTICHE DEGLI INSEDIAMENTI ABITATIVI . I CAMPI

Molti alunni target coinvolti nel progetto risiedono nei cosiddetti *campi nomadi*, luoghi per la gran parte caratterizzati da un profondo disagio ambientale e sanitario e una delle cause principali delle difficoltà di integrazione nel tessuto comunitario delle popolazioni rom, sinti e caminanti.
Nonostante il progetto concentri le proprie azioni sull'accoglienza scolastica e sulla promozione dell'accesso ai servizi degli alunni target e delle loro famiglie, è importante che le progettualità locali monitorino le principali problematiche del contesto abitativo e favoriscano le attività di intervento straordinario e strutturale attraverso l'attivazione degli organi e delle autorità preposte.
La questione dei campi nomadi è assai complessa e necessità di programmi di intervento specifici e risorse economiche importanti che non possono essere limitati alle attività del presente Progetto. Detto ciò non è possibile separare le problematiche del contesto abitativo di molti bambini RSC dalla promozione di un percorso di inclusione e integrazione dentro e fuori la scuola, come vedremo più avanti dall'analisi degli esiti scolastici dei bambini in termini di frequenza, che segnalano una migliore riuscita al migliorare delle condizioni abitative.

È utile quindi ricordare quanto affermato nella Strategia Nazionale per l'Integrazione dei rom, sinti e caminanti, firmata dal Governo italiano nell'aprile del 2012 e punto di riferimento per qualsiasi intervento sul tema. "È un dato acquisito come la soluzione amministrativa del campo nomadi risulti ormai da decenni il modello di riferimento delle politiche abitative per RSC in Italia e questa forma residenziale, che presupponeva una popolazione nomade e servizi transitori di sosta, ben presto non è più stata in grado di rispondere alle esigenze di popoli e comunità ormai sedentari" e che "la politica amministrativa dei campi nomadi ha alimentato negli anni il disagio abitativo". La stessa Strategia sottolinea la necessità di un "superamento dei campi rom, in quanto condizione fisica di isolamento che riduce le possibilità di inclusione sociale ed economica delle comunità RSC".

Attraverso l'analisi delle **"schede di documentazione caratteristiche campo"** si intende quindi presentare una sintesi delle principali caratteristiche dei campi e villaggi dove risiedono gli alunni target, ponendo in evidenza le più ricorrenti e importanti problematicità e criticità del contesto.
L'analisi riguarda situazioni tra loro anche molto differenti, comprendendo campi caratterizzati da assoluta precarietà ed emergenzialità socio-ambientale ma anche villaggi con degli standard di abitabilità più accettabili, sebbene sempre caratterizzati da una imposta separazione spaziale e sociale dal territorio e dal tessuto urbano circostante. Unica eccezione può esser considerata la micro-area di Venezia,costruita attraverso un virtuoso percorso di partecipazione con la comunità Sinti che ora vi risiede.
Il numero di campi e villaggi nei quali risiedono gli alunni RSC di cui abbiamo provveduto a tracciare un'analisi trasversale - attraverso la lettura delle "schede caratteristiche campo" pervenute all'assistenza tecnica - è di 20: 1 ciascuno per le città di Palermo, Firenze e Venezia; 2 per le città di Napoli[3], Genova, Catania, Bari e Torino e ben 6 per la città di Roma. Soltanto nella città di Reggio Calabria non vi sono alunni target che risiedono nei campi.[4]

3 Per la Città di Napoli abbiamo provveduto ad analizzare le due schede caratteristiche campo che ci sono pervenute, relative al campo di Scampia e di Barra.

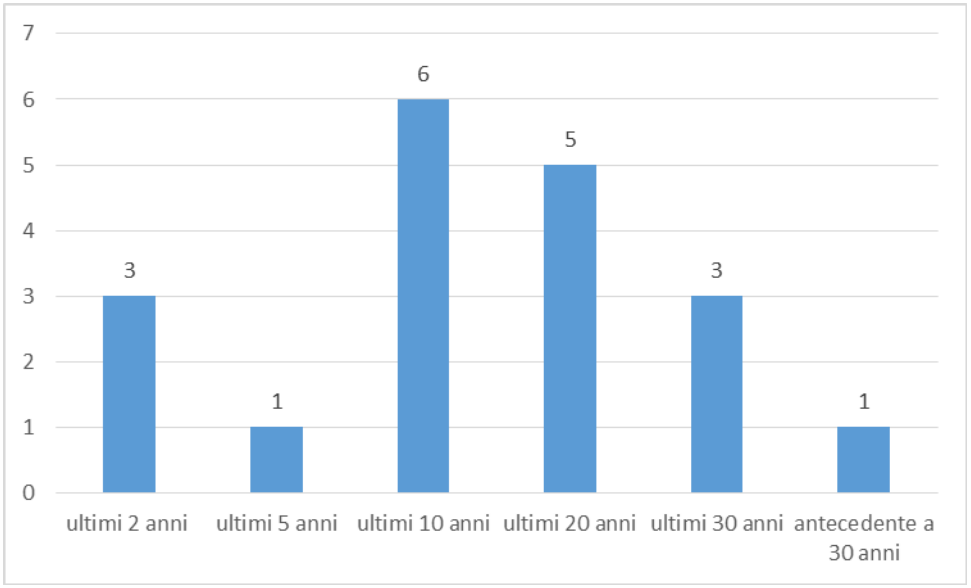
4 Le famiglie Rsc coinvolte nel progetto abitano la gran parte nel quartiere di Arghillà, per molti aspetti non meno problematico di numerosi campi autorizzati e no.

3.1 Storia e popolazione residente nei campi

I campi e villaggi dove risiedono gli alunni RSC coinvolti nel progetto sono esattamente per la metà campi autorizzati (10) e per metà (10) non autorizzati.

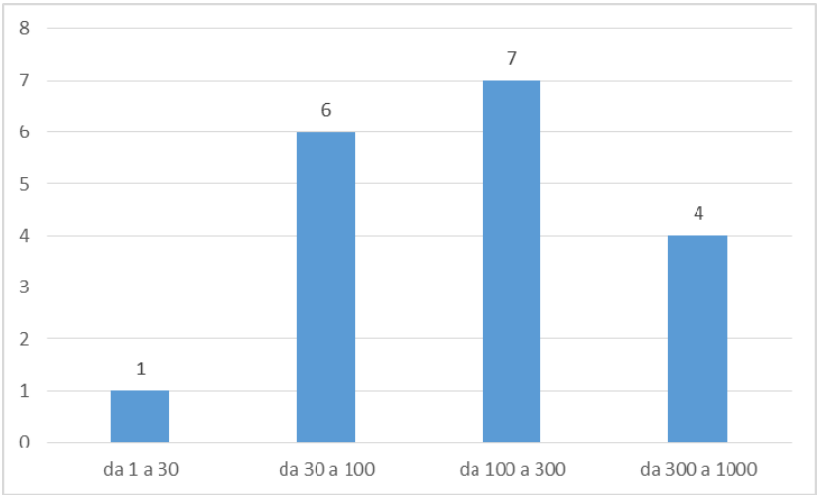
La gran parte di questi non sono di recente insediamento, se consideriamo che 15 su 19[5] sono sorti in un periodo precedente a 5 anni fa, vale a dire il quasi i tre quarti del totale.

Fig. 1 - Anno di insediamento del campo/villaggio



I campi e villaggi sono di dimensioni significative in quanto in quasi la metà dei campi/villaggi sono presenti oltre 50 abitazioni e in più della metà risiedono oltre 100 persone. Soltanto in un caso si tratta di un piccolo insediamento spontaneo con meno di 10 abitazioni e meno di 30 abitanti.

Fig.2 - Numero persone presenti nel campo/villaggio



Relativamente alle origini delle popolazioni, meno della metà dei campi sono mono-etnici, mentre per la gran parte includono comunità di origini differenti. In più della metà dei campi/villaggi (11) sono presenti comunità di origine rumena, la più numerosa di tutte tra quelle individuate dagli operatori.

5 di un campo non è stata indicata l'anno di insediamento nella scheda

Tab. 1 Origine popolazione

Origine	Numero risposte	Percentuale risposte sul totale
rumena	11	34,4%
Serba	5	15,6%
bosniaca	5	15,6%
macedone	1	3,1%
Croata	2	6,3%
kossovara	2	6,3%
Italiana	5	15,6%
Altro	1	3,1%
Totale	32	100,0%

Per quanto riguarda l'appartenenza religiosa, evidentemente collegata al paese di origine delle comunità RSC, in circa due campi su tre sono presenti comunità di religione ortodossa, mentre in quasi uno su tre di religione musulmana o cattolica.

Tab. 2 Religione di appartenenza

Religione	Numero risposte	Percentuale risposte sul totale
Ortodossa	13	65,0%
Cattolica	6	30,0%
Evangelista	2	10,0%
Musulmana	7	35,0%
Altro	3	15,0%
Totale	31	100,0%

I campi/villaggi del progetto risultano situati prevalentemente in prossimità di un'area industriale (9) e/o una grande arteria di traffico (8). Per quanto relativo ad un numero limitato di casi è significativo, e anche preoccupante, che ben tre campi siano situati vicino ad una discarica e due tra questi, ad una discarica non bonificata.

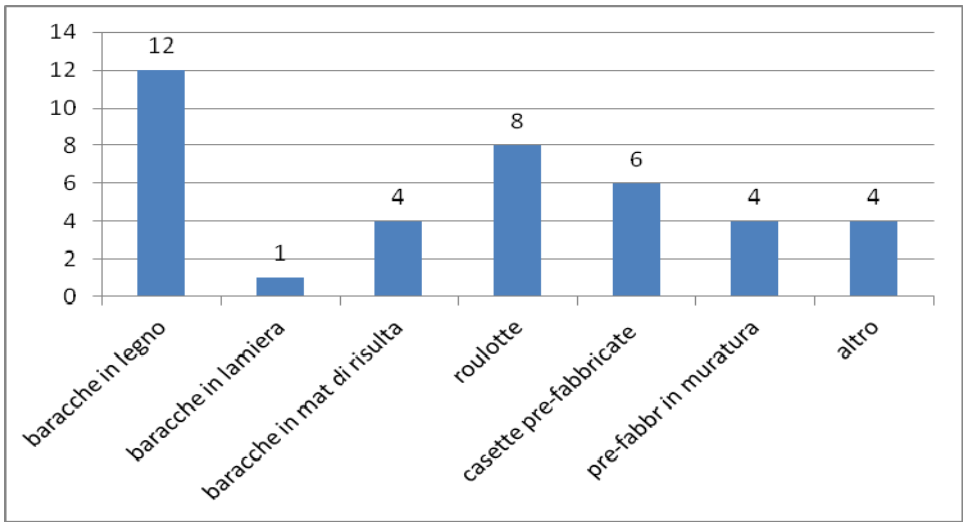
Tab. 3 Collocazione

In prossimità di:	**Numero risposte**	**Percentuale risposte sul totale**
Binari FS:	5	28,2%
Discarica bonificata	1	2,6%
Discarica non bonificata	2	10,3%
Campi agricoli	3	17,9%
Area industriale	9	15,4%
Grande arteria traffico	8	10,3%
Cimitero	3	15,4%
Scuola	3	100,0%
Zona commerciale	3	28,2%
Altro	3	2,6%
Totale	39	10,3%

3.2 Caratteristiche strutturali del campo

La tipologia delle abitazioni dei campi è molto varia, anche se nella maggior parte dei casi si tratta evidentemente di abitazioni auto-costruite. Tra tutte, la tipologia che risulta prevalente, è quella delle baracche in legno, presenti in 12 situazioni.

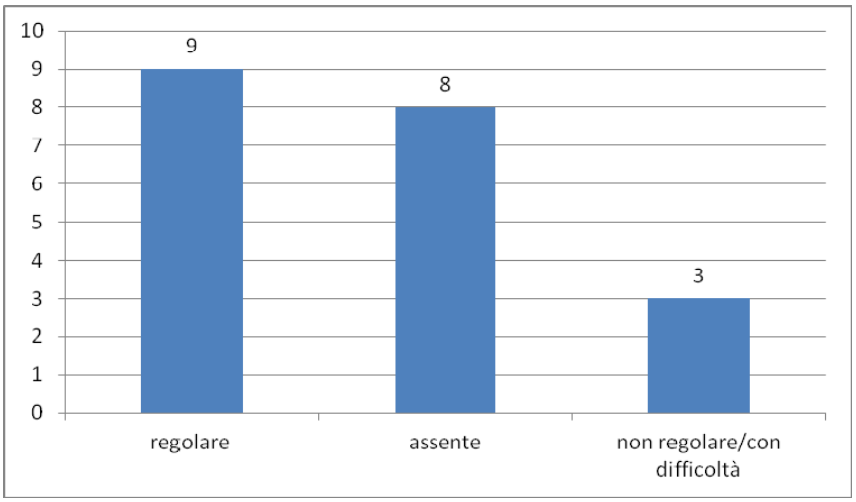
Fig. 3 - Tipologie abitazioni



In relazione alle domande sull'approvvigionamento dell'acqua, elettrico e tipologia del riscaldamento non abbiamo sempre informazioni complete; evidentemente ciò è determinato dal differente grado di conoscenza dell'operatore del campo/villaggio e dalla difficoltà di reperire tali informazioni al momento della compilazione della scheda.
Abbiamo pertanto le informazioni di tutti e 20 i campi per quanto riguarda l'approvvigionamento dell'acqua ma solamente di 18 per quello relativo all'elettricità e 15 per la tipologia di riscaldamento.

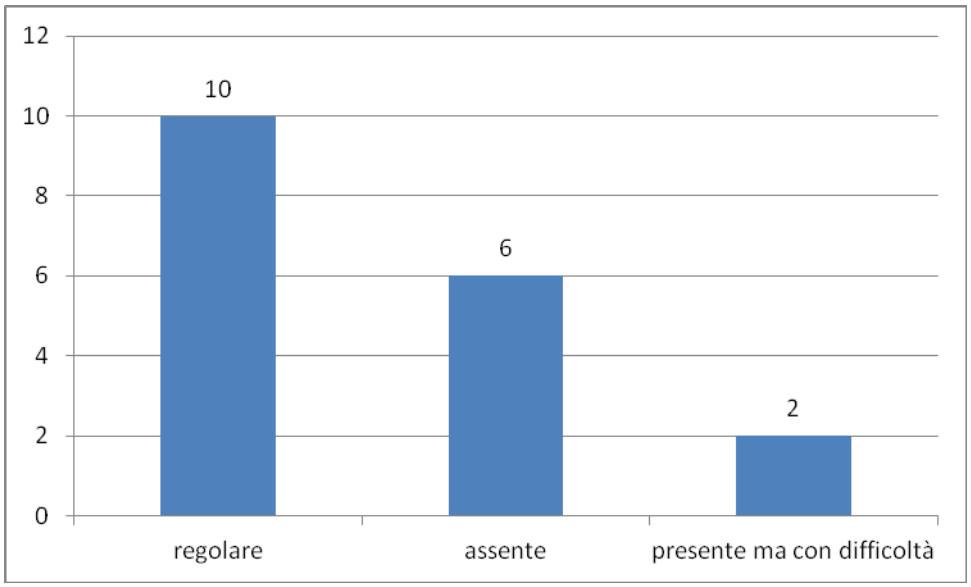
Un dato, a nostro parere, molto significativo e preoccupante emerge dal limitato numero di campi il cui approvvigionamento dell'acqua risulta essere regolare, vale a dire meno della metà. In ben 7 casi è addirittura non prevista la possibilità dell'approvvigionamento dell'acqua.

Fig. 4 - Approvvigionamento acqua



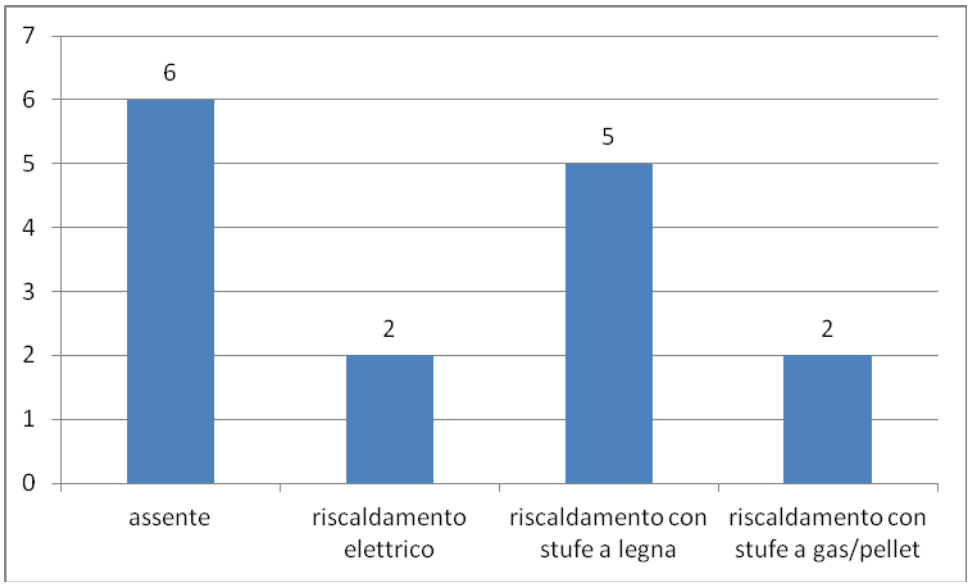
In più della metà dei casi rilevati risulta essere regolare l'approvvigionamento di energia elettrica (10). Sono comunque significativi i casi in cui questo risulta essere assente (6) o presente ma con difficoltà (2).

Fig. 5 - Approvvigionamento elettricità



Sui 15 casi di cui abbiamo informazioni specifiche, il riscaldameno risulta assente in ben 6 casi su 15. Laddove è presente è prevalente la tipologia del riscaldamento attraverso stufe a legna (5).

Fig. 6 - Tipologia riscaldamento



3.3 Criticità principali

Abbiamo infine chiesto agli operatori quali sono, secondo loro, le criticità principali nei campi/villaggi descritti dove risiedono gli alunni RSC del progetto. Ne emerge un quadro di precarietà e degrado ambientale diffuso dove si incrociano, in molti casi, una molteplicità di criticità e problematiche che ben rendono l'idea della difficoltà di vivere e condividere questi luoghi.

Dalla segnalazione degli operatori, le più ricorrenti criticità– presenti in circa i due terzi dei campi/villaggi - sono relative: ai servizi igienici, al sistema fognario, all'approvvigionamento di rete elettrica e dell'acqua.

Significativo e preoccupante anche il numero di campi/villaggi dove sono presenti rifiuti diffusi all'interno (8) e in aree adiacenti il campo (5).

Tab. 4 - Criticità principali rilevate dagli operatori campo

Criticità principale	Numero risposte	Percentuale di casi sul totale	Percentuale di casi
Servizi igienici assenti o inadeguati	13	12,5%	68,4%
Sistema fognario assente o inadeguato	13	12,5%	68,4%
Approvigionamento acqua assente o inadeguato	11	10,6%	57,9%
Rete elettrica assente o inadeguata	13	12,5%	68,4%
Pavimentazione campo assente o inadeguata	6	5,8%	31,6%
Spazzatura e rifiuti diffusi nel campo	8	7,7%	42,1%
Vicinanza discarica o rifiuti consistenti adiacenti al campo	5	4,8%	26,3%
Abitazioni fatiscenti	4	3,8%	21,1%
Presenza di topi	8	7,7%	42,1%
Acqua ristagnante	7	6,7%	36,8%
Lontananza servizi	4	3,8%	21,1%
Campo costruito in luogo a rischio idro-geologico o non idoneo	5	4,8%	26,3%
Sgomberi	4	3,8%	21,1%
Pericolosità luogo	1	1,0%	5,3%
Conflittualità/razzismo dal contesto territoriale	2	1,9%	68,4%

CAPITOLO 4 LE REALIZZATE A SCUOLA: LUCI E OMBRE DI UN PERCORSO COMPLESSO

Il presente capitolo si basa sull'analisi delle informazioni raccolte attraverso le schede di monitoraggio delle attività realizzate nella scuola. Le schede sono state progettate dal team dell'assistenza tecnica al fine di monitorare le attività nella fase di progettazione e finale. Esse sono altresì uno strumento di lavoro per le équipe territoriali poiché consentono di monitorare lo stato dell'arte, la rispondenza delle azioni intraprese con le azioni previste e con la cornice progettuale nazionale, lo sviluppo della progettazione secondo gli effettivi bisogni territoriali. Sono state pensate anche come una sorta di strumento di autoriflessione individuale per coloro che si stanno cimentando nella gestione e nel coordinamento degli interventi a livello locale.

Le schede attività per la scuola sono suddivise in quattro sezioni, che descrivono le attività di formazione, le attività di cooperative learning, le attività laboratoriali e quelle volte ad migliorare il rapporto tra scuola e famiglie RSC.
Si è richiesto agli operatori scuola di compilare le schede per garantire un monitoraggio delle azioni in corso maggiormente puntuale. La documentazione pervenuta è relativa alle attività di tutte le città.
Il presupposto che muove il progetto è che, rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini RSC e non solo, un ambiente scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze di tutti i bambini e delle loro famiglie porti benefici sia cognitivi sia relazionali non soltanto al target specifico di bambini RSC ma all'intero sistema scuola e ne migliori l'offerta formativa.
Per far questo una particolare attenzione è stata data al miglioramento del clima scolastico, puntando su strumenti quali il cooperative learning, il learning by doing e le attività laboratoriali, la formazione insegnanti.

La scelta iniziale è stata di attuare il progetto nelle prime classi della scuola primaria o secondaria di I grado. A questa decisione hanno concorso diversi fattori: il fatto che la dispersione è più rilevante all'inizio di ogni ciclo scolastico, il fatto che è proprio all'inizio della relazione scolastica, con i nuovi insegnanti, i nuovi compagni, il nuovo contesto, che si imposta l'autostima, l'auto-realizzazione, il rispetto degli altri, si impara a collaborare e si verifica una sorta di imprinting emotivo che accompagnerà tutti gli allievi per l'intero corso di studi, il fatto di puntare su un metodo di lavoro che abbia continuità negli anni seguenti6.
In questa seconda annualità del progetto (2014-15) si è scelto di ampliare la platea dell'intervento alle classi seconde e quinte della scuola primaria, da un lato per garantire la continuità degli interventi nelle classi in cui il progetto è stato attivato nell'anno scolastico 2013-14, dall'altro per permettere, laddove è stato ritenuto realizzabile, il passaggio da un ordine all'altro di scuola per i bambini target, attraverso la costruzione di contesti accoglienti all'interno della scuola. Un'ultima considerazione che ha motivato l'allargamento è stata la portata innovativa del progetto percepita all'interno dei contesti scolastici, che ha indotto alcuni contesti maggiormente sensibili ad allargare la platea delle attività, in particolar modo per le attività di formazione per insegnanti sul cooperative learning.

6Dal Quaderno del "Progetto per l'inclusione e l'integrazione di bambini e ragazzi rom, sinti e caminanti", Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2013.

Dati generali - Target, personale coinvolto, organizzazione delle attività
Le scuole coinvolte questa annualità sono in totale 37 (26 scuole primarie e 11 scuole secondarie di primo grado), per un totale di 87 classi.

L'analisi delle attività è stata realizzata su un totale di 83 classi, poiché le schede di rilevazione delle attività non sono state compilate per alcune classi della scuola secondaria di primo grado.

La progettazione nella scuola è avvenuta, nella grande maggioranza dei casi (10 città su 11), in équipe multidisciplinari composte da operatori scuola e campo, insegnanti ed in alcuni casi anche altre figure (dirigenti scolastici, referente scolastico del progetto, amministratori locali con funzione di referenti cittadini per il progetto, tutor nazionale), in 4 città è stato coinvolto anche il Tavolo Locale; le riunioni di progettazione si sono svolte in alcuni casi in riunioni apposite, anche utilizzando, come suggerito in seno al CS, le ore dedicate alla programmazione ordinaria delle docenti delle scuole coinvolte.
Importante ricordare che il progetto, per motivi compositi e prevalentemente amministrativi, nella maggior parte delle città è stato avviato in ritardo rispetto all'avvio dell'anno scolastico.
Le attività programmate nell'ambito del progetto di inclusione per i bambini RSC in più della metà delle scuole sono state progettate in continuità con altri progetti in essere, negli altri casi sono invece progettazioni che vanno ad inserirsi in scuole dove non sono presenti progetti di inclusione o incentrati sullo sviluppo dell'interculturalità, in pochi casi persino in contrasto con i progetti avviati. L'elemento della continuità può rappresentare una variabile interessante per l'analisi dei risultati ottenuti per ciascun contesto, infatti l'avvio dei lavori in contesti più "maturi" e accoglienti garantisce senz'altro migliori risultati, e così anche la sperimentazione di progettualità che vanno ad approfondire linee di intervento condivise in tutta la scuola.

4.1 La formazione

Le attività di formazione per insegnanti sono state realizzate in un arco di tempo molto variabile, che va da un mese ai sette mesi, queste differenze nascono soprattutto dalle difficoltà amministrative che in alcune città hanno ritardato l'avvio della formazione, e da alcune difficoltà "logistiche" che hanno indotto alcune amministrazioni a concentrare la formazione in un lasso di tempo breve, con formazioni intensive e una supervisione a distanza, infine alcune città che hanno programmato la formazione a cavallo tra i due anni scolastici 2014-15 e 15-16.
Anche per questi motivi, la durata media della formazione realizzata finora è stata di 4 mesi, il numero degli incontri realizzati è variabile, da un massimo di 9 ad un minimo di 1, con una media di 4 incontri per formazione. Le ore di formazione vanno da 4 ore (per quei percorsi che prevedono una continuazione con l'avvio dell'a.s. 2015-16) fino ad un massimo di 40 ore, con una media di circa 20 ore per ciascuna formazione. Sono difformità che inevitabilmente hanno un impatto sulla qualità dei risultati a fini anno scolastico.

In totale, nei percorsi di formazione realizzati sono stati coinvolti circa 300 insegnanti, con una presenza media per ciascuna formazione di 17 insegnanti. Quest'anno la progettazione dei percorsi di formazione ha preso spunto dall'esperienza e dalle riflessioni realizzate in alcune città nell'a.s. 13-14, per questo in alcune città sono stati progettati percorsi allargati o"multipli", in cui sono stati coinvolti diversi attori oltrechè gli insegnanti: nella maggior parte dei casi si è trattato di operatori scuola e operatori campo (in 9 città), sono stati coinvolti inoltre i componenti dell'Equipe multidisciplinare, in 6 città sono stati coinvolti i Dirigenti Scolastici delle scuole target, in un caso anche le associazioni che lavoravano alla realizzazione dei laboratori, e in un altro caso è stato coinvolto il personale non docente, infine in un caso la formazione è stata rivolta anche ai bambini attraverso un'esperienza di condivisione del

percorso degli insegnanti. Nella maggior parte dei casi si tratta di percorsi dedicati agli insegnanti ed agli operatori scuola e campo, con incontri specifici allargati ad una platea maggiore di insegnanti ed altri attori. La presenza dei docenti alla formazione è ritenuta soddisfacente, con una media che oscilla tra "costante" e "in aumento", questo dato rappresenta un segnale molto positivo a conferma che - nonostante la formazione sia partita notevolmente in ritardo rispetto alle attività scolastiche, e che non sia stata inserita tra le attività di aggiornamento obbligatorie o consigliate per le insegnanti- è stata percepita dagli insegnanti quale strumento di crescita professionale e di sostegno alla realizzazione delle attività in classe.

L' apertura dei percorsi di formazione ad altri attori, in primis agli operatori campo e scuola, rappresenta un segnale molto positivo nella prospettiva che le azioni del progetto rientrino sempre più in un ottica sistemica, in cui il lavoro degli insegnanti è progettato e realizzato con la collaborazione degli operatori del progetto e con gli altri attori interessati, con l'obiettivo di aprire al lavoro multidisciplinare e ad una prospettiva olistica in cui i diversi soggetti possano lavorare insieme ed in cui il bambino ed il suo interesse tornino al centro degli interventi della scuola e delle altre agenzie educative.

La funzione attribuita alla formazione dalle linee guida del progetto, ovvero la supervisione delle attività di cooperative learning realizzate in classe, è avvenuta in 8 città su 11. Questo dato è un segnale che, nonostante i ritardi nell'avvio del progetto, le progettualità locali hanno recepito le indicazioni delle linee guida e hanno dato continuità ad un percorso che nella prima annualità si presentava come "attività preliminare" con obiettivo una prima conoscenza e avvicinamento alla metodologia del cooperative learning, mentre quest'anno si è prefigurata quale attività in classe vera e propria, con il sostegno e l'accompagnamento dei formatori. Questo va a sostegno della continuità del progetto, per permettere a tutti gli insegnanti che si sono formati di poter sperimentare le attività in classe.

La formazione si è concentrata in tutte le città prima di tutto sullo sviluppo di metodologie e tecniche del Cooperative Learning, in seconda battuta su elementi di conoscenza della popolazione e cultura RSC e su elementi di interculturalità, mentre ha lavorato meno sulla motivazione del personale coinvolto e sulla condivisione del progetto con tutta la scuola. Questi aspetti, non trascurabili, dovrebbero essere rafforzati nella progettazione di nuovi percorsi di formazione per l'a.s. 2015-16. In pochi casi si è scelto quindi di realizzare percorsi che accanto all'accompagnamento-formazione al cooperative learning per insegnanti hanno valorizzato gli elementi di intercultura e di lavoro sul pregiudizio antizigano anche con altri attori del progetto (Operatori sociali, assistenti sociali, educatori del privato sociale). Lavorare sul pregiudizio approfondendo anche elementi di cultura rom può rappresentare per le prossime progettazioni un elemento fondamentale, poiché in molti contesti il sopravvivere di un forte pregiudizio nei confronti della popolazione rom tra insegnanti e operatori sociali rischia di vanificare l'intervento in ottica cooperativa realizzato in classe. Tra gli elementi dalla formazione, secondo gli operatori scuola si è lavorato nella direzione del riconoscimento e rafforzamento delle competenze sociali e del clima relazionale della classe, anche attraverso l'ausilio di strumenti quali il test sociometrico e l'accompagnamento alla lettura nel contesto della formazione.

I percorsi di formazione hanno registrato in generale un buon grado di soddisfazione, registrando il punteggio massimo per 8 città su 11. Il più basso giudizio di soddisfazione nelle altre città è riconducibile sia alla durata del percorso di formazione, sia ad alcuni elementi peculiari del contesto e della progettazione complessiva delle attività (legato anche al sovraccarico degli operatori e dalla scarsa risposta degli insegnanti e degli altri attori del progetto).

Punti di forza e debolezza

Tra i punti di forza della formazione gli operatori hanno individuato:

- l'ibridazione dei percorsi (formazione/formazione allargata/informazione) quale elemento di ricchezza e di scambio multi-professionale;

- la possibilità di costruire un percorso comune ai diversi attori coinvolti, favorendo momenti di confronto sulle metodologie di insegnamento;
- l'apprendimento di strumenti pratici di azione cooperativa in classe;
- la diffusione di buone prassi educative e interculturali;
- la valorizzazione delle esperienze delle insegnanti.

Tra i punti di debolezza sono invece è indicati principalmente due aspetti:
il ritardo nell'avvio delle attività di formazione, che non ha permesso di adeguare la programmazione didattica nelle classi con la sperimentazione della metodologia cooperativa;
la resistenza degli insegnanti alla metodologia cooperativa, che richiedeva di mettere in discussione modalità operative e metodologie didattiche tradizionali, resistenza dovuta anche alla natura della metodologia, complessa e che richiede tempistiche maggiori di una pura e semplice applicazione di schemi didattici.

Proposte operative per il terzo anno di progetto
In ragione delle valutazioni sopra espresse in merito a criticità e aspetti positivi della formazione realizzata, gli operatori indicano alcune proposte operative ed indicazioni per la riprogettazione e riprogrammazione delle attività per l'annualità 2015-16.
Le proposte avanzate dagli operatori vanno nella direzione del superamento delle difficoltà incontrate nei due anni di sperimentazione, ed in particolare:

- prevedere una formazione di tipo antropologico su gli aspetti della cultura rom nel contesto attuale politico, sociale, giuridico;
- prevedere applicazioni pratiche "guidate" del metodo e dei suoi strumenti, anche attraverso la presenza e l'osservazione dei formatori in classe;
- iniziare la formazione ad inizio anno scolastico;
- prevedere un riconoscimento dell'impegno degli insegnanti che partecipano alla formazione, attraverso un riconoscimento del Miur o della singola scuola (crediti formativi, riconoscimento orario, riconoscimento economico) ;
- aumentare le ore di formazione-accompagnamento;
- programmare un primo breve momento di osservazione e potendo programmare il percorso da svolgere nell'anno con l'insegnante della classe, il supervisore e gli operatori;
- potenziare lo scambio tra operatori, insegnanti e alunni di diverse scuole;
- co- progettare la formazione e le attività con insegnanti, formatore, operatori e dirigente scolastico;
- dare spazio alla formazione sulla mediazione culturale, ad esempio semplificando il linguaggio utilizzato in modo da rendersi maggiormente comprensibili alle famiglie rom meno avvezze a rapportarsi con la scuola: ciò consentirebbe una comunicazione più diretta tra scuola e famiglia sia in presenza dell'operatrice scuola-campo (che svolge anche il ruolo di mediatore culturale), che in assenza della stessa promuovendo in tal modo una prospettiva per l'autonomia effettiva delle famiglie.

4.2 Il cooperative learning in classe

Le attività con metodologia cooperativa sono previste dalla progettazione nazionale, quali attività e percorsi didattici da realizzare in classe dalle insegnanti (e con il supporto degli operatori laddove necessario o dove sia reso possibile dalla progettazione locale), e dovrebbero essere -secondo le indicazioni nazionali- esito e compendio del percorso dedicato di formazione e accompagnamento alle

attività, in modo da rappresentare la sperimentazione di una metodologia contestualizzata secondo bisogni e composizione del gruppo classe e della scuola nella sua interezza.
Le attività di cooperative learning rappresentano forse l'attività di maggior difficoltà in termini di decodifica all'interno del sistema di documentazione valutazione.
L'approccio metodologico del cooperative learning infatti nei diversi territori è stato sperimentato attraverso un percorso di avvicinamento piuttosto articolato, che presuppone una prima fase di approccio al metodo e alla filosofia soggiacente, e che si pone obiettivo primario superare le resistenze al metodo da parte di insegnanti e dirigenti scolastici e porre le basi per il futuro lavoro in classe, una seconda fase che dovrebbe prevedere l'analisi dei bisogni degli insegnanti partecipanti alla formazione e dei contesti in cui si trovano ad operare, la presentazione di strumenti utili, alcune attività possibili e l'organizzazione di una lezione con metodo cooperativo, la sperimentazione in alcuni contesti classe delle attività presentate, e la successiva riflessione in termini di riuscita, ricadute didattiche e sociali, criticità e aspetti positivi. Una terza fase dovrebbe essere rappresentata da una vera e propria programmazione didattica che includa le attività in modalità cooperativa, coerenti con la programmazione generale e calibrate rispetto a bisogni e livelli di competenza del gruppo classe.
Gli esiti di questo percorso all'interno del progetto sono diversificati, per diversi fattori legati al percorso di formazione, ai contesti scolastici, alla fase raggiunta dai diversi attori all'interno del processo di sperimentazione della metodologia cooperativa, al turn-over degli insegnanti all'interno della scuola e degli operatori all'interno del progetto.
Una prima differenziazione nella realizzazione delle attività è l'applicazione del metodo cooperativo all'interno delle classi della scuola secondaria di primo grado, rispetto a quelle realizzate nella primaria.
Nella stragrande maggioranza delle classi della secondaria di primo grado coinvolte nelle attività di progetto e dunque nella formazione insegnanti, le attività di cooperative learning in classe non sono state realizzate, mentre nelle classi della primaria gli operatori indicano realizzate attività di cooperative learning nella quasi totalità delle classi. Confrontando il dato emerso dalle schede di rilevazione delle attività, compilate dagli operatori, con i dati raccolti dai tutor nazionali, si tratta di attività molto diversificate tra loro, in cui si ravvisano attività strettamente legate alla metodologia cooperativa legata all'acquisizione di competenze didattiche e attività legate all'acquisizione di competenze preliminari alla metodologia cooperativa, ovvero competenze sociali e di costruzione di un clima di classe collaborativo.
In particolare 6 realtà hanno indicato il focus delle attività cooperative nell'acquisizione delle competenze e abilità sociali, mentre tra le attività didattiche sono state interessate le materie di italiano in 14 casi, matematica in 10 casi, arte e immagine in 7 casi, musica in 5 casi, storia e scienze in 4 casi, geografia e inglese in tre casi e scienze antropologiche educazione motoria e geografia in due casi.
I risultati indicati dagli operatori riguardano più dimensioni, tra loro interrelate, per quasi la totalità delle esperienze.
In particolare i beneficiari privilegiati delle attività risultano i bambini del gruppo classe, singolarmente e come gruppo classe, per i quali vengono evidenziate positivamente le dimensioni attinenti a:

- la motivazione alla partecipazione a scuola: la maggiore coesione, l'innalzamento del livello delle partecipazione e di coinvolgimento di tutti i bambini, anche quelli indicati come "meno motivati", che contribuisce ad aumentare il livello di fiducia reciproco tra allievi e tra allievi e insegnanti, e non ultimo contribuisce ad aumentare la frequenza di tutti gli allievi, in particolare gli allievi target;
- il miglioramento delle dinamiche sociali e relazionali in classe: l'aumento della capacità di lavorare in gruppo si riflette sia nel processo di costruzione del gruppo sia nella migliore gestione di situazioni di conflitto, il rispetto dei ruoli stabiliti e una maggiore interiorizzazione delle regole;

- il miglioramento del processo di apprendimento: miglioramento delle competenze di base e della capacità di rielaborazione dei contenuti proposti, anche attraverso la sperimentazione pratica dei contenuti proposti.

Infine, tra i risultati indicati dagli operatori, la dimensione del coinvolgimento e della motivazione appare migliorata anche per gli attori adulti: maggiore fiducia tra insegnanti e tra insegnanti e operatori, maggiore coinvolgimento e disponibilità alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche da parte degli insegnanti.
Le attività di cooperative learning sono state generalmente ben collegate ai laboratori di learning by doing, sia attraverso l'utilizzo di strumenti cooperativi all'interno dei laboratori sia nella rielaborazione dei contenuti espressi dai laboratori in attività didattiche specifiche realizzate attraverso la metodologia cooperativa.
La soddisfazione che gli operatori esprimono per le attività di cooperative learning realizzate risulta in generale minore rispetto a quella espressa per la formazione: la soddisfazione nei vari territori si attesta su una media di 2,2, laddove la scala prevedeva un punteggio minimo di 1 ed un punteggio massimo di 3. La diversa valutazione espressa da ciascuna città è influenzata da diversi fattori: prima di tutto la disponibilità e apertura delle insegnanti si è dimostrata fondamentale per l'applicazione fruttuosa del metodo, al contrario la percezione dea parte delle insegnanti del metodo come un'attività non legata alla didattica, un "gioco" che crea maggiore confusione in classe e devia dalla didattica tradizionale imposta; i tempi e la costanza della formazione/supervisione, che in alcuni casi ha supportato e indirizzato costantemente la pratica nelle classi, in altri invece si è realizzata dopo l'avvio delle attività in classe o è stata troppo breve per poter fornire strumenti concreti e una supervisione durante il percorso; infine in generale la realizzazione dei percorsi e quindi la soddisfazione espressa degli operatori/trici è influenzata anche dal contesto esperienziale delle città: laddove le città avevano già sperimento le attività di cooperative learning attraverso la partecipazione al progetto nelle scorse annualità, dove amministratori e dirigenti scolastici si sono dimostrati sensibili al percorso proposto e hanno supportato motivazione e attività realizzate nelle scuole, o dove l'introduzione di nuove metodologie didattiche ha rappresentato una sorta di sistematizzazione delle esperienze pregresse, gli esiti sono stati migliori.

Punti di forza e debolezza
Tra i **punti di forza gli operatori** hanno messo in evidenza:

- la disponibilità delle insegnanti a sperimentare il metodo;
- l'acquisizione di abilità sociali da parte dei bambini;
- lo sviluppo di relazioni positive tra i bambini, incentrate sulla cooperazione;
- lo sviluppo di una relazione tra operatori e bambini e insegnanti incentrata sul dialogo.

Tra le criticità invece si mettono in evidenza essenzialmente due fattori: da un lato la poca disponibilità e fiducia nel metodo da parte degli insegnanti, dall'altra lo stretto legame con la formazione ha fatto sì che laddove la formazione è iniziata in ritardo o è stata molto breve, non ha permesso agli insegnanti di avere il supporto formativo necessario per l'avvio e il consolidamento delle attività di cooperative learning in classe.

Proposte operative per il terzo anno di progetto

Le proposte avanzate dagli operatori prendono spunto da una riflessione complessiva sulle attività realizzate, ed in particolare convergono verso:

Progettazione: prevedere maggiore coinvolgimento degli insegnanti nelle fasi di progettazione del complesso delle attività scolastiche ed extrascolastiche, in modo che il lavoro abbia riscontri, riflessi e continuità anche in assenza degli operatori RSC nella quotidianità scolastica. Prevedere l'avvio delle attività ad inizio anno scolastico e con maggiore continuità delle attività in classe.

Formazione: Una formazione dei docenti che li veda utenti attivi delle attività di Educazione Non Formale, oltre al Cooperative Learning, in modo da permettere loro di avere più strumenti per comprendere la connessione tra i laboratori e il normale svolgimento delle attività scolastiche potendone condividere e strutturare insieme gli obiettivi da raggiungere.

Differenziare le tipologie di attività cooperative in base all'età e alle competenze dei bambini (differenziare tra prime classi e le altre classi della primaria).

4.3 I laboratori learning by doing

I laboratori secondo la metodologia del learning by doing sono stati realizzati nelle classi delle scuole primarie e secondarie interessate dal progetto. I laboratori sono stati attivati in 83 classi in totale, con un coinvolgimento di circa 1450 bambini/e. La durata varia molto da città a città, la variabilità è per lo più legata all'avvio delle attività a livello locale, si registra una durata media delle attività laboratoriali di 4 mesi e mezzo, con una forbice che va dai 2 mesi ai 7 mesi di durata complessiva dei laboratori.

Tra gli obiettivi dei laboratori i più ricorrenti sono la creazione di una coesione all'interno del gruppo-classe e la valorizzazione di competenze legate alla sfera emotiva ed espressiva, e le competenze relazionali dei bambini/e, lo sviluppo di linguaggi creativi e alternativi alla didattica frontale. All'estremo opposto la valorizzazione dell'esperienza acquisita e/o le competenze delle famiglie RSC non rientra ancora tra gli obiettivi della maggior parte delle città, fanno eccezione alcune città che hanno coinvolto genitori e/o esponenti della popolazione rom all'interno di laboratori pensati per combattere pregiudizi antizigani. In alcune scuole secondarie di primo grado i laboratori sono stati declinati attraverso l'obiettivo della cittadinanza attiva, anche attraverso attività che hanno coinvolto il territorio circostante le scuole.

I laboratori trovano rispondenza anche nella programmazione delle attività curriculari, sia attraverso un collegamento diretto con le attività realizzate in classe con metodologia cooperativa e volte a raggiungere obiettivi didattici, sia lavorando attraverso giochi ed attività ludiche ed espressive a creare un clima di classe positivo, preludio alle attività cooperative vere e proprie.

Tra i risultati raggiunti, i laboratori hanno condotto ad un miglioramento generale del clima di dialogo e apertura al confronto all'interno del gruppo classe, all'aumento della capacità di collaborazione nel gruppo; hanno inoltre stimolato la partecipazione e la messa a fuoco di abilità e capacità personali utilizzate a favore del gruppo. Hanno invece lavorato, soprattutto per il gruppo dei soggetti target, al maggiore coinvolgimento nelle attività didattiche e al miglioramento nella gestione dei conflitti.

Le ore totali dei laboratori sono state 1476, nello specifico i laboratori si sono orientati verso tematiche diverse: la maggior parte hanno interessato le arti visive ed espressive (teatro, musica e canto, danza, produzione video), la narrazione e produzione di storie e fiabe, la cittadinanza attiva intesa come esplorazione del quartiere e delle sue risorse e l'approfondimento della tematica dei diritti, infine una realtà ha lavorato sulle emozioni.

La soddisfazione per la realizzazione dei laboratori è molto alta, con una media del 2,75 in una scala che variava da 1 a 3.

Punti di forza e debolezza

Tra i punti di forza che vengono indicati in relazione ai laboratori realizzati, vi sono:

- la valorizzazione di competenze sociali e personali dei singoli in un ottica cooperativa dentro il gruppo classe;
- l'aumento dell'interesse e della motivazione allo studio;
- l'aumento della partecipazione alla vita di classe di tutti i bambini;
- la valorizzazione delle attività laboratoriali per la capacità di integrare sia a livello di competenze relazionali che per le competenze didattiche i bambini non ancora ben integrati o bambini/e con difficoltà specifiche.

Tra i punti di debolezza invece gli operatori hanno sottolineato quattro ordini di problematiche:

- le difficoltà organizzative dovute sia al ritardo nell'avvio delle attività che alla mancanza di organicità con la progettazione delle attività didattiche e di progetto;
- la diffidenza di insegnanti e dirigente scolastico;
- la scarsa confidenza dei bambini con il metodo di lavoro proposto;
- ulteriore difficoltà è stato il lavoro di "back office" necessario per l'organizzazione dei laboratori, che non è stato sufficientemente considerato nei piani economici degli operatori.
- Va tenuto presente che molti laboratori hanno utilizzato metodologie cooperative oltreché del learning by doing, e in alcuni casi sono state realizzate dagli operatori stessi, riportando presumibilmente quindi le stesse difficoltà che gli operatori hanno registrato nei confronti degli/lle insegnanti durante le altre attività di progetto.

Proposte operative per il terzo anno di progetto

Le proposte degli operatori/trici vertono sul macro focus di una maggiore organicità del progetto attraverso la collaborazione di scuola, servizi e famiglie: si consiglia un maggior coinvolgimento di famiglie, insegnanti, servizi sociali e operatori nella progettazione, programmazione e realizzazione delle attività, così come previsto dalle linee guida del progetto (che prevedono la programmazione delle attività in equipe multidisciplinare), allo scopo di una maggiore condivisione non solo delle attività in sé, ma per rendere effettiva la "possibilità di utilizzare un linguaggio ed un ottica comuni tra docenti e operatori". Tra le proposte operative in questo senso citiamo: "Prevedere una presentazione degli operatori da parte dei docenti alle famiglie, per facilitare il riconoscimento della figura dell'operatore per insegnanti e famiglie","Le maestre esprimono la necessità di lavorare attraverso il tavolo multidisciplinare", "Necessità che i servizi sociali partecipino di più", "realizzare strumenti di progettazione, monitoraggio e valutazione comuni con i docenti affinché si abbia", "valorizzare maggiormente la partecipazione delle famiglie attraverso un percorso più attivo", "Incontri programmati con le famiglie volti all'esplicitazione dei progetti a favore dei minori", "incentivare il rapporto scuola-famiglia attraverso laboratori culturali mirati all'inclusione e all'accoglienza, ottimizzando le risorse presenti nel quartiere", "facilitazione dialogo tra genitori Italiani e genitori Rom", "rafforzamento del coinvolgimento parentale nella programmazione delle attività e nello svolgimento di quelle relative al sostegno socio-didattico", "Lavorare per migliorare la visione della scuola come luogo di riferimento socio-educativo non discriminante bensì valorizzatore di differenze".

4.4 Interazione famiglie-scuola

L'interazione scuola-famiglia si è esplicitata soprattutto nei momenti di ritiro delle pagelle e colloqui individuali, nei colloqui con gli insegnanti riguardanti il progetto, e nella partecipazione a feste scolastiche; mentre gli incontri presso le abitazioni RSC al campo e il coinvolgimento nella preparazione delle feste risultano le attività di interazione meno realizzate. In particolare nella descrizione delle attività realizzate dagli/lle operatori/trici emerge una pratica condivisa di sostegno e di mediazione durante colloqui specifici con le maestre, in particolar modo in casi di problematicità particolari o su richiesta delle madri stesse; mediazione che in alcuni casi sembra essere stata fondamentale per la buona riuscita dei colloqui. In pochissimi casi si è trattato di incontri di gruppo sul progetto e in alcuni casi si è trattato di accompagnamenti "fisici" delle famiglie, ad incontri a scuola e presso i servizi in visite mediche specifiche. Infine in alcuni casi si è trattato di comunicazioni prevalentemente telefoniche con le famiglie.

Tra i risultati prodotti dalle attività realizzate sono in primo luogo il miglioramento della frequenza scolastica di alcuni minori target, ma ciò che è rilevante, come indicato in alcune schede, è la "riduzione della distanza emozionale tra il campo e la scuola": questo sembra un risultato importante sia per ciò che concerne i pregiudizi e la lontananza/diffidenza delle insegnanti e della scuola nel suo complesso verso le famiglie RSC, sia la difficoltà delle famiglie RSC ad avvicinarsi alla vita scolastica dei propri figli e insieme la distanza di prospettive dalla scuola e dai suoi attori. Molte città indicano infatti quali risultati raggiunti l'avvicinamento reciproco, concretizzatisi in colloqui insegnanti-genitori, partecipazione alla preparazione di feste ed eventi scolastici, cura dell'andamento scolastico dei figli e del loro rendimento, maggiore avvicinamento e fiducia nei confronti dei Servizi territoriali, visite degli insegnanti al campo, partecipazione alle gite scolastiche.

Nella descrizione dei risultati raggiunti si mette in evidenza come si sia lavorato innanzitutto ai singoli casi dei minori coinvolti, questo ha permesso di entrare in relazione con le singole famiglie e con le singole insegnanti e di affrontare caso per caso le problematiche e prerogative di ciascun bambino, uscendo da un agire pregiudiziale che tende a generalizzare e confondere caratteristiche individuali e preconcetti sulla popolazione RSC o sulla scuola. Un limite emerso, su cui si ritiene utile insistere per le prossime annualità, è la relazione tra famiglie RSC e non, per cui sussiste ancora una notevole distanza da colmare per rendere effettiva un integrazione scolastica che passa anche dal rapporto tra famiglie.

La soddisfazione che esprimono gli/le operatori/trici rispetto al percorso di avvicinamento scuola-famiglia è in media di 2,2 su un punteggio che va da 1 a 3, è pertanto inferiore rispetto alla soddisfazione espressa per formazione e laboratori, e superiore a quella espressa per le attività di cooperative learning in classe.

Punti di forza e debolezza

Tra i punti di forza individuati nel percorso di accompagnamento scuola-famiglia spicca in primo luogo la figura dell'operatore/trice campo, figura chiave perché "rappresenta l'elemento neutro della relazione all'interno del quale sia le famiglie che le insegnanti possono esprimere le proprie perplessità i propri pregiudizi le proprie aspettative costituendo gli elementi su cui lavorare", agendo di fatto al rafforzamento della fiducia reciproca. Questo d'altronde mette in evidenza quanto ancora sia da lavorare nella direzione dell'autonomia nelle relazioni reciproche tra scuola, famiglie e servizi. Un altro elemento di forza evidenziato purtroppo solo in un contesto cittadino è la presenza di servizi ludico-educativi nel territorio, servizi che hanno funzionato nel progetto come indispensabile base di apertura sul territorio e di "uscita dal campo" e dalle logiche di esclusione dal territorio.

I punti di debolezza invece vengono identificati ricorrentemente nei seguenti elementi:

- l'assenza prolungata di alcuni bambini target da scuola, a causa anche di spostamenti familiari coatti e sgomberi dei campi interessati dal progetto;

- l'assenza dei servizi sociali che hanno in carico i nuclei familiari interessati;
- la generale difficoltà reciproca a instaurare relazioni di fiducia;
- una certa tendenza alla delega nella relazione, sia da parte degli insegnanti che da parte delle famiglie.

Su questa ultima difficoltà il ritardo con cui è stato avviato il progetto per l'annualità 14-15 è stato fortemente di ostacolo, non permettendo l'avvio delle relazioni di conoscenza e fiducia già dall'inizio dell'anno ma inserendosi in un contesto in cui le attività e la programmazione era già stata avviata.

Proposte operative per il terzo anno di progetto

Le proposte degli/lle operatori/trici intendono intensificare e strutturare gli sforzi di empowerment delle famiglie e degli insegnanti nella direzione del riconoscimento reciproco e di un coinvolgimento più ampio dei servizi e del territorio; in questo senso le proposte si concentrano su:

co- programmazione e co-progettazione degli interventi scolastici e di inclusione tra famiglie, scuola e operatori con continuità, prevedendo incontri con cadenza regolare e strutturando un percorso di attività mirate. Questo faciliterebbe sia il riconoscimento reciproco tra famiglie e scuola sia il riconoscimento tra insegnanti e operatori;

rendere frequente e strutturato il rapporto scuola- famiglia anche attraverso colloqui cadenzati individuali;

prevedere una formazione specifica delle insegnanti all'agire interculturale, anche attraverso maggiori risorse interne dedicate, ad esempio semplificando il linguaggio utilizzato in modo da rendersi maggiormente comprensibili alle famiglie rom meno abituate a rapportarsi con la scuola;

fare in modo che e i servizi sociali partecipino maggiormente alla definizione e realizzazione delle attività e nella relazione con le singole famiglie;

attivare servizi e strutture presenti sul territorio allo scopo di creare una rete stabile che faciliti l'inclusione nel territorio dei nuclei familiari nel loro complesso;

individuare referenti scolastici che siano anche insegnanti nelle classi target;

concentrare le attività di due operatori su una sola scuola per ottimizzare i tempi e aumentare le ore passate da ciascun operatore in una scuola per e approfondire maggiormente le relazioni.

CAPITOLO 5 LE ATTIVITÀ NEI CONTESTI ABITATIVI. DALLA PROGETTAZIONE ALLA REALIZZAZIONE: CONTENUTI, ATTORI, ESITI, ELEMENTI DI FORZA E DI CRITICITÀ.

La sintesi che segue è frutto dell'analisi delle **"schede documentazione attività"** realizzate nei **contesti abitativi**. Attraverso questo lavoro si è inteso individuare le tipologie di attività e le strategie operative maggiormente intraprese, il grado di soddisfazione degli operatori in relazione agli esiti delle attività e le criticità e i punti di forza che questi hanno riscontrato.
Le schede compilate dagli operatori, in totale 19, riguardano talvolta l'intero territorio cittadino e talvolta più di un contesto all'interno della stessa città, nei casi in cui questa abbia promosso percorsi – più o meno – differenti in vari territori. Hanno inviato 3 schede le città di Bologna, Napoli e Torino, 2 schede le città di Firenze e Genova.
Fare un'analisi di sintesi delle attività svolte nei contesti abitativi risulta molto complesso in relazione alla grande varietà di percorsi promossi e alle differenze dei territori, legate – in primis – al contesto abitativo (campo autorizzato, campo spontaneo, appartamenti, stabili occupati, terreni privati, ecc.), ma anche alle diverse politiche sociali delle città, alle differenti composizioni e traiettorie migratorie delle comunità coinvolte, ecc. Ciononostante è possibile riscontrare alcuni tratti e spunti di riflessione comuni anche a livello nazionale o trans-cittadino.
Il paragrafo che segue è suddiviso in due parti che intendono approfondire: la prima parte, le attività rivolte al sostegno socio-didattico; la seconda, le attività di empowerment per l'accesso ai servizi delle famiglie RSC.

5.1 Il sostegno socio-didattico individuale e di gruppo

Molti bambini RSC, fin dal primo inserimento nella scuola, si trovano in una condizione di svantaggio rispetto ai loro compagni. I motivi sono molteplici: condizioni di vita estremamente precarie, modelli culturali differenti (di conoscenza e comportamentali), difficoltà nella lingua italiana, ecc. Invece che essere colmati durante il percorso scolastico, tali difficoltà spesso si ampliano negli anni.
A fianco del percorso progettuale svolto all'interno della scuola e finalizzato a promuovere una scuola aperta e accogliente, il progetto prevede un percorso di sostegno socio-didattico rivolto agli alunni RSC finalizzato al consolidamento delle competenze didattiche.
In particolare, le linee di indirizzo del progetto, suggeriscono di implementare percorsi di sostegno socio-didattico in gruppi che vedano coinvolti, laddove possibile, anche altri bambini non RSC del gruppo classe, con l'intento di proseguire il lavoro di promozione di un approccio cooperativo e inclusivo intrapreso nelle attività svolte all'interno della scuola.
Il Progetto prevede anche la possibilità, nei casi dove viene condivisa la necessità e l'opportunità da parte degli insegnanti, operatori e familiari, di implementare un percorso di sostegno individuale, in particolare laddove le lacune nelle competenze didattiche sono particolarmente significative.

Organizzazione e contesti

Sono solamente 5 le città che hanno implementato un percorso di **supporto individuale**[7]. Il numero degli alunni RSC che hanno ricevuto tale sostegno è 30, poco più del 10% del totale dei RSC interessati dal progetto (280). È una percentuale complessiva composta da situazioni e numeri che variano anche molto da una città all'altra. A Bologna, ad esempio, è stato previsto in un solo caso in relazione alla

7 Ad almeno un alunno

necessità di un bambino malato oncologico8 che non poteva muoversi dal campo, mentre gli altri alunni target hanno partecipato esclusivamente ai percorsi di gruppo. A Venezia, invece, circa la metà (8) degli alunni target, oltre a partecipare al percorso di gruppo insieme agli altri alunni, hanno ricevuto un supporto individuale nelle casette della micro-area attrezzata o negli appartamenti.

Il sostegno individuale, pertanto, è stato attivato solamente in un numero limitato di casi in relazione a difficoltà specifiche derivanti da ragioni logistiche o legate ad un forte ritardo nelle competenze didattiche o linguistiche dell'alunno RSC.

Il sostegno socio-didattico di gruppo viene implementato in tutte le città ad esclusione di Catania. Quest'ultima, avviando le attività con estremo ritardo – non prima del mese di Marzo –, ha deciso di concentrare le azioni nella scuola, con un'importante programmazione di laboratori, e nel sostegno socio-sanitario agli alunni e alle famiglie RSC del campo, caratterizzato da una situazione di disagio ambientale e sanitario molto forte.

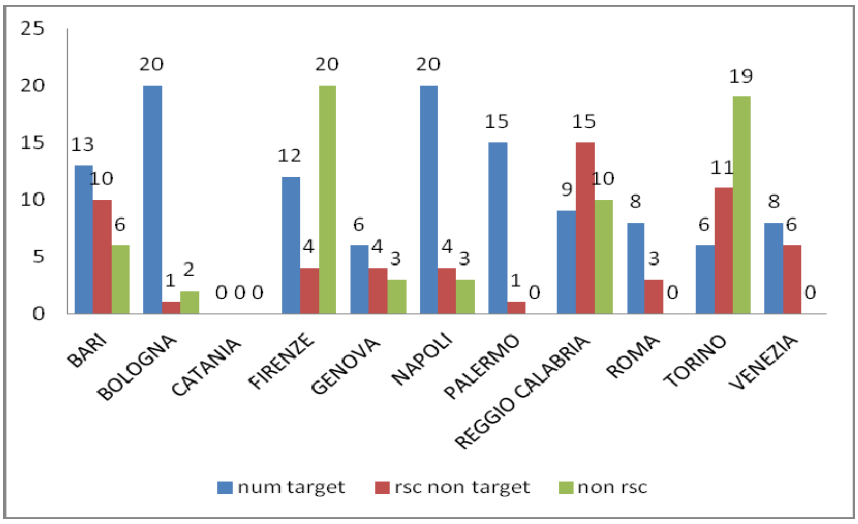
Il numero totale degli alunni RSC target a cui è stato rivolto il sostegno socio-didattico di gruppo è 117, vale a dire poco meno della metà - il 41% - di tutti gli alunni RSC interessati dal progetto.

Il sostegno socio-didattico di gruppo ha coinvolto, quindi, numerosi alunni RSC target, ma anche altri alunni RSC non target e alunni non RSC. Come infatti emerge dal grafico-figura 1, ai gruppi di sostegno hanno partecipato – in quasi tutte le città – anche altri bambini RSC non target (in totale 59), solitamente residenti nello stesso campo interessato dal progetto o fratelli e sorelle degli alunni target. Alunni non-rom sono stati coinvolti in 7 città per un totale di 63 bambini. Nel complesso, quindi hanno partecipato alle attività di gruppo extra-scolastiche 239 bambini.

Tab. 1 - Numero alunni coinvolti nel percorso di sostegno socio-didattico extra scolastico

Alunni RSC target	Alunni RSC non target	Alunni non RSC	Totale
117	59	63	239

Fig. 1 - Numero alunni RSC target, alunni RSC non-target e alunni non-RSC che hanno partecipato alle attività del sostegno socio-didattico di gruppo.



8 Attraverso collegamenti regolari via skype e l'aiuto delle maestre, la bambina è stata comunque coinvolta anche nel gruppo classe, partecipando – per quanto possibile – alle attività scolastiche in corso.

A sviluppare le attività di sostegno, come risulta dalla tabella 2, sono stati in prevalenza gli operatori campo e scuola (che spesso lavorano in affiancamento). In un numero limitato di situazioni, il sostegno viene svolto anche da altri soggetti, tra i quali: educatori di cooperative o associazioni coinvolte nel progetto, insegnanti in pensione (nella tabella rientranti nella categoria "Volontario") o figure legate ad altre progettualità del Comune (nella tabella rientranti nella categoria "Altro").

Tab. 2 - Figure che hanno svolto il supporto socio-didattico individuale e di gruppo

Figura di riferimento	Numero di
operatore campo	11
operatore scuola	9
educatore associazione	2
Volontario	2
Altro	2

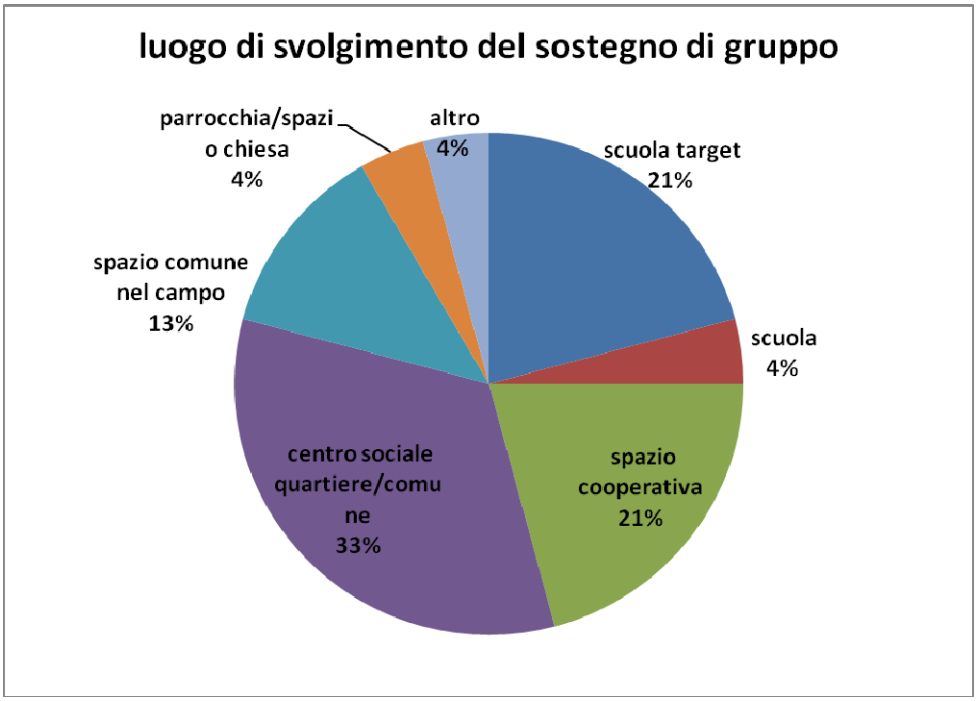
Dalla lettura delle schede emerge però un altro dato significativo, che permette una lettura più completa della tabella presentata. Diverse città hanno adottato la formula dell'"**operatore campo-scuola"**, vale a dire un operatore che insiste nello stesso territorio curando sia le attività legate al contesto scolastico che a quelle del campo.[9] L'ampliamento del numero delle scuole e dei territori coinvolti dal primo al secondo anno, avvenuto in diverse città, ha reso infatti molto difficoltoso il lavoro di quegli operatori impegnati su una zona troppo ampia – sia per il numero di spostamenti da compiere, sia per la difficoltà di stabilire una relazione stabile con gli alunni RSC e le loro famiglie date le limitate risorse di tempo a disposizione –, motivo questo che ha spinto alla scelta di "legare" l'operatore ad un determinato contesto scolastico/ territoriale, andando così a creare la figura dell'operatore campo-scuola.

Il sostegno ha avuto una durata e un'intensità molto variabile, 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 da corpo docenti e operatori.
Su 11 città, solamente 5 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 in generale uno sforzo ulteriore per gli operatori nella creazione di una relazione positiva con gli alunni, le famiglie RSC e le insegnanti e, in certe specifiche situazioni, abbia compromesso in maniera definitiva l'esito del sostegno.

Nel grafico-figura 2 è possibile vedere come il luogo più frequentemente interessato dal sostegno di gruppo è lo spazio del quartiere e del Comune (27%), indice di interessamento e di supporto da parte degli enti locali al progetto. L'utilizzo di tali spazi, come quelli messi a disposizione da cooperative e associazioni (21%), permette di contrastare la separazione spaziale e sociale che talvolta vivono molti bambini RSC (in particolare residenti nei campi), favorendo l'avvicinamento a luoghi spesso poco conosciuti e frequentati. Significativa è anche la percentuale sul totale dei percorsi svolti nella scuola target (21%).

9 opzione che non era presente nella scheda di documentazione ma che abbiamo scelto di far risultare sia nella colonna dell'operatore campo che di quello scuola.

Fig.2 - Luogo di svolgimento del supporto di gruppo



Finalità e tipologie delle attività

I percorsi hanno mirato ad accompagnare gli alunni verso l'acquisizione di consapevolezza e di motivazione del proprio percorso formativo cercando di ridurre gli effetti di uno svantaggio personale (demotivazione allo studio, disagio evolutivo, lacune nel metodo di studio, ecc.) scaturiti per motivi intrinseci ed estrinseci. In aggiunta, il sostegno ha favorito spesso un approfondimento del rapporto di fiducia con l'operatore campo e scuola come figura di facilitatore senza avvertirne un significato giudicante.

In particolare il sostegno in gruppi misti e non "monoetnici" ha favorito l'incontro, l'interazione e l'arricchimento reciproco tra bambini di diverse culture e modelli educativi. Per difficoltà prevalentemente logistiche non è stato però promosso ovunque.

Il supporto – in quanto continuazione e completamento dell'esperienza educativa e didattica scolastica – in certi casi è riuscito a proporsi come importante momento di incontro tra scuola, operatori del settore sociale e famiglie. Un tempo dedicato al recupero socio-didattico, quindi, inteso come spazio e tempo di relazione, di apprendimento, di esperienza, di lavoro cooperativo con l'intera rete che ruota attorno al mondo del bambino. Ciò ha significato, *in primis*, esperienze di co-progettazione con gli insegnanti delle classi coinvolte ma anche l'attivazione di percorsi virtuosi con il territorio (terzo settore, associazionismo, organismi di governo del territorio, ecc.) e di coinvolgimento con genitori e parenti.

Molte sono le esperienze che hanno visto proprio la partecipazione delle mamme rom e sinte, accompagnando i bambini agli spazi extra-scolstici e, partecipando sltuariamente, ad alcuni momenti specifici.

Le attività di gruppo sono state in molti casi pensate anche come momenti ludico-ricreativi attraverso l'implementazione di spazi laboratoriali e di gioco. Tra gli altri segnaliamo: i laboratori di pittura, di lettura di fiabe e miti, di *face-painting*, di giardinaggio; le visite e i giochi alla fattoria didattica; le partecipazioni a manifestazioni interculturali e sportive, ecc.

Se quindi il lavoro sull'aspetto della relazione e delle competenze sociali si è dimostrato centrale nello svolgimento delle attività e apprezzato dai bambini RSC coinvolti, altrettanto lo è stato quello più

specifico e puntuale sulle competenze didattiche. Il bambino, diventando più competente e gestendo meglio migliora la sua autostima e la sua motivazione al percorso scolastico, è favorito nell'inclusione nel gruppo classe.

Punti di forza e debolezza

In sintesi, i *punti di forza* e di *debolezza* più ricorrenti e significativi segnalati dagli operatori:
I punti di forza principali del percorso segnalati dagli operatori sono relativi in particolare al rafforzamento delle competenze didattiche acquisite durante la didattica curricolare a scuola. Tale rafforzamento porta con sé una maggiore consapevolezza nella gestione dei propri impegni e del percorso scolastico e quindi, anche, una aumento dell'autostima e miglioramento della percezione del sé in molti bambini RSC. Particolarmente significativi i percorsi rivolti all'acquisizione di competenze artistico-manuali. Alcuni contesti hanno inoltre sottolineato l'importanza del lavoro con la rete dei servizi, così come con il coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori di alunni target nella costruzione dei percorsi extra-scolastici.

Il ritardo nell'avvio delle attività di sostegno emerge come la difficoltà principale affrontata da diverse città. Altri punti di criticità e debolezza segnalati dagli operatori sono relativi alle difficoltà di coinvolgimento degli insegnanti e/o delle famiglie nella programmazione delle attività extra-scolastiche, dovute a resistenze personali o difficoltà logistiche. Viene inoltre sottolineata la problematicità di seguire un numero di alunni RSC molto ampio con limitate risorse umane a disposizione e, in alcuni casi, in assenza di uno spazio pubblico e gratuito dove svolgere le attività extra-scolastiche.

Proposte operative per il terzo anno di progetto
Le principali e ricorrenti proposte degli operatori – riferibili al contesto specifico delle progettualità o al Progetto nazionale nel suo complesso – sono relative a:

- continuità del progetto;
- intervento anche durante periodo estivo;
- avvio del progetto con annualità scolastica ;
- costruzione rete di supporto allo svolgimento delle attività (soprattutto di gruppo);
- presenza di esperti nel lavoro di supporto dei gruppi per incontri tematici;
- rafforzamento delle attività di supporto socio-didattico individuale;
- attività e monte ore dell'operatore campo anche nei contesti scolastici;
- valorizzazione delle uscite didattiche nel sostegno extra-scolastico;
- ampliare le attività non solo ai target degli alunni rom e sinti;
- aumento delle risorse per sostegno individuale e di gruppo;
- co-progettazione attività extra-scolastica con insegnanti;
- miglioramento delle modalità per coinvolgimento famiglie rsc.

Soddisfazione in relazione agli esiti da parte degli operatori
I casi in cui gli operatori, in relazione alla domanda sul livello di soddisfazione complessiva del percorso, si sono ritenuti "molto" soddisfatti sono la metà (50%); "abbastanza" e "poco" soddisfatti rispettivamente nel 36% e 14% dei casi. In nessun caso "per niente" soddisfatti. Molti operatori hanno inteso sottolineare come il grado di soddisfazione positivo o molto positivo vada comunque considerato

all'interno delle possibilità del proprio percorso, pertanto, all'interno di una cornice di contesto molto difficile e – talvolta – di un significativo ritardo nella programmazione.

Spunti conclusivi

Dalla lettura delle schede emerge come l'attività di supporto alle competenze didattiche di base sia sempre stata intrecciata con quella delle competenze sociali e relazionali. Il consolidamento delle competenze quindi come mezzo per aumentare l'autostima dei bambini e ragazzi RSC e facilitare l'inserimento nelle dinamiche relazionali della classe e viceversa.
In questo senso anche l'implementazione di percorsi artistico-manuali e ludico-creativi possono essere molto importanti nel valorizzare alcune competenze e risorse poco promosse nell'ambito scolastico, utili alla crescita individuale e relazionale per molti bambini.
Allo stesso tempo, molti operatori segnalano il rischio di sottovalutare l'importanza di un percorso di supporto individuale laddove i significativi ritardi nelle competenze didattiche e linguistiche non permettono al bambino RSC di "stare al passo" del percorso scolastico della classe. Tale situazione, infatti, ingenera spesso dinamiche di esclusione e auto-esclusione del minore dal resto della classe, difficilmente arginabili solamente attraverso un lavoro cooperativo - senz'altro necessario ma non sufficiente -. In relazione alla necessità di promuovere più percorsi individuali si lega l'opportunità di costruire una rete ampia e attiva di soggetti – del volontariato e non solo - che vada a sostenere l'attività dell'operatore campo o scuola, impossibilitato a far fronte ad un numero consistente di percorsi individuali.
Il coinvolgimento del volontariato o l'integrazione di altri progetti cittadini di supporto didattico in essere sul territorio, rimane evidentemente un aspetto critico delle progettualità locali – sia esso per il supporto individuale che di gruppo - a cui devono far fronte in particolare le amministrazioni e gli *stakeholder* presenti nei tavoli e non solo gli operatori campo. Tale allargamento deve essere pensato non solamente come possibilità per "liberare" gli operatori, da incombenze difficili da sostenere con un monte ore limitato, ma anche e soprattutto come possibilità di articolare e ampliare un modello e un approccio finalizzato all'inclusione non per forza da limitare ai bambini RSC.
L'operatore, quindi, formato dall'esperienza di qualche anno nel presente Progetto, come *formatore* di altri operatori che lavorino nel supporto didattico con un approccio di valorizzazione delle competenze, anche sociali e relazionali, dei singoli alunni. Un virtuoso processo di trasmissione delle competenze necessario per sostenere un percorso di allargamento del numero degli alunni e dei territori coinvolti che sta, più o meno rapidamente, caratterizzando tutte le città riservatarie.
Alcune città hanno già avviato un percorso di allargamento coinvolgendo uno o più soggetti legati – prevalentemente – al mondo del volontariato. Tali tentativo però appaiono ancora in fase di consolidamento risultando poco integrati e interconnessi con le metodologie e le finalità del progetto.

Riflettiamo infine sull'esperienza di alcune città dove anche giovani ragazzi e ragazze RSC hanno aiutato e sostenuto i gruppi nel lavoro extra-scolastico (talvolta fratelli o sorelle dei bambini target o ragazzi e ragazze del campo interessati dal percorsi). Tali pratiche sono preziose per vari aspetti: in primo luogo contribuiscono concretamente al coinvolgimento di un numero maggiore di alunni RSC nelle attività extrascolstiche (non ovunque scontato), in secondo luogo valorizzano l'impegno di ragazzi RSC volenterosi ed ne arricchiscono le competenze e il senso di responsabilità, e infine mostrano, al gruppo degli alunni target (ma non solo), dei punti di riferimento positivi all'interno della comunità RSC.
Consideriamo importante consolidare queste esperienze e, laddove risulti possibile e utile, invitiamo a riflettere su possibili percorsi che formalizzino questo rapporto attraverso, ad esempio, un riconoscimento economico e/o un attestato di partecipazione/formazione.

5.2 Accesso ai servizi

Le popolazioni RSC incontrano molteplici ostacoli – di natura economica, culturale, linguistica, geografica e legale – nell'accesso ai servizi. In particolare, per le famiglie che vivono nei campi (regolari e non), la separazione – spaziale e sociale – che si instaura con le popolazioni e le strutture dei servizi sociali locali rende molto complesso qualsiasi intervento a riguardo.
Gli aspetti che riguardano l'accesso ai servizi sanitari sono considerati anche dalla *Strategia Nazionale* di particolare urgenza e gravità. Alle precarie condizioni economiche e sociali si aggiungono poi difficoltà nella comunicazione e nella comprensione di determinate prassi regolative.

Attraverso l'analisi delle schede su attività di promozione nell'accesso ai servizi (come per il sostegno socio-didattico svolto sulle 19 schede ricevute) abbiamo inteso rintracciare le prevalenti tipologie di attività svolte dagli operatori del Progetto o da altri soggetti, facendo emergere i punti di forza e le difficoltà incontrate e avviando una riflessione generale sul tema.

Organizzazione e obiettivi

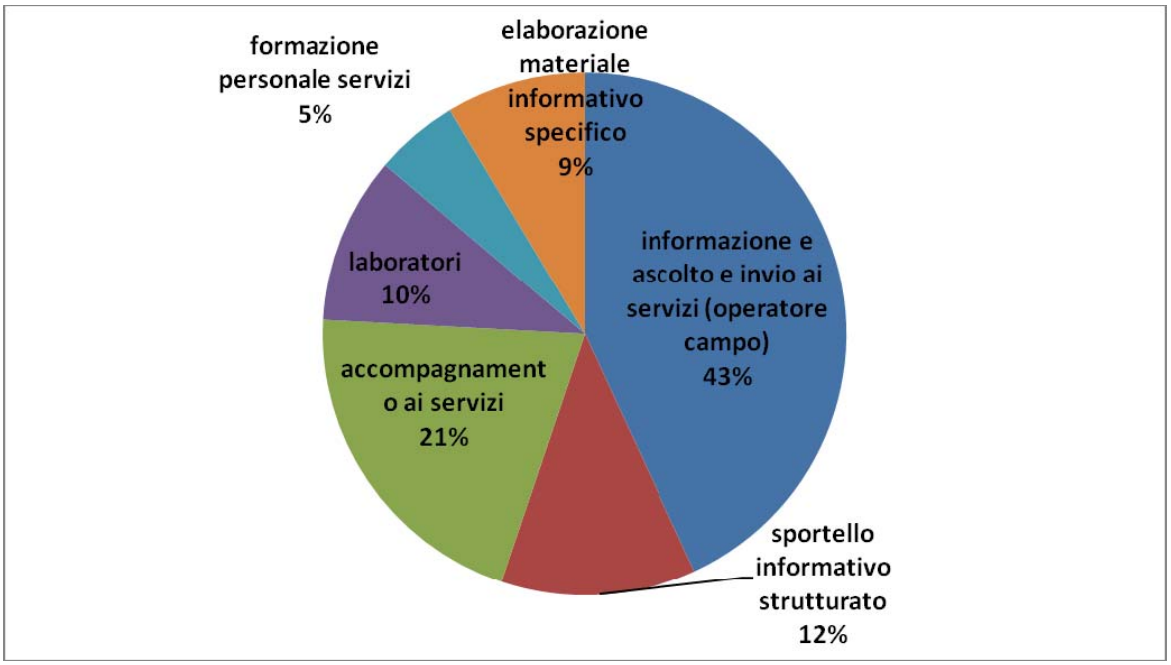
Nell'insieme le azioni e gli interventi hanno mirato al rafforzamento dell'autonomia delle famiglie RSC, migliorandone le competenze e le conoscenze in un'ottica sia di carattere formativo che di supporto logistico.
Gli obiettivi sono stati generalmente centrati sull'analisi dei bisogni di ciascuna delle famiglie coinvolte, sulla valorizzazione delle proprie conoscenze, sulle proposte di nuovi modelli organizzativi e sull'orientamento verso i servizi territoriali (sanità, scuola, anagrafe, lavoro, ecc.).
Talvolta le attività sono state rivolte esclusivamente alle famiglie RSC, ma nella maggior parte delle situazioni a tutto il contesto comunitario di riferimento (in particolare quando le famiglie target risiedono al campo).
Molto spesso, per quanto riguarda la facilitazione nell'accesso ai servizi, il lavoro svolto è stato quello di mappare, indicare o portare direttamente le famiglie nei luoghi "fisici" delle strutture nel territorio, offrendo loro una panoramica dettagliata sulle prestazioni offerte, le opzioni possibili e le modalità di erogazione delle attività disponibili.

Le azioni sono state progettate come percorsi di supporto all'individuazione e alla focalizzazione di obiettivi personali/di gruppo.
In alcuni casi, soprattutto del centro-nord, le famiglie degli alunni target afferiscono già in modo autonomo ai servizi socio-sanitari territoriali, pertanto l'attività progettuale locale è stata orientata prevalentemente nel supporto socio-didattico e/o su questioni inerenti l'alloggio e la ricerca lavorativa.
Il ritardo di numerosi territori ha reso assai più complesso e difficoltoso il coinvolgimento dei servizi in una programmazione comune.

Tipologie e contenuti delle attività

Come emerge dal Grafico- Figura 3, raggruppando le attività per macrocategorie, le prevalenti sono quelle relative al lavoro svolto dagli operatori di informazione, ascolto e invio ai servizi territoriali (44%), seguite dal lavoro di accompagnamento ai servizi (21%), di attivazione di sportelli informativi strutturati – prevalentemente nel campo – (12%), di implementazione di attività laboratoriali con le famiglie RSC (11%) e di elaborazione di materiale specifico relativo ai temi della salute e del degrado ambientale (9%). Rare quelle rivolte alla formazione del personale dei servizi (5%).

Fig.3 Tipologia di attività



Informazione, ascolto e invio ai servizi territoriali.

Come era prevedibile, la presente macro-attività è la più diffusa tra le attività svolte nelle progettualità locali. Si tratta infatti di un'attività di avvicinamento alle famiglie RSC svolta dagli operatori (solitamente l'operatore campo ma non solo) che viene svolta in tutte le città, imprescindibile per avviare un percorso di conoscenza e di supporto con/alle comunità coinvolte.

Dei 19 contesti a cui facciamo riferimento per questa analisi, tale macro-attività è stata svolta in 12 contesti nel campo (autorizzato o no), in 8 contesti negli appartamenti e 5 in altri contesti non definiti.

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.

Secondo gli operatori, una presenza il più possibile regolare, in particolare nei campi autorizzati o no, consente un orientamento efficace e una presa in carico complessiva dei nuclei familiari che – in particolare in una prima fase di contatto – risulta essere strategica.

L'attività di informazione e invio ai servizi riguarda tutte le aree di lavoro delle progettualità locali: relazione con la scuola e gli uffici scolastici, 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.

Sportello/ *servizio strutturato informativo*

Un servizio strutturato e regolare di supporto alle famiglie RSC, articolato come sportello informativo, è stato implementato in 7 contesti di cui 6 nel campo e 1 in altri contesti.

Tale servizio è stato attivato in casi specifici con l'intento di fornire un servizio di mediazione linguistica per le pratiche burocratiche e l'accesso ai servizi socio-sanitari e quello della segnalazione alle autorità competenti di problematiche e malfunzionamenti nei campi autorizzati.

Laboratori

In 6 contesti sono stati avviati percorsi laboratoriali; di questi, 4 sono stati svolti al campo e 2 in altri contesti. I laboratori sono stati attivati prevalentemente in relazione all'area socio-sanitaria, con l'obiettivo di promuovere una sensibilizzazione sulla prevenzione di alcune malattie e migliorare l'accesso autonomo ai servizi da parte delle famiglie RSC. Tra il personale medico coinvolto vi sono pediatri, medici di riferimento per immigrati e dentisti.

Tali attività sono state sempre rivolte a tutte le famiglie RSC del campo e non solo a quelle target. Sebbene non veri e propri laboratori strutturati, sono stati avviati in alcuni casi incontri informali (ancora in via di consolidamento) tra mamme e giovani donne del campo di discussione su varie tematiche relative alla donna: promozione della sessualità responsabile, prevenzione di malattie e gravidanze indesiderate, consapevolezza del proprio corpo, ecc.

Accompagnamento *ai servizi*

In 12 contesti gli operatori hanno svolto attività di accompagnamento ai servizi di famiglie RSC. Tale attività è stata svolta in quasi tutti i territori ma rivolta solo ad alcuni casi specifici con famiglie che, prevalentemente a causa di analfabetismo o barriere di tipo linguistico o culturali, non erano in grado di adempiere in maniera autonoma nella fruizione dei servizi.

Tale attività, che ha risposto quindi alle molteplici e individuali esigenze delle famiglie RSC, si è rivolta prevalentemente all'accompagnamento presso i servizi socio-sanitari (di pediatria, di ginecologia, di odontoiatria, di otorinolaringoiatria, oculistica, ecc.) ma anche di supporto alle pratiche legali per ottenere permessi legati alla cittadinanza o al permesso di soggiorno.

In molte situazioni, la valutazione delle condizioni delle famiglie accompagnate ha permesso l'attivazione di percorsi particolari di collaborazione con i servizi e/o l'accesso a contributi economici specifici.

Percorsi di formazione e sensibilizzazione del personale dei servizi territoriali

Non è stato organizzato alcun percorso di formazione specifico per il personale dei servizi territoriali. I 3 contesti nei quali risultano esser stati attivati tali percorsi riguardano quindi un'azione di sensibilizzazione e coinvolgimento diretto del personale dei servizi territoriali legata in un caso ad attività svolte con la figura delle "educatrici di quartiere", e i restanti due con personale dei servizi socio-sanitari. Rimane pertanto poco esplorata una programmazione formativa specifica con personale ed operatori di alcuni settori strategici per favorire l'integrazione e l'accoglienza delle famiglie RSC.

Elaborazione materiale informativo

In 5 contesti è stato prodotto e distribuito materiale informativo *ad hoc* rivolto alle comunità RSC. Tale materiale ha mirato, generalmente, a facilitare la fruizione dei servizi socio-sanitari, attraverso una mappatura delle strutture più vicine ai campi e fornendo i contatti a cui rivolgersi. In quasi tutti i casi si tratta di materiale multilingue per facilitare la fruizione da parte delle famiglie di recente immigrazione, e in un caso – essendo la comunità di riferimento del progetto in gran parte analfabeta – attraverso disegni e una grafica il più possibile esplicativa.

Punti di forza e debolezza

I principali punti di forza segnalati dagli operatori ruotano intorno a due aspetti: il miglioramento della rete e l'aumento dell'autonomia nella fruizione dei servizi da parte delle famiglie.

Relativamente al primo aspetto, in molti contesti vi è stato un positivo coinvolgimento e rafforzamento della rete dei servizi territoriali, un significativo raccordo con il personale dei presidi sanitari e un miglioramento delle prassi di accoglienza e di attenzione del personale medico (in particolare pediatrico). Relativamente al secondo aspetto, emerge come molte famiglie abbiano ottenuto una maggiore consapevolezza nella fruizione dei servizi territoriali (soprattutto socio-sanitari) e avviato un percorso di autonomia significativo di accesso delle strutture dedicate a tutta la popolazione.

Vengono inoltre indicati come particolarmente importanti e strategici alcuni percorsi laboratoriali per/con le mamme e le giovani donne o rivolti a tutte le famiglie sul tema dell'accesso ai servizi. Vengono infine indicati come punti di forza la regolare presenza degli operatori nei contesti abitativi più difficili e, in alcuni casi, la possibilità di fruire di servizi di mediazione linguistico-culturale.

I punti di debolezza, per certi aspetti, ricalcano in negativo i punti di forza sopra elencati (sottolineando ciò che è mancato in alcuni contesti o non ha funzionato) in relazione alla rete e alla scarsa propensione all'autonomia di alcune famiglie.

In alcuni contesti, infatti, segnalano gli operatori come i servizi non siano stati coinvolti adeguatamente nella rete rendendo difficile l'accesso da parte delle famiglie RSC alle strutture, in particolare, socio-sanitarie. In alcuni casi è mancato un servizio di mediazione linguistica. Problemi di regolarizzazione dei documenti hanno inoltre impedito a molte famiglie di accedere a servizi essenziali determinando situazioni insostenibili per alcune di queste a causa del loro stato di totale indigenza. La precarietà e il degrado dei campi, così come la mancanza di opportunità lavorative – sottolineano gli operatori – in certe situazioni rendono quasi impossibile procedere ad attività significative di supporto della famiglie. D'altronde, in alcuni casi, sono le famiglie RSC che manifestano un atteggiamento di diffidenza o delegante che non permette di raggiungere una completa autonomia nella relazione con la scuola come con i servizi sociali e sanitari. In quasi tutti i territori viene infine percepita come una importante difficoltà quella di operare in scarsità di tempo a disposizione e soprattutto in assenza di una prevedibile continuità progettuale.

Proposte operative per il terzo anno di progetto

Le principali e ricorrenti proposte degli operatori – riferibili al contesto specifico delle progettualità o al Progetto nazionale nel suo complesso – sono:

- affrontare in modo pratico ed esperienziale le varie tematiche, sia all'interno del contesto abitativo che all'esterno;
- maggiore integrazione tra le due aree di intervento (scuola e campo) ;
- aumentare il numero di operatori e il monte ore per il lavoro al campo e l'accesso ai servizi;
- azione di advocacy sui disservizi e comportamenti inappropriati del personale medico e paramedico;
- progettare campagne sulla salute e sulla prevenzione, legata a temi che intercettino le esigenze delle popolazioni in oggetto, da realizzare presso i contesti abitativi con personale socio sanitario esperto;
- previsione di uno sportello legale di supporto alle attività (per esempio in accordo con l'associazione ASGI) ;
- coinvolgere in maniera più forte gli attori della Rete (Istituzioni, servizi ecc.) ;

- considerata le limitate risorse di tempo a disposizione differenziare gli interventi su classi e bambini;
- maggiore attenzione del progetto all'inserimento lavorativo;
- maggiore attenzione del progetto al miglioramento delle condizioni abitative;
- maggiore attenzione alla condivisione delle modalità progettuali con le famiglie RSC.

Soddisfazione in relazione agli esiti da parte degli operatori

I casi in cui gli operatori, in relazione alla domanda sul livello di soddisfazione complessiva del percorso di facilitazione nell'accesso ai servizi , si sono ritenuti "molto" soddisfatti sono la metà (50%), "abbastanza" e "poco" soddisfatti rispettivamente nel 36% e 14% dei casi. In nessun caso "per niente" soddisfatti. Molti operatori hanno inteso sottolineare come il grado di soddisfazione positivo o molto positivo vada comunque considerato all'interno delle possibilità del proprio percorso, pertanto all'interno di una cornice di contesto molto difficile e – talvolta – di un significativo ritardo nella programmazione.

Spunti conclusivi

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

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

Ogni azione in relazione all'asse dell'accesso ai servizi va dunque contestualizzata e misurata in riferimento alle singole realtà territoriali e alla specificità delle rispettive situazioni di partenza.

Dalla lettura delle schede è possibile individuare 5 aree di intervento all'interno delle quali si sono sviluppate maggiormente le attività di supporto alle famiglie, da parte degli operatori. Nell'accesso ai servizi sanitari, nel supporto legale, nella ricerca di lavoro e di alloggi popolari e negli interventi di contrasto al degrado ambientale dei campi.

Il supporto ai servizi sanitari territoriali, come indicato anche nelle linee progettuale, è senza dubbio l'attività più rilevante e centrale tra le azioni rivolte alle famiglie RSC. In particolare la gravità del degrado ambientale di alcuni contesti e la separazione socio-spaziale dal territorio circostante rende precaria anche la condizione di salute degli alunni e dei loro familiari e generalmente complesso o inefficace il loro accesso ai servizi socio-sanitari. Ma non è l'unica area sulla quale si sono concentrate le attività degli operatori. In molte situazioni, infatti, viene segnalato come fondamentale il sostegno alle famiglie per facilitare la loro ricerca di lavoro e la ricerca di un alloggio popolare così come il supporto legale per l'acquisizione di documenti dei gruppi di più recente immigrazione.

L'ampiezza dei temi e delle problematiche interessate fa emergere, in primo luogo, come fondamentale il lavoro dei tavoli locali impegnati a promuovere e attivare i percorsi più idonei per supportare il lavoro degli operatori con le famiglie.

Il lavoro con le famiglie RSC è infatti strettamente legato alla capacità di azione dei tavoli e della rete che questi riescono ad attivare. L'operatore campo agisce come attore prevalente attraverso molteplici

attività – di monitoraggio e segnalazione, di orientamento ai servizi, di facilitazione, ecc. –, ma può solo stimolare l'avvio di alcuni processi virtuosi, di cui devono invece farsi carico i *policy makers* e gli *stakeholders* coinvolti o da coinvolgere nella rete.
Laddove la rete si è attivata positivamente, come emerge dalle schede, le opportunità per le famiglie si sono moltiplicate, acquisendo queste gli strumenti necessari per raggiungere una consapevole e completa autonomia nell'accesso ai servizi. Buone pratiche (non documentabili per intero in questo capitolo e che necessiteranno di maggiori approfondimenti e spazi) sono state avviate o rafforzate infatti in diverse città; percorsi che necessitano di una sistematizzazione via via sempre maggiore da parte degli Enti Locali anche e soprattutto in relazione all'aumento crescente del numero degli alunni e delle famiglie RSC coinvolte nelle progettualità locali.
In secondo luogo, l'ampiezza di tali esigenze delle famiglie che gli operatori hanno individuato suggeriscono una riflessione a livello nazionale anche sulla possibilità di fornire, alle città e agli operatori che lo richiedono, un supporto strutturato e trasversale di tipo legale (intercettando, ad esempio, l'*expertise* di alcune associazioni come l'ASGI) in particolare nei contesti dove risiedono comunità di recente immigrazione.
Vogliamo inoltre sottolineare l'importanza di proseguire e rafforzare i percorsi laboratoriali sul tema della salute – e non solo – con le famiglie RSC, in particolare con le mamme e giovani donne del campo, una metodologia partecipativa e inclusiva che – se ben strutturata – può essere un prezioso aiuto nella direzione di una maggiore autonomia e indipendenza delle comunità RSC nell'accesso ai servizi e del conseguente abbandono di pratiche assistenzialiste e improduttive e non sostenibili nel lungo periodo.
Contestualmente, è necessario implementare percorsi formativi e di sensibilizzazione per il personale socio-sanitario che, come segnalato da alcuni operatori, appare spesso inadeguato a confrontarsi con le esigenze e la cultura delle comunità RSC (e non solo RSC).

Infine, come sappiamo, di sfondo a qualsiasi attività promossa verso le famiglie RSC che risiedono nei campi, vi è la questione del degrado socio-ambientale. Per quanto le risposte a tale problematica non siano esauribili nel presente progetto (per la dimensione delle risorse necessarie e l'enorme variabilità di contesti e livelli di criticità di tali luoghi a livello nazionale) è d'obbligo ribadire come qualsiasi azione di *empowerment* nell'accesso ai servizi in tali contesti – siano essi campi autorizzati o spontanei – non permetta mai di raggiungere risultati pienamente soddisfacenti a causa della stessa natura di questi luoghi, caratterizzati da un'intrinseca separazione sociale e fisica dal territorio circostante e, in alcuni casi, al limite della sopravvivenza quotidiana.

5.3 Governance e lavoro di rete: due meccanismi di funzionamento indispensabili del progetto

Come è noto la governance del progetto RSC si concretizza, a livello territoriale, con l'apporto di due strumenti organizzativi di cruciale importanza: il Tavolo Locale (TL) e l'equipe multidisciplinare (EM).
Il primo (TL) con i compiti di raccolta dati, monitoraggio e verifica del progetto, rimozione degli ostacoli alla sua attuazione, implementazione della rete locale, detiene il governo della progettualità territoriale e la condivisione degli esiti del percorso. Assolve, inoltre, l'importante funzione di ricomporre la frammentazione generale dei servizi.
La seconda (EM) è il braccio operativo del progetto, ha la funzione di realizzare le attività, rilevare i bisogni, monitorare il percorso di inclusione sociale dei singoli bambini e delle loro famiglie, formulare la riprogettazione, prendere in carico casi specifici o segnalarli ai servizi competenti.
Nel primo anno di attuazione del progetto, come ci si poteva aspettare, la maggiore difficoltà è stata nel rendere pienamente operativi questi due strumenti (si veda la relazione della prima annualità).

Le difficoltà erano dovute, per alcune città, all'utilizzo di strumenti nuovi, per altre alla discontinuità con esperienze e strumenti pregressi e alla sovrapposizione con organismi già esistenti di coordinamento delle attività rivolte ai RSC, creando il rischio di possibili duplicati e, insieme, di rendere più difficile la sperimentazione di nuove modalità di intervento.
Non a caso le indicazioni del comitato tecnico scientifico nel settembre del 2014 erano state di:
- Esplicitare, fin dall'inizio del progetto, una più chiara definizione dei ruoli e funzioni degli attuatori del progetto e dei partecipanti ai tavoli locali e alle equipe multidisciplinari. Si ritiene necessaria la presenza al tavolo delle aziende sanitarie locali e delle Associazioni RSC e il consolidamento dell'istituzione scolastica quale attore implicato in prima persona nel processo di cambiamento.
- Promuovere almeno 4 incontri del Tavolo nel periodo ottobre-maggio.
- Promuovere il consolidamento dell'equipe multidisciplinare prevedendo la presenza di un operatore sanitario o di un pediatra.
- Effettuare riunioni dell'equipe multidisciplinare con cadenza almeno mensile (meglio se ogni tre settimane).

Nel secondo anno di attuazione del progetto, tutte le città hanno lavorato per consolidare TL e EM pur con risultati diversi e specificità territoriali.

Per quanto riguarda il TL a parte una città che non è riuscita ad attivarlo per motivi amministrativi e organizzativi (Napoli) e un'altra che ha fatto solo un incontro (Genova), la maggior parte delle città, come richiesto, hanno incrementato l'attività dello stesso. Permangono alcune situazioni di ambiguità istituzionale, poiché in alcuni territori (Palermo, Catania) TL e EM coincidono, quando invece sono strumenti diversi, con ruoli e funzioni proprie.
Se un punto critico del primo anno era la mancata partecipazione ai tavoli di rappresentanti RSC, dovuta anche alla difficoltà di individuare forme di rappresentanze condivise, nel secondo anno alcune città (Venezia, Torino, Roma) hanno promosso un processo di inclusione nel TL di associazioni rom o anche di singoli appartenenti al gruppo target (Bari, madre rappresentante dei genitori). Le stesse città, pur riconoscendo le difficoltà nella gestione e nella assegnazione dei ruoli, hanno sostenuto questa presenza come punto di forza del tavolo locale stesso. Si segnala la folta rete di associazioni RSC coinvolte a Torino.
Rispetto all'anno precedente in diverse città vi è stato anche un ampliamento nei Tavoli Locali della rete del terzo settore e volontariato che opera in favore dei RSC, come Opera nomadi, Caritas o associazionismo locale (Catania, Torino, Reggio Calabria, Venezia, Bari.)
Da segnalare che a Bari l'apertura al terzo settore e, in specifico, la collaborazione con l'Associazione Giovani Medici ha permesso di attuare visite mediche e visite odontoiatriche gratuite per i bambini residenti al campo e incontri sanitari informativi per le donne sulla prevenzione dei tumori.
Migliorata anche la partecipazione dei dirigenti scolastici, presenti in 8 città (Catania, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Firenze, Venezia, Bari, Genova) mentre è ancora scarsa, ma certamente strategica, la presenza di un referente dell'ufficio scolastico regionale (Torino, Roma). Il ruolo dei dirigenti è fondamentale per mediare le visioni, a volte differenti, fra istituzioni scolastiche (insegnanti) e il sociale (operatori campo e scuola).
Tutte le città di sono adoperate per includere nei Tavoli locali un referente del settore sanitario. Questa apertura alla sanità ha avuto in alcuni territori una incidenza diretta sulle azioni poiché sono state attuati interventi sanitari di primaria importanza, quali assicurare un pediatra ad ogni bambino o l'aumento di attenzione verso la situazione igienico sanitaria del campo (es. Bari, Torino).
In generale i TL hanno assolto al compito di validazione della progettazione e hanno portato ad un miglioramento della comunicazione fra i servizi, hanno favorito la collaborazione inter-istituzionale e

promosso il lavoro di rete. Alcune città hanno utilizzato il tavolo locale per promuovere protocolli e accordi fra diverse istituzioni (Torino).
Permangono però alcune criticità. Per esempio la difficoltà che accomuna il maggior numero dei territori è la reale efficacia operativa e decisionale dei TL. Non sempre le organizzazioni che ne fanno parte riescono a fornire risposte istituzionali e risolvere problemi contingenti che emergono nel corso d'opera del progetto o già presenti prima della sua attuazione. Queste condizioni, quando si presentano, fanno perdere forza e credibilità al tavolo stesso.

Come è stato già detto, l' EM è il braccio operativo del progetto, lo strumento di monitoraggio costante dell'andamento dell'intervento, il luogo di discussione delle situazioni dei minori coinvolti al fine di trovare la migliore strategia di azione per l'inclusione sociale. All'EM devono necessariamente partecipare insegnanti e operatori (scuola, campo).
Le città, come è giusto che sia, rispondendo a bisogni specifici dei diversi contesti, hanno costruito la propria equipe multidisciplinare più o meno allargata. In alcune città il terzo settore, quando è operativo sul progetto o fornisce supporto allo stesso, entra a far parte a tutti gli effetti dell'EM (Bari).
In tutti i territori l'EM ha progettato e coordinato le attività scuola/campo ed ha contribuito a costruire condivisione, riflessione sul metodo, confronto tra le varie realtà territoriali e scolastiche sulle quali avviene l'intervento. È proprio la riflessione sul metodo che amplia la visione del progetto RSC e le da respiro.
L'EM è lo strumento che permette di mettere insieme informazioni e punti di vista sui singoli casi e offre un'opportunità di confronto inter-professionale ed è il primo strumento di discussione e presa in carico di casi specifici.
La media degli incontri dell'EM nelle diverse città si attesta su 5.
Nelle città dove gli incontri sono stati in numero minore, si segnalano ritardi nell'inizio del progetto o ricerca di strumenti di coordinamento maggiormente idonei a rispondere alla complessità di territori differenti (Venezia). In alcune città, però, bisogna ancora consolidare il ruolo di questo strumento (Genova, Napoli). Il lavoro nelle equipe rischia di divenire una pura formalità, senza un effetto concreto di produrre una co-programmazione delle attività progettuali, se gli attori non hanno una conoscenza chiara del progetto, non ne interiorizzano finalità, metodi, obiettivi, non mettono in atto un circuito virtuoso nel quale partendo dal riconoscimento reciproco, si superino diffidenze e si attivi un clima di collaborazione e convergenza sul lavoro per obiettivi.
Se nel primo rapporto sul progetto nazionale RSC venivano segnalate difficoltà all'interno delle EM fra professioni diverse, un anno in più di lavoro ha portato ad un miglioramento nei rapporti fra scuola e sociale, anche se alcuni passi devono ancora essere fatti. In alcuni territori ci sono ancora incomprensioni e tensioni (Napoli Scampia, Genova, Bari) ed è necessario un consolidamento dell'EM e un lavoro sui ruoli professionali coinvolti.

Da segnalare che alcune città hanno promosso, di propria iniziativa, incontri/seminari ai quali sono stati invitati come relatori referenti locali dei progetti di altre città (Venezia ha stretto collaborazioni con Bologna e Torino; Bologna e Firenze hanno fatto un incontro di scambio di esperienze sugli interventi nelle abitazioni; Catania ha promosso un seminario sul tema dell'abitare coinvolgendo anche i referenti di Palermo e Reggio Calabria). Queste proposte sono indicatori del buon andamento generale del progetto e della capacità dei singoli territori di "fare rete", consentono di allargare capacità e competenze, oltre che conoscere in maniera più completa la realtà delle comunità RSC e promuovono la contaminazione di buone pratiche (specifiche e diverse) tra servizi di città differenti.

In generale, come ci si può aspettare, nella governance del progetto e nella costruzione della rete attorno ad esso vi sono città a diverse velocità. Queste diverse velocità sono anche frutto di condizioni di partenza diverse, di contesti differenti, di problemi amministrativi, di eventi imprevisti contingenti.
Tutte le città hanno fatto e stanno facendo passi in avanti nell'implementazione del TL e del EM, alcune devono ancora però lavorare sulla struttura organizzava, che di fatto è quella che regge l'impianto del progetto e ne permette di raggiungere gli obiettivi (Catania, Palermo, Napoli, Genova, Reggio Calabria).
Per la maggioranza delle città l'anno 2014/2015 è stato un anno di consolidamento. Bisogna però sottolineare che ci sono altre città in cui gli strumenti di governance sono stati messi a regime e sono in piena attuazione funzionale, nonostante le difficoltà amministrative e di contesto.

CAPITOLO 6 ANALISI DEI SINGOLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DALLA SCUOLA AL CONTESTO GENERALE

Il Capitolo presenta una sintesi degli esiti dalla somministrazione degli strumenti nel contesto scolastico ai bambini e ai ragazzi e/o utilizzati dagli operatori.

6.1 Il sociometrico

Obiettivi e contesti degli strumenti di indagine sociometrici

La scuola rappresenta per i bambini e le bambine uno dei principali luoghi di socializzazione tra pari, in cui sperimentare e rafforzare le proprie competenze individuali e relazionali. Un clima di classe collaborativo, che sappia riconoscere e valorizzare le competenze di tutti i bambini e del gruppo si pone come elemento necessario per un buon processo di apprendimento. Di fatto il processo di socializzazione che avviene all'interno del contesto scolastico e in particolare nel gruppo classe va ad influenzare anche tutta la sfera della motivazione allo studio, primo elemento per un processo di apprendimento che non può essere slegato dalla sua natura sociale.

È di primaria importanza dunque, in questo contesto di analisi, che l'insegnante ponga attenzione alle dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo classe, sia tra allievi che tra allievi ed insegnante, al fine di creare contesti effettivamente inclusivi per tutti. D'altra parte non sempre l'insegnante riesce a cogliere correttamente la qualità e la quantità dei rapporti interpersonali che si instaurano all'interno di una classe. Moreno, il fondatore della sociometria10, individua nello iato esistente tra la percezione dell'insegnante e il reale status sociale degli allievi, la causa che forse maggiormente incide negativamente nella costruzione di rapporti adeguati e gratificanti tra alunni e docenti. Un mancato riconoscimento ed una inadeguata esplicitazione dei bisogni emergenti a questo livello può determinare una integrazione problematica e disfunzionale del gruppo-classe, incidendo, di conseguenza, negativamente sul processo primario dell'apprendimento.

Il questionario sociometrico

Il test sociometrico è uno strumento efficace per monitorare il processo di integrazione della classe, e facile da adattare all'obiettivo che si vuole raggiungere. L'obiettivo è strettamente collegato all'aspetto della vita di gruppo che si vuole indagare. In generale i test sociometrici si compongono di domande che afferiscono alla sfera "affettiva" e alla sfera "sociale". Si indaga cioè attraverso le domande da un lato i legami che si fondano sulla simpatia/affinità emotiva (es."chi vorresti accanto in gita?"), dall'altro legami che si fondano sulla valutazione delle capacità/competenze specifiche dell'altro (es."con chi vorresti studiare per la verifica di matematica?").

Il questionario permette di ottenere una mappa grafica (sociogramma) delle relazioni nella classe e di individuare lo status sociometrico dei singoli alunni, vale a dire la posizione più o meno centrale che essi occupano all'interno delle relazioni costruite nella classe al momento della somministrazione e in riferimento alla situazione che viene indicata in ciascuna domanda.

Il questionario sociometrico proposto nelle classi target del Progetto è composto da 2 domande in cui si chiede a ciascun bambino/ragazzo della classe di esprimere delle preferenze rispetto ai compagni con cui vorrebbe associarsi in una specifica attività.

Le due domande -differenti per le scuole primarie e per le secondarie- fanno riferimento a situazioni definite e significative, sono pensate per rilevare due diverse dimensione relazionali: la prima misura il

10 La sociometria, come dice il termine stesso, è una forma di misurazione sociale e in particolare è una tecnica di individuazione e rappresentazione grafica delle relazioni presenti in un gruppo.

grado di simpatia e affinità (psicogruppo); la seconda fa riferimento alle scelte motivate dalla stima e ammirazione per le prestazioni dei compagni (sociogruppo).

Il sociogramma è soltanto uno degli strumenti possibili e può contribuire insieme agli elementi in possesso delle insegnanti, delle famiglie e degli operatori, a rivelare alcune dinamiche relazionali del gruppo classe.

I dati raccolti vanno dunque utilizzati come un'opportunità di riflessione condivisa all'interno del gruppo degli insegnanti e coinvolgendo gli operatori coinvolti nella sperimentazione, anche in vista della formazione di gruppi per specifici lavori o per saldare e rafforzare le relazioni interne o improntare strategie per la risoluzione di conflitti tra pari.

Leggere e interpretare i risultati della somministrazione

I risultati qui presentati vanno quindi letti alla luce delle caratteristiche peculiari del gruppo di riferimento, della sua storia (i cui fattori ad esempio sono: inizio anno scolastico, cambio di insegnanti, arrivo di nuovi alunni, eventi personali che hanno riguardato i bambini ecc.) e dell'ambiente didattico-educativo (ruolo dell'insegnante, stili educativi, scelte metodologiche, organizzazione dello spazio e del tempo a scuola ecc.). L'obiettivo della somministrazione di questi strumenti (che sono complementari ad altri dispositivi e tecniche utili per l'osservazione della dimensione sociale nella classe) è di facilitare da parte degli insegnanti una decodifica articolata e meno soggettiva dell'intreccio di relazioni che si sono fino a quel momento sviluppate tra i bambini/ragazzi.

In questo senso lo strumento sociometrico rappresenta un valido sostegno all'analisi delle relazioni sociali all'interno del gruppo classe, poiché rappresenta una sorta di "fotografia" (istantanea perché risente delle condizioni e delle relazioni di quel preciso momento in cui viene somministrato il test) delle relazioni tra i bambini e le bambine della classe, viste dai loro stessi occhi.

In altri termini rappresenta un'opportunità di spostamento dello sguardo dell'insegnante dalle sue lenti di osservazione e di analisi a quelle dei bambini, e può essere in questo senso un valido strumento per un'analisi più completa delle relazioni, non con la finalità di "diagnosticare" una configurazione stabile della classe o il profilo psicologico di un/a singolo/a bambino/a o ragazzo/a, bensì al fine di riprogrammare le attività didattiche ed educative in una prospettiva inclusiva.

L'analisi che possiamo fare a partire dall'osservazione di un grafico sociometrico può rivelarci diverse informazioni, sia specifiche sui bambini singoli che sul gruppo classe.

Una prima analisi si dovrebbe concentrare sulla struttura delle relazioni del gruppo classe. Vale a dire quante relazioni e con quale intensità si sviluppano, che tipi di strutture assumono i sottogruppi e i collegamenti tra sottogruppi.

Questo tipo di analisi è stata realizzata al T0 in occasione della restituzione dei risultati dei test, nei contesti territoriali, dove è stato possibile analizzare la dimensione complessa delle relazioni in classe in un'ottica formativa, ovvero inquadrando l'analisi dei risultati in un contesto di formazione capace di trasformare quella "fotografia" in dati di analisi per elaborare un progetto di classe inclusiva, lavorando alle relazioni espresse dai bambini attraverso metodologie cooperative.

L'analisi dei dati nazionali risente della trasformazione dei sociogrammi da dato "qualitativo" a dato "quantitativo", dati che registrano cioè soltanto il numero delle accettazioni date e ricevute, e la loro reciprocità, ma non lo sguardo "qualitativo" che interpreta quei dati in un contesto relazionale complesso.

I dati

I dati sono stati analizzati utilizzando il campione dei bambini/ragazzi presenti in entrambe le somministrazioni del test, al T0 ed al T1, in totale 210 (di questi 162 della scuola primaria e 48 della scuola

secondaria di primo grado. Il campione complessivo, pertanto, riguarda il 75% degli alunni RSC presenti in tutto il Progetto (280).

Tab.1 Numero bambini presenti alla somministrazione del test sociometrico

Numero bambini RSC totali	Numero bambini RSC presenti al To e al T1	Percentuale bambini RSC presenti To e T1 sul Totale
280	210	75%

Per una migliore analisi dei dati svolgeremo approfondimenti separati riguardanti i bambini RSC della scuola primaria e quelli della secondaria di I grado.

Scuola primaria

Dalla comparazione dei dati rilevati al To e al T1 in riferimento al gruppo degli alunni RSC della scuola primaria emergono alcuni elementi in particolare:

Rimane invariato il numero medio di selezioni ricevute (3,51) dai bambini RSC al To e al T1.

Aumenta leggermente (dello 0,10) il numero medio di selezioni date comparando il To al T1.

Aumenta in maniera significativa la media del coefficiente di socialità degli alunni RSC, dallo 0, 18 del To allo 0,26 del T1

Fig. 1 - Media selezioni ricevute al To e al T1 a confronto nella scuola primaria

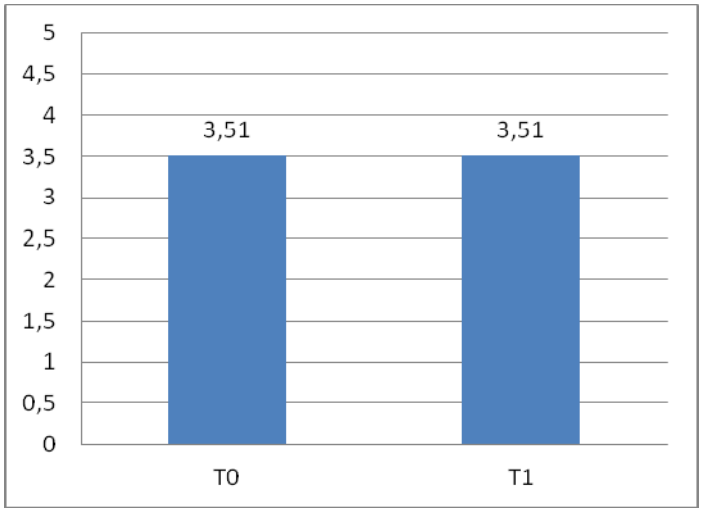


Fig. 2 - Media selezioni date al T0 e al T1 nella scuola primaria

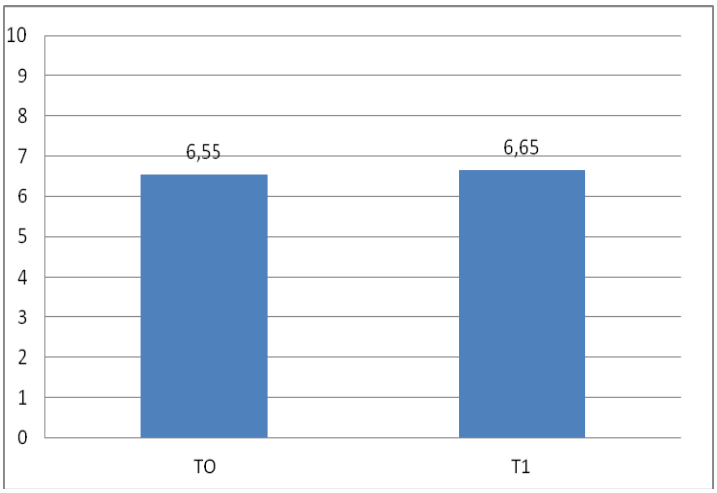
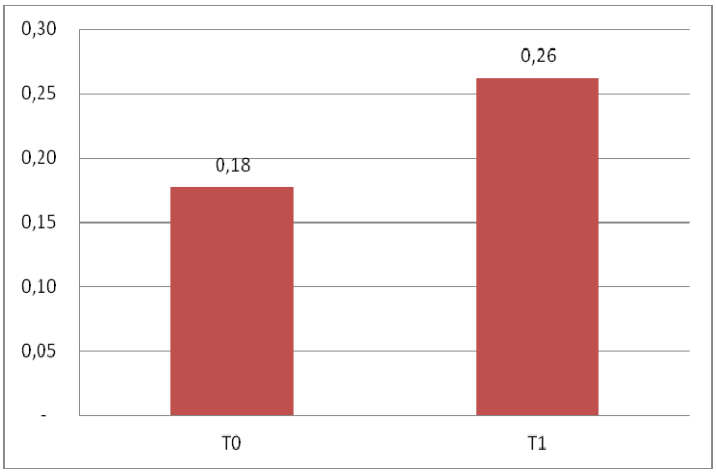


Fig. 3 Media del Coefficiente di socialità degli alunni RSC al T0 e T1 nella scuola primaria



Scuola secondaria di primo grado

Dalla comparazione dei dati rilevati al T0 e al T1 in riferimento al gruppo degli alunni RSC della scuola secondaria emergono alcuni elementi in particolare:

- si riduce di 0,5 il numero medio di selezioni ricevute dai bambini RSC comparando il dato del T0 (2,58) a quello del t1 (2,08);
- si riduce di 0,81, il numero medio di selezioni date dai bambini RSC comparando il dato del T0 (6,29) a quello del T1 (5,48);
- diminuisce significativamente il coefficiente di socialità la media dell'indice di coesione degli alunni RSC, dallo 0,20 del T0 allo 0,11 del T1 .

Fig. 4 Media selezioni ricevute al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado

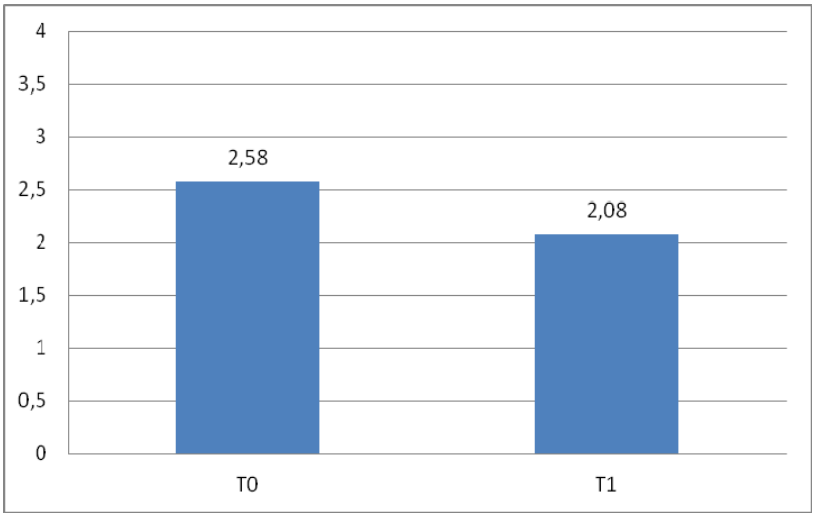


Fig. 5 Media selezioni date al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado

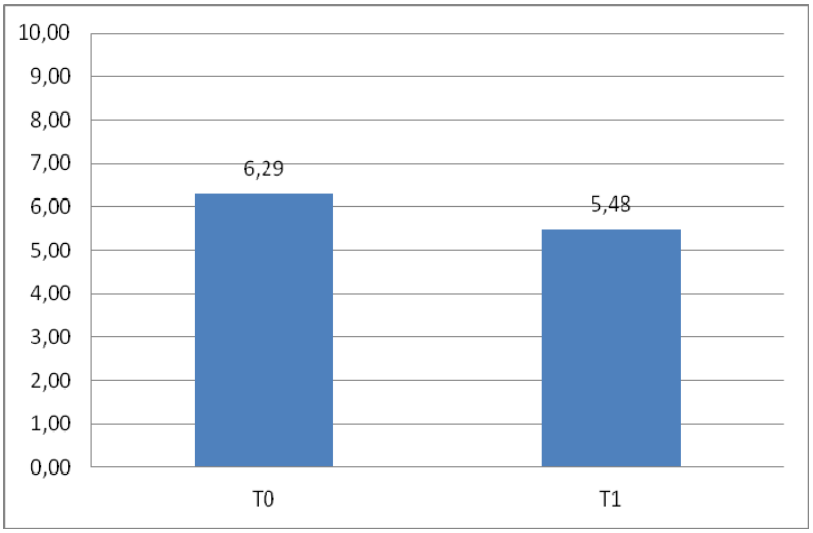
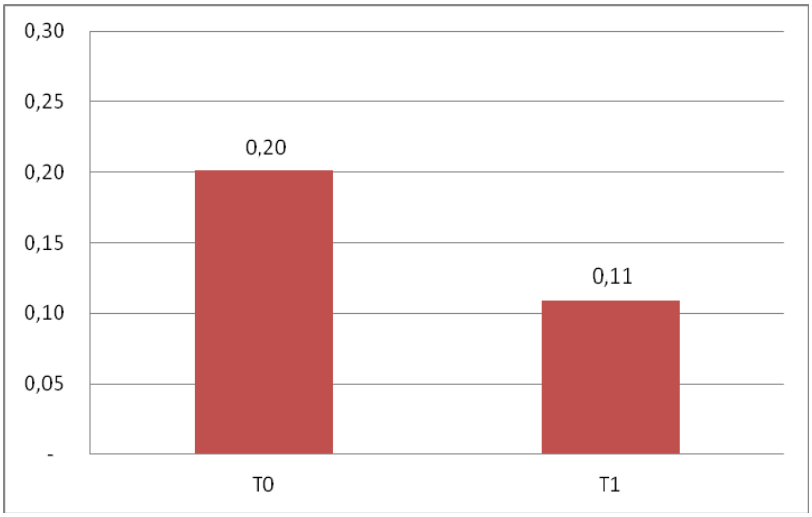


Fig. 6 Media del coefficiente di socialità degli alunni RSC al T0 e al T1 a confronto nella scuola secondaria di I grado



Sintesi

Dalla lettura dei dati ne emerge una sostanziale ed evidente differenza dei risultati tra i risultati nella scuola primaria e quelli nella secondaria di I grado.

Dagli elementi offerti dall'analisi delle classi primarie ve ne sono diversi positivi e incoraggianti. In particolare, la variazione positiva relativa alla media delle selezioni date dai soggetti target verso i loro coetanei, quello che viene definito anche il "coefficiente di espansività", indica una maggiore apertura e disponibilità ad intessere nuove relazioni nella classe. Altrettanto significativo l'aumento del "coefficiente di socialità" medio, indice ricavato dal numero scelte reciproche effettuate dai soggetti RSC, che ci suggerisce un processo di rafforzamento delle relazioni nel corso dell'anno.

Al contrario, nella secondaria di I grado, vi è un peggioramento degli indicatori: lieve, per quanto riguarda la media delle selezioni date e ricevute; significativo per quanto riguarda il "coefficiente di socialità" che scende fino a 0,10, relativo alle scelte reciproche all'interno della classe. Va detto che gli alunni target della secondaria di I grado sono presenti esclusivamente in 5 delle 11 città aderenti alla sperimentazione e sono un numero molto inferiore a quelli della primaria (solo un quinto del totale degli alunni RSC) e per questo il risultato potrebbe risentire maggiormente di eventi o situazione specifiche accorse durante l'annualità. Ciononostante una linea tendenziale di peggioramento, per quanto come - sottolineato in premessa - da verificare e approfondire a livello locale con tutti gli strumenti a disposizione del sociometrico (vedi sociogramma) ed il confronto diretto con gli/le insegnanti, appare evidente.

In sintesi i minori RSC partecipanti al progetto nella scuola primaria hanno avviato un percorso che, seppure nei pochi mesi di Progettazione sperimentale, registra tendenze positive e che li vede al centro di un processo di lenta inclusione all'interno del gruppo classe, sia attraverso l'allargamento delle relazioni, sia attraverso il rafforzamento di quegli stessi legami; al contrario quelli della secondaria di I grado manifestano difficoltà sia nell'inclusione nel gruppo classe sia nel rafforzamento e nella strutturazione dei legami.

6.2 Questionario sulle preferenze del clima di classe

(Miato, 2004 – IPRASE, Trentino)

Il "Questionario sulle preferenze del clima di classe" ha l'obiettivo di indagare le convinzioni e le opinioni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado rispetto a tre climi relazionali che si possono stabilire all'interno del gruppo: competitivo, individualistico e cooperativo.
Tale strumento assume particolare rilevanza valutativa nel presente progetto, avendo come oggetto di analisi la percezione degli studenti circa l'esistenza e i vantaggi di una rete interattiva nella classe di tipo cooperativo, per cui costituisce una fonte di informazioni sugli effetti dell'introduzione nel corso dell'anno scolastico di tecniche didattiche di cooperative learning.
Come riportato nella Tab. 3, Il questionario è stato compilato rispettivamente da 27 classi e 480 alunni a T0 e da 26 classi e 473 alunni a T1. In entrambi tempi, tra le classi compilatrici sono comprese due classi quinte della scuola primaria, che hanno aderito in forma opzionale alla somministrazione, dato che lo strumento non era previsto all'interno del piano di valutazione del progetto per la scuola primaria. Per l'esiguità dei dati raccolti in relazione al contesto della alla scuola primaria, non è stato possibile effettuare analisi specifiche e comparative tra i risultati registrati nei due diversi ordini di scuole.

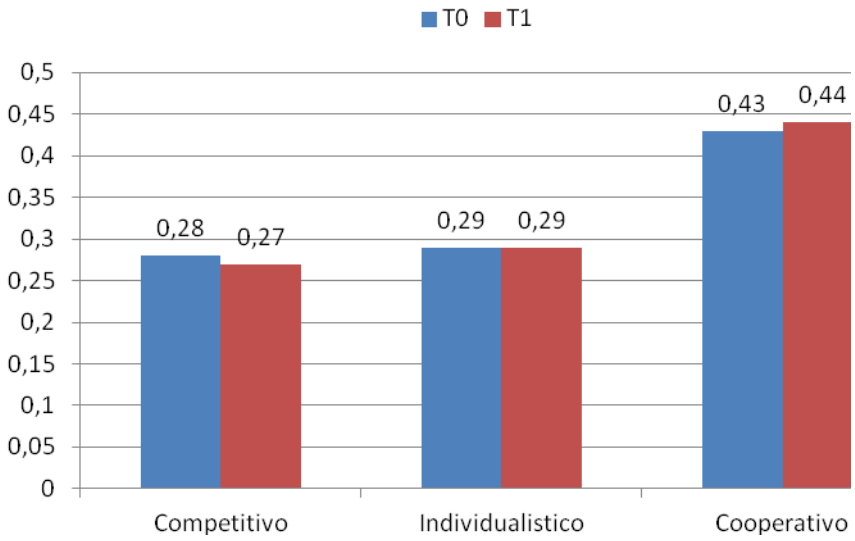
Tab. 2 - Compilazioni Questionario "Clima di classe"

	Classi scuola primaria	**Classi scuola secondaria**	**Totale classi**	**Totale alunni**
T0	2	25	27	480
T1	2	24	26	473

Come è visualizzato nella Fig. 8, dalla comparazione dei dati tra il T0 e il T1 si rilevano:

- l'aumento nella media delle preferenze attribuite dagli alunni al clima cooperativo (+1%);
- la diminuzione nella media relativa al clima competitivo (-1%);
- la stabilità tra i due tempi del punteggio medio assegnato dai ragazzi al clima individualistico (vd. Figura 8).

Fig. 7 - Percentuali totali Questionario "Clima di classe"



I risultati indicano quindi una sostanziale invariabilità della situazione relazionale dei gruppi classe tra l'inizio e la conclusione dell'anno scolastico, con una percentuale di preferenze attribuite alla componente cooperativa che permane più alta in entrambe le fasi (rispettivamente, 43% a T0 e 44% a T1). È possibile dedurre informazioni più articolate all'interno dei dati complessivi e aggregati a livello nazionale dalla lettura dei risultati riferiti alle singole classi, che presentano una variabilità collegabile necessariamente alle caratteristiche contestuali (composizione e numerosità della classe, storia, eventi specifici ecc.).

Se la compresenza delle tre dimensioni (competitiva, individualistica e cooperativa) viene considerata in letteratura come "fisiologica" e strutturale nel funzionamento di un gruppo come bilanciamento tra i bisogni di membership legati al singolo e le esigenze di groupship dell'intero sistema gruppale la preferenza più alta assegnata dagli alunni alla variabile di tipo cooperativo sta ad indicare l'associazione da parte dei bambini e dei ragazzi di un maggior benessere (sia a livello di interazioni sociali sia per quanto riguarda i processi di apprendimento) alla circolazione e all'applicazione nell'ambiente scolastico di competenze prosociali e di reciproco aiuto anche nell'orizzontalità dei rapporti in classe.

Va inoltre considerato che i dati del T0 sono stati raccolti in un momento iniziale della vita della classe - e per le classi prime (complessivamente 20) in una fase ancora di conoscenza e di costituzione del gruppo - in cui ancora non avevano potuto manifestarsi dinamiche ed eventi legati alla complessità e alla quotidianità della convivenza. **Si può pertanto ipotizzare che il mantenimento dei risultati in termini di coesione di gruppo tra i due tempi, con la diminuzione di un punto percentuale medio del clima competitivo e di un contemporaneo incremento di un punto percentuale medio del clima cooperativo, possa essere collegato agli effetti di "tenuta" e di sviluppo delle relazioni positive prodotti dall'introduzione della metodologia di tipo cooperativo e di strategie inclusive nelle attività educativo-didattiche delle classi.**

6.3 Questionario Pre- Post-assessment

Il Pre-Post Assessment è uno strumento pensato per promuovere una riflessione utile ad avviare la conoscenza della situazione familiare attraverso la raccolta di una pluralità di punti di vista degli operatori dell'équipe che lavorano con la famiglia (Milani et al., 2015; Braconnier e Humbeeck, 2006). Attraverso l'uso dello strumento si intende comprendere la singolarità di ogni situazione familiare andando a costruire un accordo intersoggettivo (in équipe multidisciplinare) sul significato da attribuire alle osservazioni raccolte per promuovere una comprensione condivisa, non oggettiva, ma almeno in parte oggettivata (Holland, 2010).

Come guida per una riflessione condivisa e partecipata, il Pre-assessment si compone di 5 parti di analisi. La prima raccoglie dati di natura qualitativa, mentre per le restanti 4 si richiede una sintesi numerica (attribuzione di punteggio da 1 a 6) come esito dell'integrazione dei diversi

1. storia e condizioni sociali della famiglia
2. fattori di rischio (bambino, famiglia, ambiente)
3. fattori di protezione (bambino, famiglia, ambiente)
4. qualità della relazione servizi-famiglia
5. valutazione complessiva

Lo strumento del Pre-Assessment è compilato all'inizio e alla fine (nella versione del Post-assessment) dell'intervento, con la finalità di costruire un accordo sul significato da attribuire ai cambiamenti avvenuti, dare valore ai passi svolti e dare forma alle nuove decisioni da prendere.
Rispetto al numero totale delle famiglie coinvolte, l'analisi dei risultati è stata condotta sui Pre-Postassessment di 149 famiglie per le quali si disponeva dei dati relativi sia al T0 che al T1, ovvero delle due compilazioni previste dal piano di valutazione.

La fig.10 riporta il confronto tra i valori medi attribuiti dagli operatori alle diverse aree di analisi della situazione familiare, escludendo la prima sezione dedicata alla raccolta di informazioni relative alla storia familiare, che vengono riportate nello strumento in forma aperta. Gli operatori coinvolti nelle due compilazioni sono stati rispettivamente 163 al T0, 187 al T1. Le figure 8 e 9 presentano le professionalità dei compilatori

Fig. 8 - Professioni compilatori T0

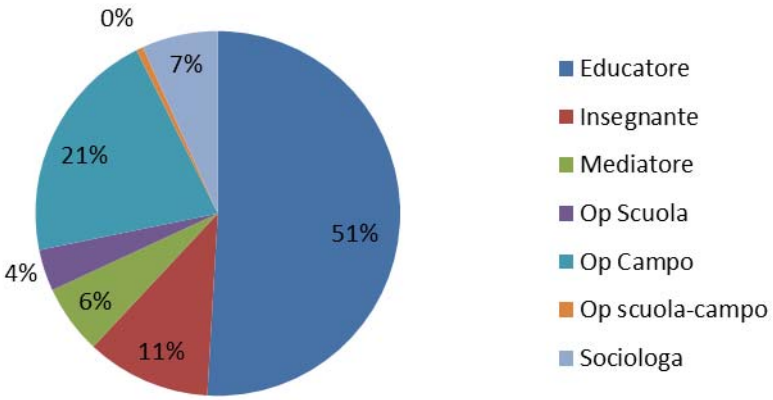
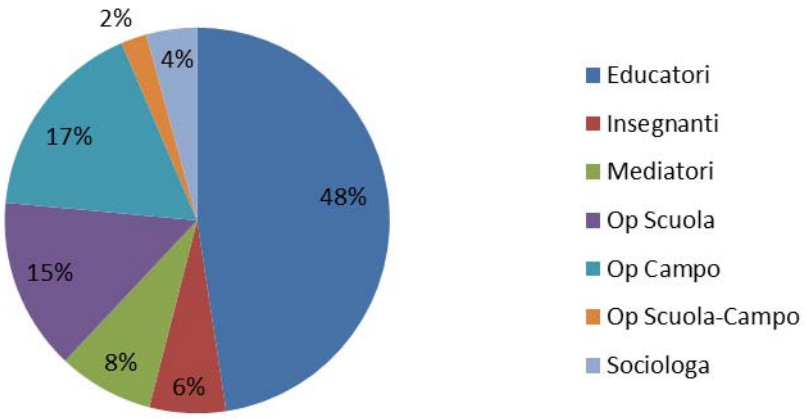


Fig. 9 - Professioni compilatori T1



Come si evince dalla lettura dei risultati, tra T0 e T1 i fattori di rischio percepiti dagli operatori aumentano, a fronte di una diminuzione dei fattori di protezione. Si segnala, però, che la differenza tra i valori medi rilevata nei due tempi non è statisticamente significativa. Inoltre, dal confronto tra le medie relative alla valutazione complessiva (area 5) si rileva un miglioramento della situazione globale della famiglia. La discordanza tra questi dati suggerisce quindi la necessità di introdurre nuove variabili per analizzare i risultati e per comprendere la complessità della situazione valutata. In particolare, verranno presentati i dati tenendo conto dell'ordine di scuola dei bambini e delle bambine coinvolte nel programma e della loro situazione abitativa.

Fig. 10 - Confronto (T0-T1) dei valori medi delle quattro aree del prepost assessment

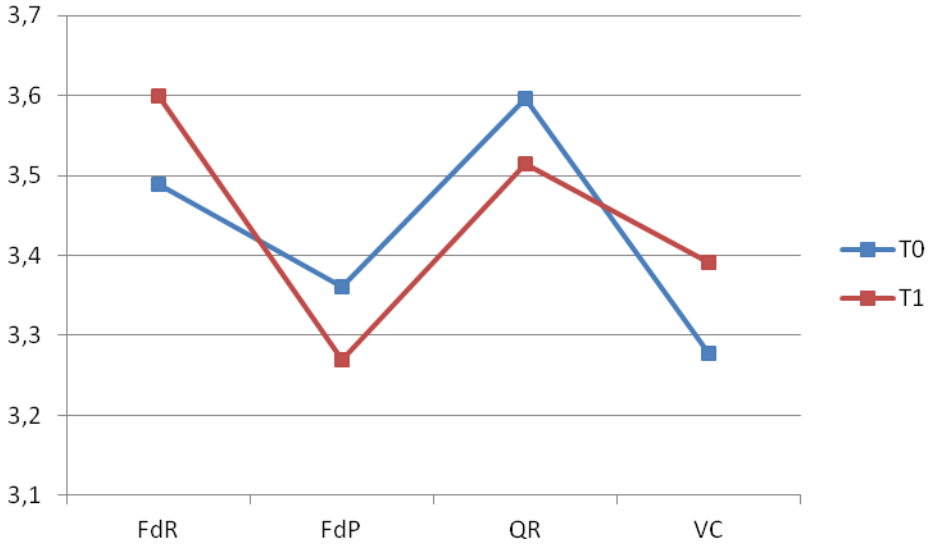


Fig. 11 - Scuola Primaria, Fattori di Rischio

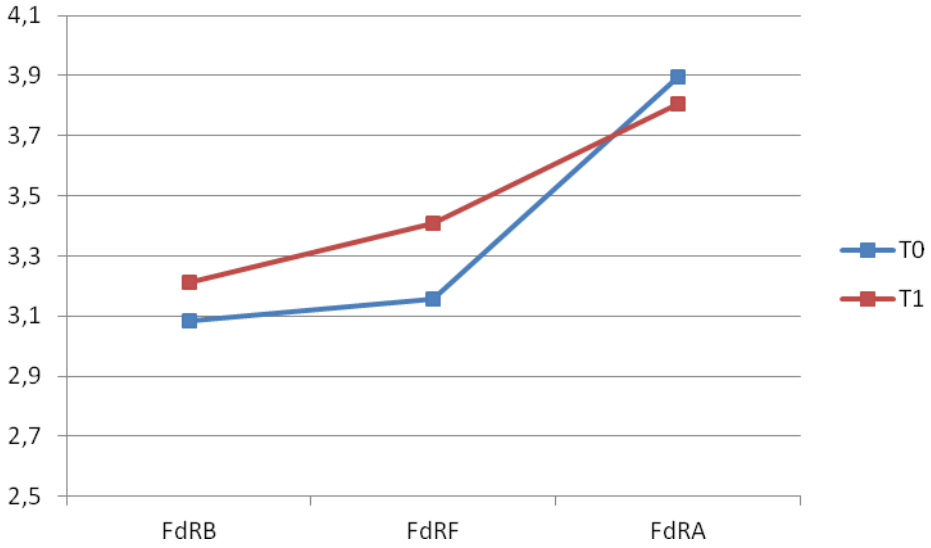
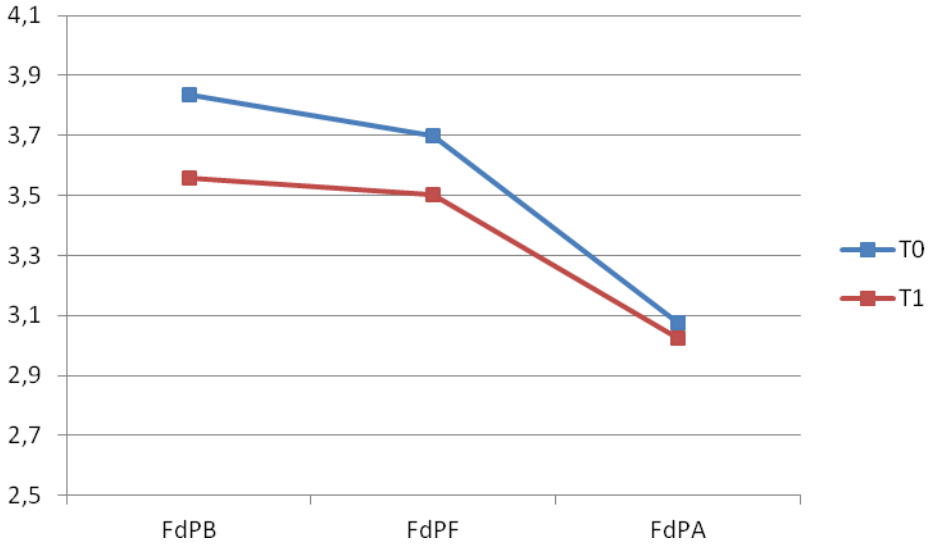


Fig. 12 - Scuola Primaria, Fattori di Protezione



Per quanto riguarda invece i bambini e le bambine RSC che frequentano la scuola secondaria di primo grado (n=32), sono i fattori di rischio relativi all'ambiente a registrare un aumento significativo tra le due rilevazioni (Fig. 6 e 7).

Rimane stabile il punteggio, sia per la scuola primaria sia per la scuola secondaria di primo grado, dell'area relativa alla qualità della relazione tra servizi e famiglia.

Fig. 13 - Scuola Secondaria di Primo Grado, Fattori di Rischio

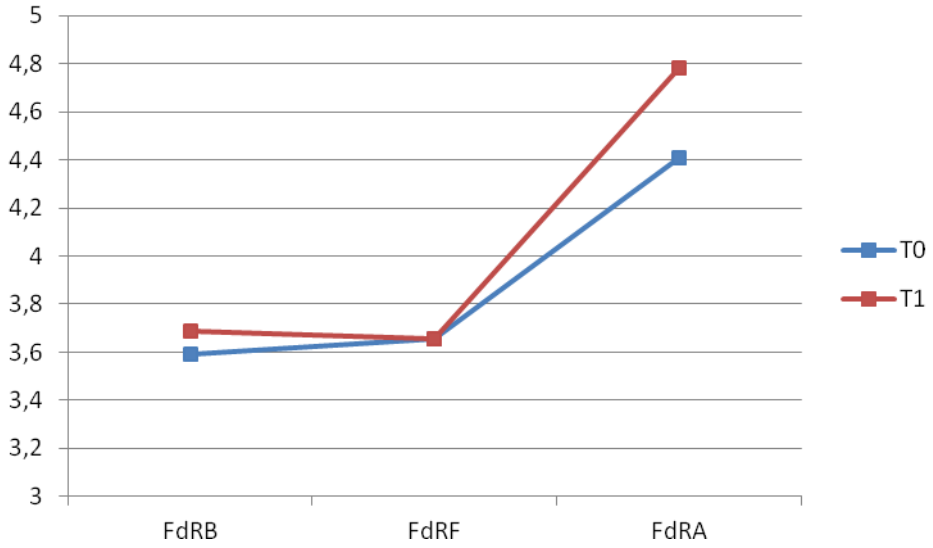
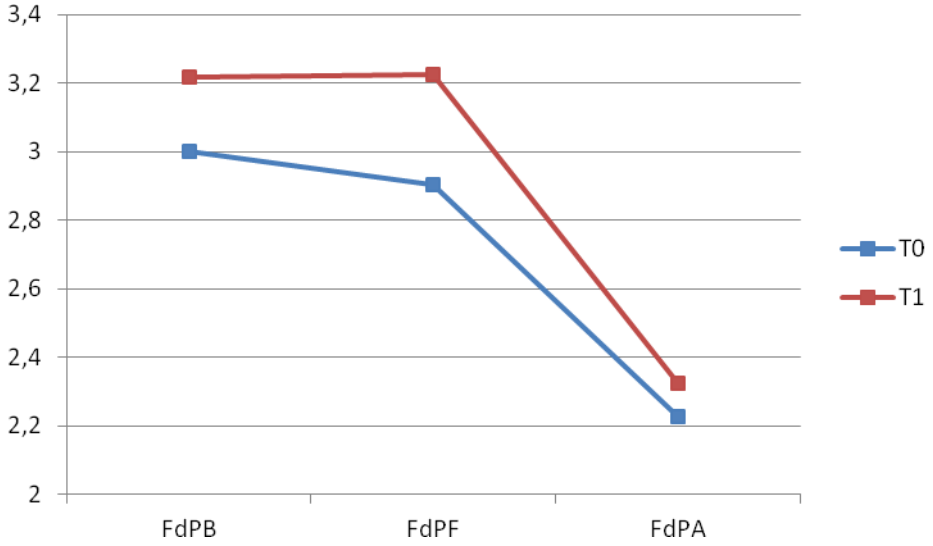


Fig. 14 - Scuola Secondaria di Primo Grado, Fattori di Protezione



Leggendo i risultati dei fattori di rischio e di protezione alla luce delle diverse situazioni abitative (campo non autorizzato, campo autorizzato, alloggio), si rileva un aumento dei fattori di rischio (bambini, famiglia e ambiente) per quei nuclei che vivono in campi non autorizzati, mentre gli stessi fattori, diminuiscono per le famiglie che vivono in un alloggio (tab 3).

Speculari sono i risultati relativi ai fattori di protezione per i nuclei che vivono nei campi non autorizzati: a fronte di un aumento dei fattori di rischio per questo gruppo, diminuiscono quelli di protezione. La dimensione che registra un peggioramento più consistente nel confronto tra T0 e T1 è l'ambiente (-17%).

Se si osservano i risultati relativi ai fattori di protezione per i nuclei che vivono in un appartamento, diminuiscono quelli relativi al bambino mentre aumentano nell'ambiente (+9%). Non viene registrato nessun cambiamento nei fattori di protezione delle figure parentali (tab 4).

Tab. 3 - Situazione abitativa, Fattori di Rischio

FdR	campo non autorizzato	campo autorizzato	alloggio
Bambino	10%	5%	-10%
Famiglia	8%	7%	-2%
Ambiente	11%	-6%	-17%

Tab. 4 - Situazione abitativa, Fattori di Protezione

FdP	campo non autorizzato	campo autorizzato	alloggio
Bambino	-3%	-9%	-3%
Famiglia	-4%	0%	0%
Ambiente	-17%	12%	9%

I risultati sembrano mettere in luce il ruolo del contesto di vita sul benessere globale del bambino, a partire da altre variabili che lo strumento del pre-postassessment non rileva in quanto è uno strumento pensato per misurare gli esiti. Per una lettura che restituisca la complessità del fenomeno osservato è dunque necessario raccogliere informazioni sui processi avviati in ogni contesto/scuola.

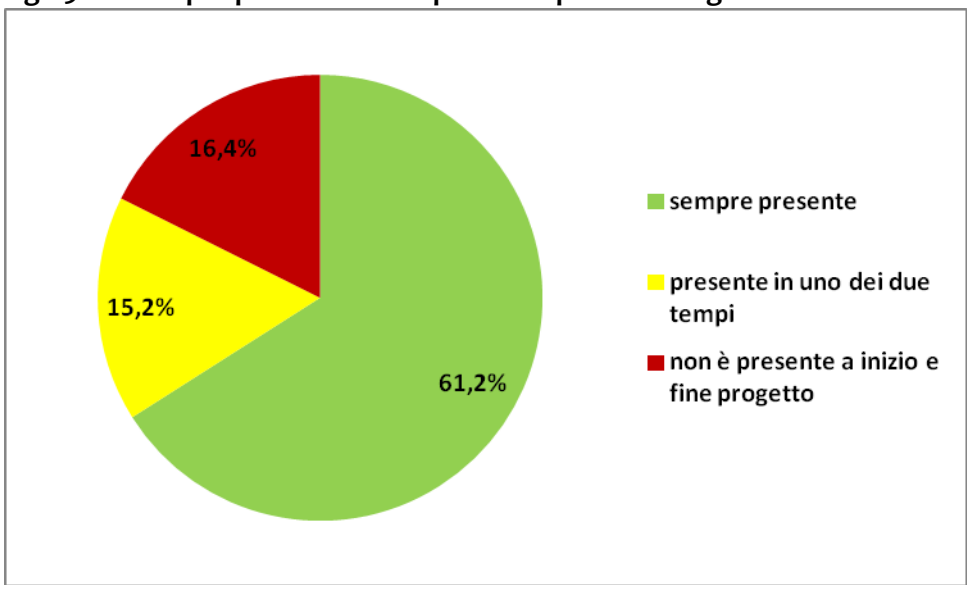
In particolare possono aver contribuito agli esiti della valutazione la frequenza scolastica, l'attivazione o meno di interventi a scuola e/o nel campo a sostegno dei bambini e delle loro famiglie, così come la governance del progetto a livello cittadino, che può aver reso più difficile l'avvio delle attività previste dal programma.

6.4 La presenza ai tempi di rilevazione, la partecipazione alle attività di progetto e le frequenze dei bambini RSC

I dati forniti dagli operatori all'interno del Questionario quantitativo consentono di fornire alcune indicazioni sulla presenza e sulla partecipazione degli alunni alle attività del progetto.

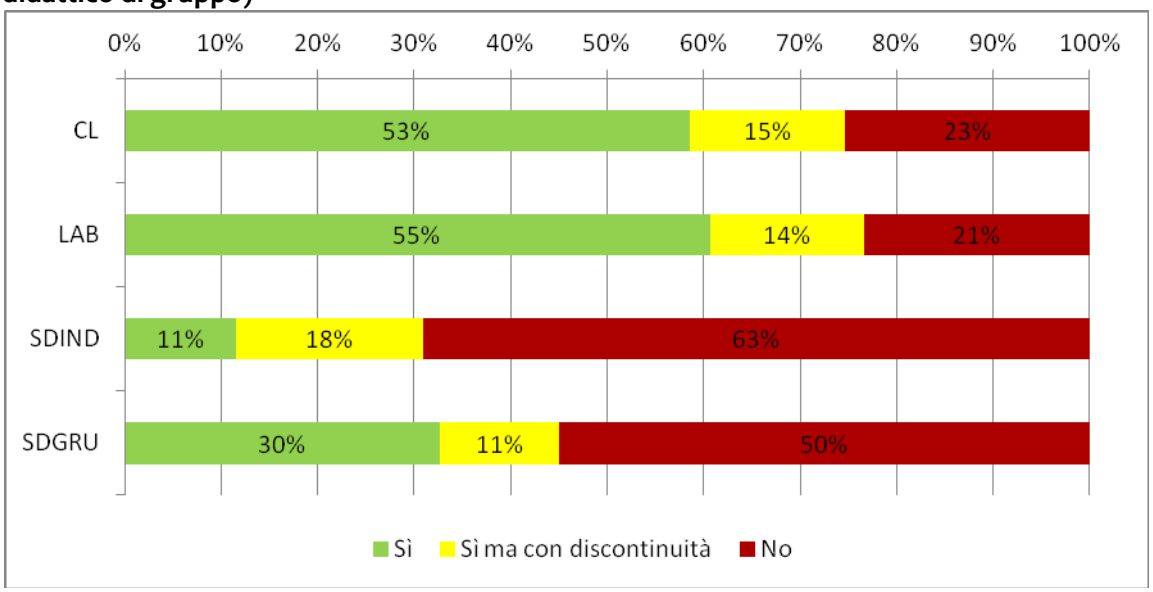
La prima evidenza da sottolineare è che 43 alunni, il 16,4% per cui si hanno le informazioni, pur essendo iscritti formalmente non erano di fatto presenti né a inizio e né a fine progetto, nei momenti in cui nelle classi venivano somministrati gli strumenti. Si tratta per il 65% dei casi di alunni iscritti alla scuola secondaria.

Fig. 15 - Alunni per presenza al tempo di compilazione degli strumento To e T1



Un modo per rilevare la partecipazione alle attività di progetto proposte agli alunni è quella di considerare singolarmente l'adesione alle singole progettualità distinguendo tra quelle proposte a scuola (cooperative learning e laboratori) e quelle proposte nei contesti abitativi (sostegno individuale e di gruppo).
Dai dati presentati nel grafico emerge come le attività di cooperative learning e di laboratorio abbiano interessato circa l'80% degli alunni, mentre in misura minore hanno partecipato al sostegno individuale o di gruppo degli operatori nei contesti abitativi. Se consideriamo il sostegno didattico nel complessi almeno il 50% degli alunni ha partecipato.
La mancata partecipazione nelle azioni previste dal progetto sconta ovviamente il fatto che in alcune città non siamo state proposte.

Fig. 16 - Alunni per partecipazione alle attività nella scuola (CL – cooperative learning e LAB – laboratori) e nel contesto abitativo (SDIND – sostegno didattico individuale e SDGRU – sostegno didattico di gruppo)



Se concentriamo inoltre l'analisi sugli alunni presenti, escludendo quindi chi non era presente nei due tempi di analisi, le percentuali di partecipazione aumentano di circa il 10%.
Si tratta di informazioni in linea con quanto riscontrato nel corso del primo progetto.

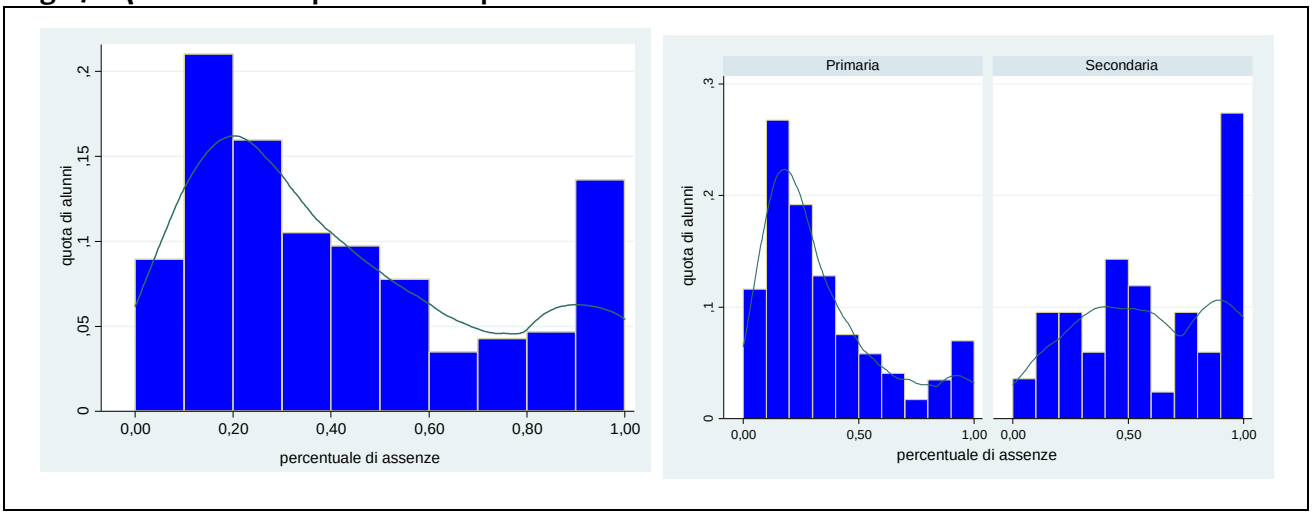
La frequenza scolastica degli alunni
I dati sulla frequenza scolastica sono stati inseriti dagli operatori con la collaborazione delle segreteria delle scuole coinvolte o delle stesse insegnanti della classe. Più precisamente si tratta di dati mensili raccolti da settembre a giugno relativi alle assenze e alle giornate scolastiche previste dal calendario delle singole scuole. Con queste informazioni è stato possibile calcolare per ciascun alunno per il quale il dato è disponibile, la percentuale di assenze nell'anno e il numero di assenze medie al mese.

Gli alunni RSC del progetto fanno in media 69 giorni di assenza in un anno scolastico il 43% delle giornate annue previste. Guardare al solo valore medio è riduttivo della diversità delle situazioni che possono essere meglio comprese nel grafico che segue dove è stata calcolata la quota di alunni distinta per decimi di percentuale di assenze. Ad esempio, il primo istogramma rappresenta la quota di alunni che ha fatto meno del 10% di assenze, il secondo la quota di alunni che ne ha fatte tra il 10 e il 20% e così via.

A fronte di circa il 3 alunni su dieci che frequenta con regolarità, cioè fanno meno del 20% di assenze (equivalenti a 35 giornate annue), ce ne sono due che non vanno affatto a scuola, cioè fanno più dell'80% di assenze.

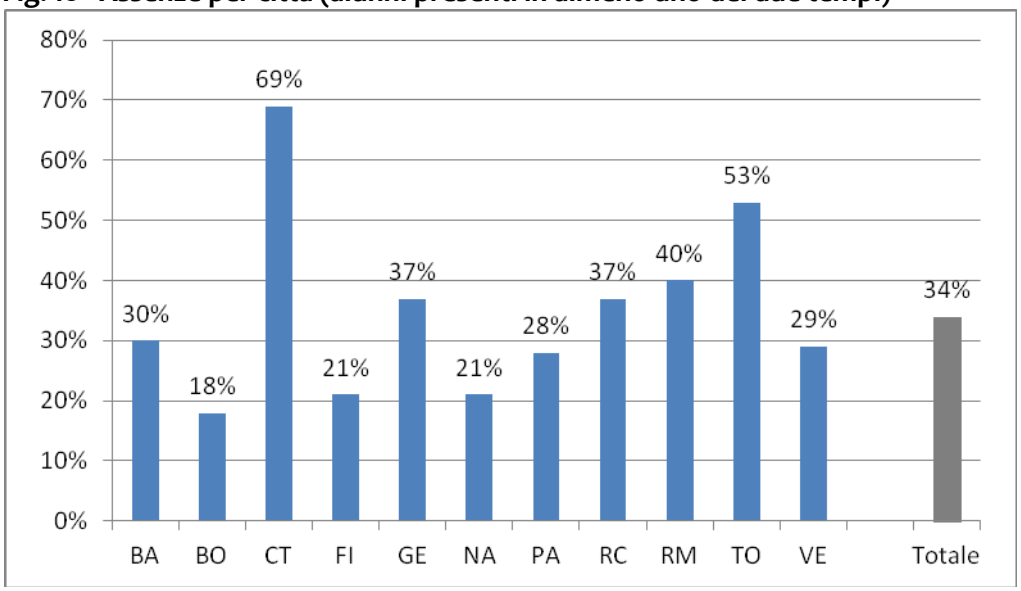
Anche in questo caso dietro ad una informazione aggregata si nascondono delle differenze notevoli che emergono nel tenere distinte le informazioni tra primaria e secondaria. Gli alunni della scuola primaria infatti frequentano più assiduamente, mentre per le classi della secondaria possiamo notare come siano più elevate le quote di alunni con elevate percentuali di assenze.

Fig. 17 - Quote di alunni per decimi di percentuale di assenze



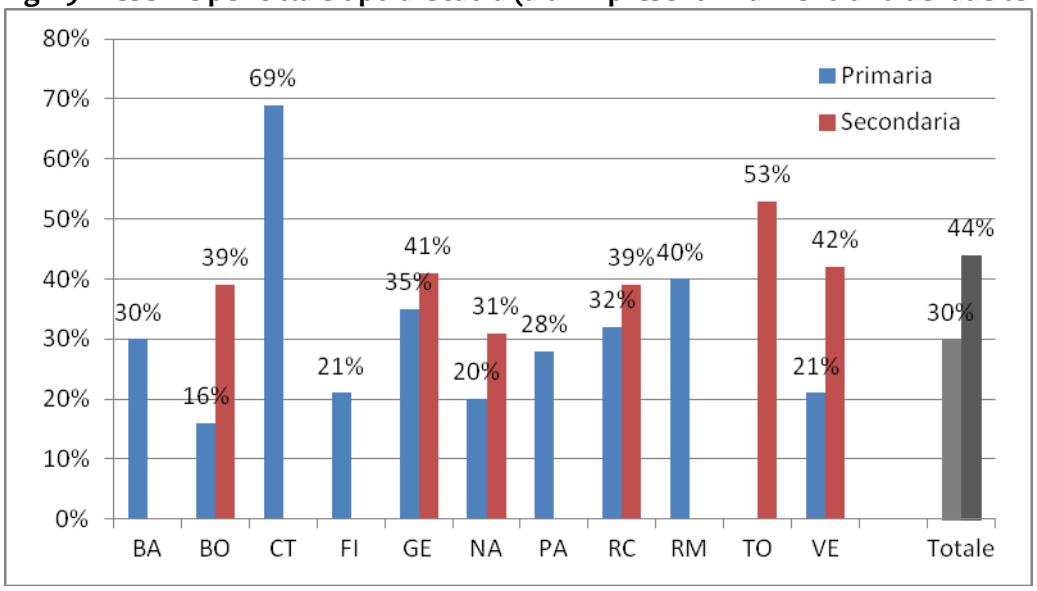
Queste informazioni assieme a quelle di processo ci informano che una parte degli alunni, pur essendo formalmente iscritta, non ha mai frequentato la scuola. Escludendo quindi i 43 alunni (il 18,6%) che non erano di fatto presenti né a inizio e né a fine progetto si nota come la percentuale di assenze si riduca al 34% con situazioni molto differenziate nelle città.

Fig. 18 - Assenze per città (alunni presenti in almeno uno dei due tempi)



Distinguendo tra scuola primaria e secondaria emergono ancora una volta le differenti situazione all'interno delle città con gli alunni della primaria che frequentano la scuola più assiduamente (30% di assenze nel complesso contro il 44% della scuola media).

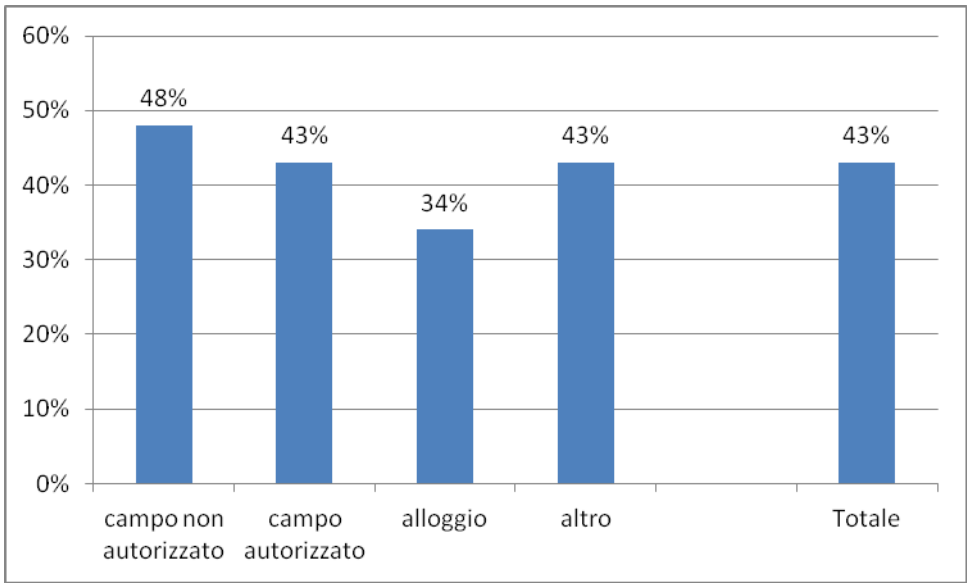
Fig. 19 - Assenze per città e tipo di scuola (alunni presenti in almeno uno dei due tempi)



Vale la pena soffermarsi su chi sono gli alunni che di fatto non hanno partecipato alle attività e sulle motivazioni. Dalle informazioni fornite dagli operatori si tratta per la maggior parte di alunni che si sono trasferiti in quanto le loro famiglie e quindi non sono più presenti nei contesti dei campi non autorizzati; in seconda battuta si tratta di alunni che, pur con l'intervento degli operatori, non hanno frequentato la scuola per difficoltà a raggiungerla associata a scarsa motivazione; in altri casi l'assenza si deve al rifiuto da parte dell'alunno e della famiglia a frequentare. Ci sono anche situazioni segnalate di alunni in tutela integrata e di alunni coniugati.

La percentuale di assenze fatte durante l'anno scolastico varia anche in relazione al contesto abitativo in cui gli alunni e le loro famiglie si trovano: chi vive nei campi non autorizzati fa in media il 48% di giornate di assenza rispetto al 34% calcolato per chi vive in alloggio. Si tratta di differenze significative, che rimangono tali anche quando vengono esclusi dal calcolo gli alunni che non hanno mai frequentato.

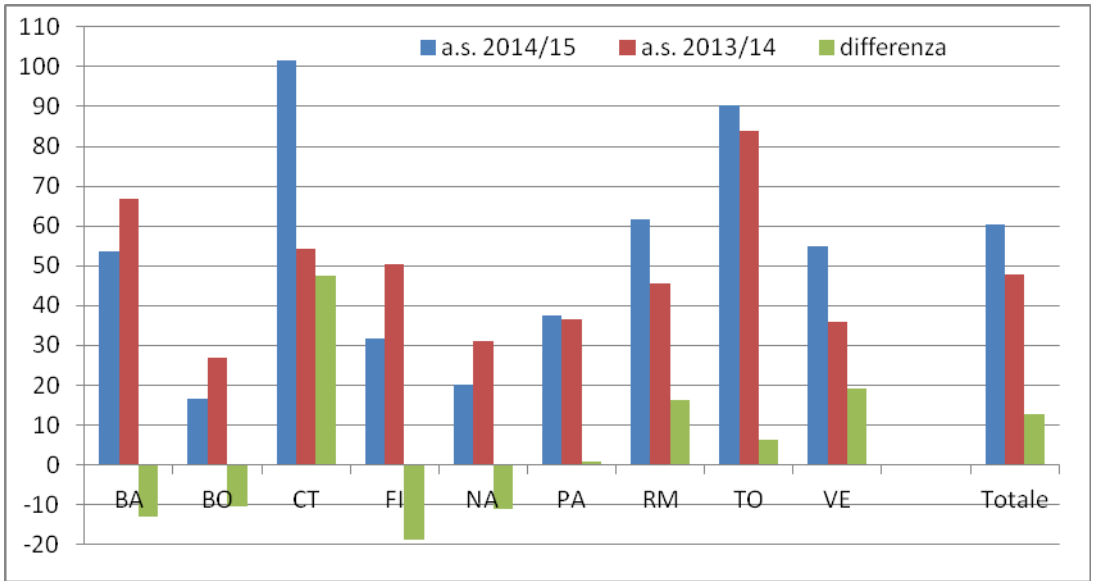
Fig. 20 - Assenze per condizione abitativa



Relativamente alle assenze è possibile fare un collegamento e ampliare lo sguardo rispetto alla situazione relativa al precedente anno di progetto per gli alunni che hanno partecipato nelle due edizioni. In questo caso è possibile fare una comparazione sulle singole giornate sotto l'ipotesi che il calendario scolastico sia rimasto pressoché invariato nei due annualità.11

Si tratta di un gruppo composto da circa il 40% degli alunni di questa seconda edizione, per i due terzi frequentanti la scuola primaria.
Il grafico seguente mostra che il numero di giornate di assenza è in media aumentato durante la seconda annualità ma che questo risultato è differenziato nelle città ed è dovuto essenzialmente al grande aumento che si osserva per Catania, una città che ha di fatto avviato il progetto solo negli ultimi due mesi dell'anno scolastico (quindi con scarsissima o nulla incisività sul percorso). Bari, Bologna, Firenze e Napoli vedono un aumento delle giornate di frequenza e per Palermo c'è una situazione di sostanziale stabilità. A Roma e Venezia invece gli alunni hanno frequentato di meno pur tenendosi ai livelli più bassi di assenze, se confrontati con quelli di altre le città. A Torino dove il progetto si svolge nella secondaria, la situazione l'andamento delle assenze segnala un lieve peggioramento.

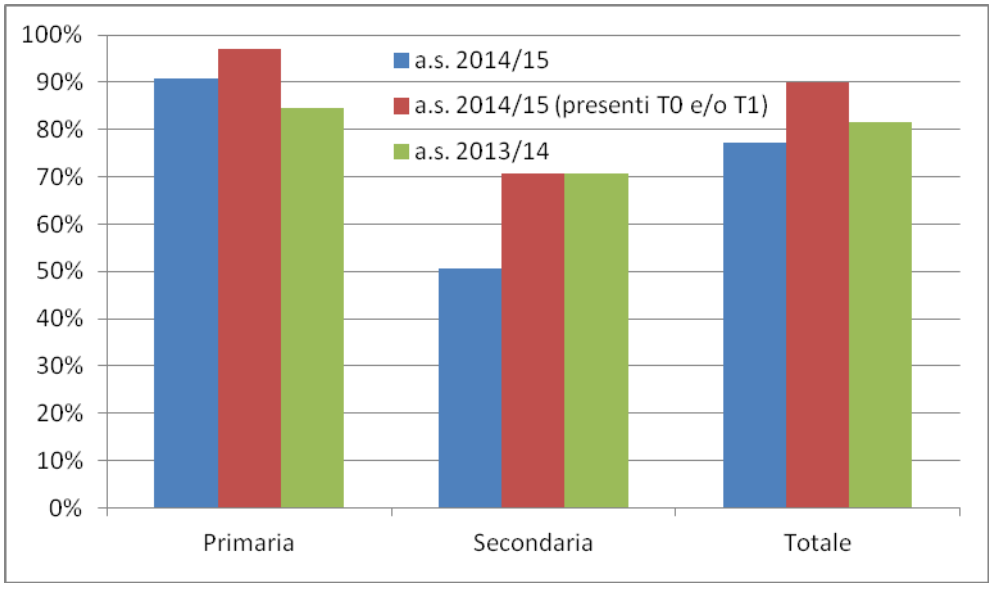
Fig. 21 - Assenze tra ottobre e maggio degli alunni partecipanti in entrambi gli anni scolastici



Un indicatore positivamente correlato con la frequenza è l'ammissione alla classe successiva.
La percentuale di ammessi nei due anni di progetto segnala una sostanziale stabilità per il complesso degli alunni e una differenza significativa se disaggregata per tipo di scuola. Gli alunni della primaria infatti hanno percentuali di riuscita molto superiori rispetto ai ragazzi della secondaria e hanno visto un miglioramento rispetto a quanto accaduto nella precedente edizione.
A maggior ragione, queste considerazioni valgono se prendiamo in esame i soli alunni presenti a T0 e/o T2 o quelli che hanno partecipato per la seconda volta al progetto.

11 Inoltre per rendere omogeni i confronti si è utilizzata la finestra dei mesi tra ottobre e maggio dove per tutti gli alunni e per entrambe le annualità è presente l'informazione.

Fig. 22 - Alunni ammessi alla classe successiva

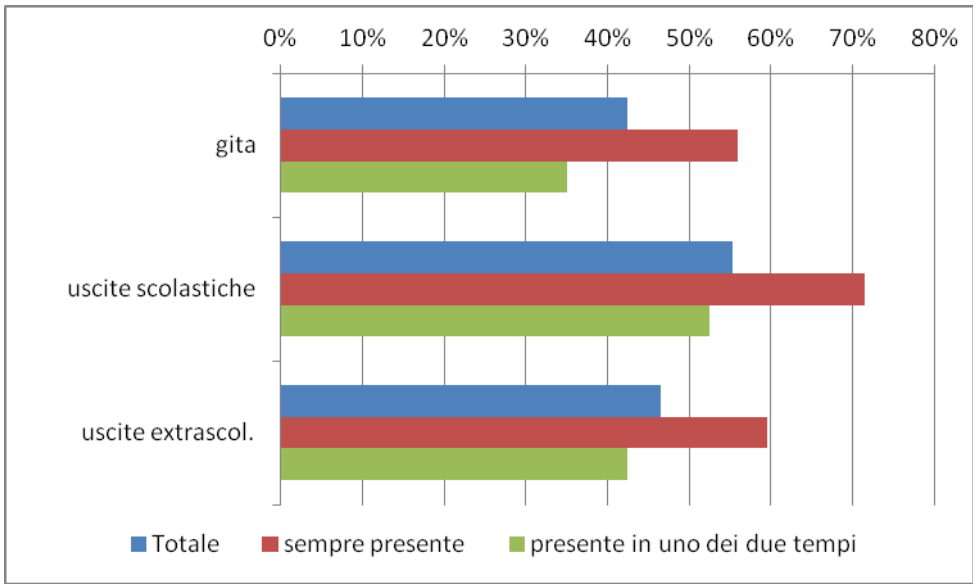


La partecipazione alla vita scolastica di alunni e famiglie

La partecipazione dell'alunno è stata rilevata nel questionario attraverso le domande sulla partecipazione dell'alunno alla gita, alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche organizzate nell'ambito della scuola . Tra le attività rilevati gli alunni RSC partecipano maggiormente alle uscite scolastiche organizzate dalla scuola e che generalmente non richiedono permessi particolari da parte dei genitori e costi aggiuntivi.

Per il gruppo degli alunni che è presente in entrambi i tempi la partecipazione è maggiore e le differenze sono statisticamente significative.

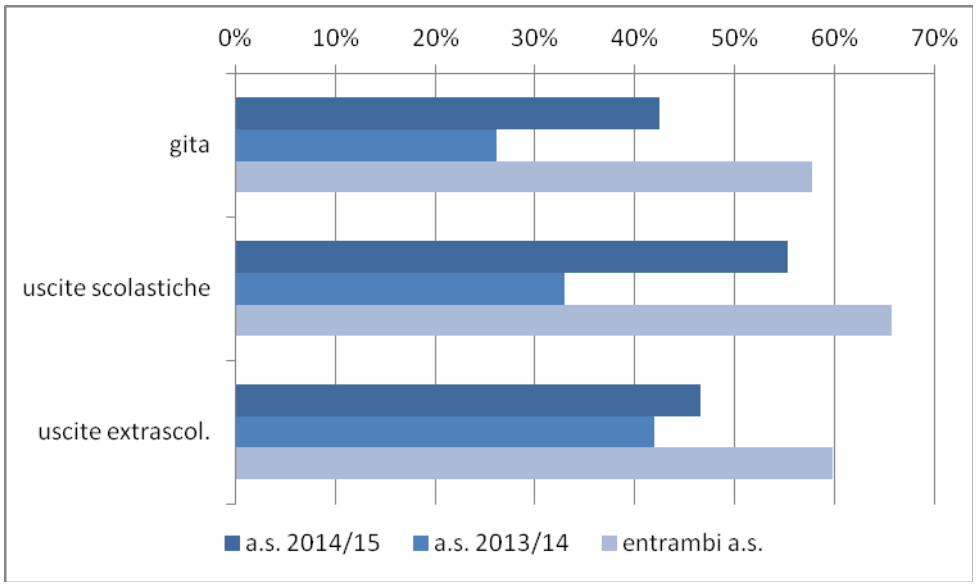
Fig. 23 - Alunni per partecipazione alle attività organizzate in ambito scolastico



Guardando la situazione rispetto all'annualità di progetto precedente si osserva un miglioramento significativo molto accentuato per quel che riguarda le uscite scolastiche e la gita di fine anno e una stabilità per le uscite extrascolastiche. Va ricordato che nella scorsa edizione, le percentuali di partecipazione degli alunni target erano superiori a quelle riscontrate per gli alunni delle scuole di

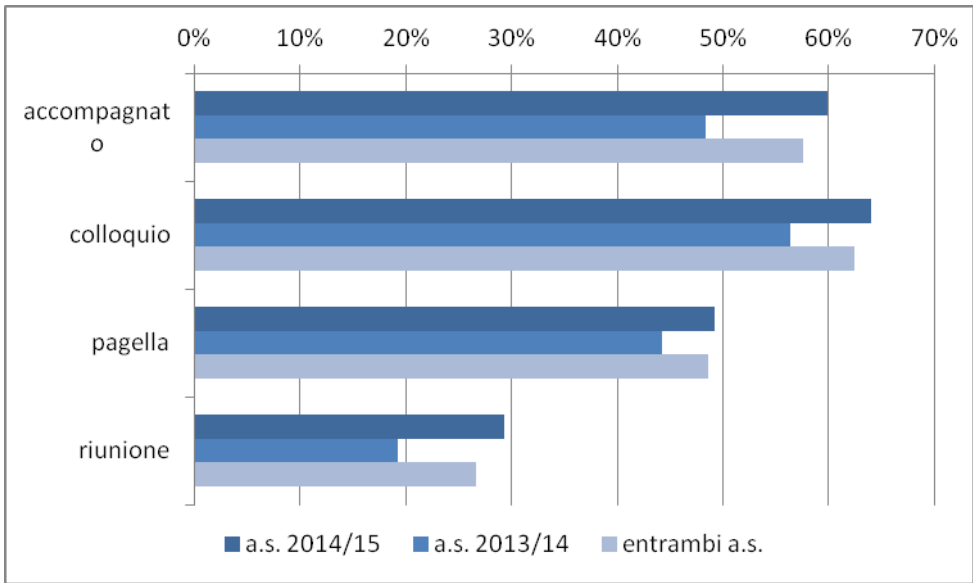
confronto. Un ulteriore segnale positivo del lavoro di inclusione e avvicinamento al mondo della scuola si nota se si guarda agli alunni che hanno beneficiato di due anni di progetto.

Fig. 24 - Alunni per partecipazione alle attività organizzate in ambito scolastico (a.s. 2014/15 e 2013/14)



La partecipazione dei genitori e in generale della famiglia è stata rilevata, come nella scorsa edizione, attraverso la adesioni alle riunioni di classe, ai colloqui sia formali sia informali con gli insegnanti e al ritiro della pagella dell'alunno.
Rispetto allo scorso a.s. risulta che i genitori hanno più frequentemente un rapporto con gli insegnanti per quel che riguarda i momenti di incontro sull'andamento scolastico dei figli, anche il momento più formale e rituale del ritiro della pagella ha visto una partecipazione maggiore così come la presenza alle riunioni di classe, che restano tuttavia a valori molto più contenuti.

Fig. 25 - Alunni per partecipazione dei genitori alla vita della scuola (a.s. 2014/15 e 2013/14)



LINEE DI INDIRIZZO E CRITERI DI QUALITÀ PER LA TERZA ANNUALITÀ DEL PROGETTO

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

IN AMBITO DI LAVORO NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE SI RACCOMANDA:

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

A LIVELLO ORGANIZZATIVO SI RACCOMANDA DI:

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

IN AMBITO DI LAVORO CON LE FAMIGLIE SI RACCOMANDA DI:

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

ISSN 1723-2619 (Online)