



Unione europea
Fondo sociale europeo

PON
INCLUSIONE



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

REPORT INTERMEDIO DI VALUTAZIONE 30/09/2021 - 30/09/2022

Progetto nazionale per l'inclusione
e l'integrazione dei bambini rom, sinti
e caminanti – PON "Inclusione"

Istituto
degli
Innocenti





Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

REPORT INTERMEDIO DI VALUTAZIONE 30/09/2021 - 30/09/2022

Progetto nazionale per l'inclusione
e l'integrazione dei bambini rom, sinti
e caminanti – PON "Inclusione"

Istituto
degli
Innocenti



Direzione Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale

Paolo Onelli

Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale.

Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza

Renato Sampogna



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore Generale

Sabrina Breschi

Direttore Area Infanzia e Adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio ricerca e monitoraggio

Donata Bianchi

REPORT INTERMEDIO DI VALUTAZIONE 30/09/2021-30/09/2022

**PROGETTO NAZIONALE PER L'INCLUSIONE E L'INTEGRAZIONE
DEI BAMBINI ROM, SINTI E CAMINANTI - PON "INCLUSIONE"**



Unione europea
Fondo sociale europeo



A cura di

Enrico Bartolini

Hanno collaborato alla realizzazione del report

Luca Bravi, Francesco Chezzi, Monica Grassi,

Suzana Jovanovic, Eva Rizzin, Maria Teresa Tagliaventi

Si ringraziano tutti i referenti delle città e gli operatori coinvolti nel progetto nazionale che hanno contribuito alla raccolta dei dati

2022, Istituto degli Innocenti, Firenze

Il presente rapporto è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dal protocollo d'intesa ai sensi dell'art. 15, comma 1, legge 241/1990 tra Istituto degli Innocenti e MLPS per lo svolgimento delle attività di assistenza tecnica del PON "Inclusione" - CCI N. 2014IT05SFOP001, approvato con decisione della Commissione c(2014)10130 del 17 dicembre 2014, per la realizzazione delle azioni di cui all'asse 3 del PON "Inclusione"- sistemi e modelli di intervento sociale, azione 9.5.1.

Sommario

Premessa	4
Capitolo 1 - I numeri del progetto	8
Numeri: città, scuole e alunni coinvolti nel progetto	8
Aspetti sociodemografici a partire dall'analisi della cartella alunno	10
Le frequenze, gli esiti scolastici e i processi inclusivi	16
Il monitoraggio dei processi cittadini e la partecipazione alle linee di attività	26
Il monitoraggio delle attività di formazione online	31
Capitolo 2 - Approfondimenti	36
"Sentirsi a casa" ovvero l'abitare di rom e sinti	36
Identità di genere	40
Strumenti di promozione della salute	43
Per una scuola in grado di affrontare le sfide	48

Premessa

Il report presenta, per l'annualità 2021/2022, i risultati del Progetto nazionale per l'inclusione dei bambini RSC – PON "Inclusione" promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e racconta l'esperienza scolastica, e non solo, di oltre 650 alunni e alunne provenienti da 112 scuole di 12 grandi città italiane.

Il progetto ha una lunga storia che ha inizio da una sperimentazione che ha riguardato l'annualità 2013/2014, quando gli alunni erano solo 150 e le scuole meno di trenta.

È importante sottolineare che il presente report è nazionale e che pur tenendo in dovuta considerazione la pluralità di domande provenienti dai territori e di risposte che il progetto dà a queste domande in ciascuna città, non può che offrire una rappresentazione aggregata in grado di tracciare grandi linee di tendenza, per così dire medie, che non sono altro che la risultante di tante storie anche molto diverse tra loro.

Il progetto ha dunque superato il guado della crisi pandemica che, come emerge, ha avuto effetti sensibili sulla partecipazione a scuola dei bambini e delle bambine coinvolti per i quali, tra l'altro, la didattica a distanza molto spesso non è stata una soluzione. Le attività nel 2021/2022 sono ripartite a pieno ritmo in quasi tutte le città e con esse la frequenza scolastica degli alunni e delle alunne. Dei molti aspetti toccati dal report la decisa ripresa della partecipazione alle attività scolastiche è senza dubbio il più importante e uno dei meno scontati data la situazione recessiva dalla quale si partiva. Per comprenderlo fino in fondo, però, è necessario avere presente anche altre dinamiche che impattano sul successo scolastico. La prima riguarda il contesto abitativo. Ancora oggi è molto rilevante la quota di alunni e alunne che vivono nei campi (autorizzati o non autorizzati) e in altre situazioni abitative come terreni di proprietà o abitazioni occupate, anche se progressivamente aumenta la quota di famiglie in appartamento o alloggio di edilizia residenziale pubblica.

Quest'ultima situazione abitativa è associata a una maggiore partecipazione scolastica. La seconda è quella di genere: nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria il successo scolastico di alunni e alunne cambia in modo significativo. La terza attiene al ruolo del progetto: il report tratteggia le attività condotte nelle città a favore dei ragazzi con grande dettaglio, ma un dato su tutti riassume l'importanza del progetto. Si evidenzia una correlazione positiva tra gli anni di partecipazione al progetto e la frequenza scolastica.

Il report si articola in due capitoli. Il capitolo primo è il risultato dell'attività di monitoraggio e valutazione dell'annualità 2021/2022 ed è stato realizzato grazie al lavoro dei referenti cittadini e degli operatori che hanno partecipato reperendo e trasferendo le informazioni sui contesti locali e sui singoli bambini all'assistenza tecnica. In questo capitolo oltre a dare un aggiornamento sulle dimensioni del progetto, si tratteggiano le principali caratteristiche degli alunni e delle alunne con una particolare attenzione a quelle che, a quanto emerge, possono avere un impatto sull'efficacia delle azioni e in generale sulla vita scolastica. In questo paragrafo si include un approfondimento sulla

didattica a distanza che è stata un mezzo necessario nelle fasi più dure della pandemia avendo il pregio di garantire una via d'uscita alla scuola rispetto alla prospettiva di lasciare bambini e bambine privi del loro diritto all'istruzione, ma al contempo ha portato con sé forti criticità soprattutto per i più fragili. Nel medesimo capitolo sono presentati i risultati scolastici. In particolare sono stati analizzati la frequenza scolastica, le promozioni e l'inclusione nel contesto scolastico rilevata attraverso una griglia di osservazione a cura degli operatori. Un ultimo tema toccato sono le attività che sono state svolte sui territori: sia le attività rivolte all'organizzazione (governance e formazione degli insegnanti, degli operatori e di altri soggetti coinvolti) che le attività destinate agli alunni e alle alunne (laboratori, attività extrascolastiche, attività estive). In particolare sulla formazione online, un altro degli strumenti di cui ci siamo dotati anche sotto la spinta delle necessità nate dalla pandemia, è presente uno specifico approfondimento.

Il secondo capitolo raccoglie quattro interventi di più ampio respiro che si pongono l'obiettivo di aprire delle riflessioni a partire dalla realtà rappresentata nel capitolo 1. Luca Bravi ha curato l'approfondimento *Sentirsi a casa* ovvero l'abitare di rom e sinti sul tema dei contesti abitativi, Suzana Jovanovic e Eva Rizzin hanno curato l'approfondimento su *Identità di genere*, Monica Grassi e Suzana Jovanovic si sono occupate del tema degli *Strumenti di promozione della salute*, Maria Teresa Tagliaventi, infine, ha proposto una riflessione sulla *Scuola inclusiva*.

Questo secondo capitolo offre delle chiavi di lettura imprescindibili per comprendere ciò che sta dietro ai dati presentati nel capitolo precedente e permette di rileggere con uno sguardo più profondo le dinamiche che emergono dall'analisi dei dati.

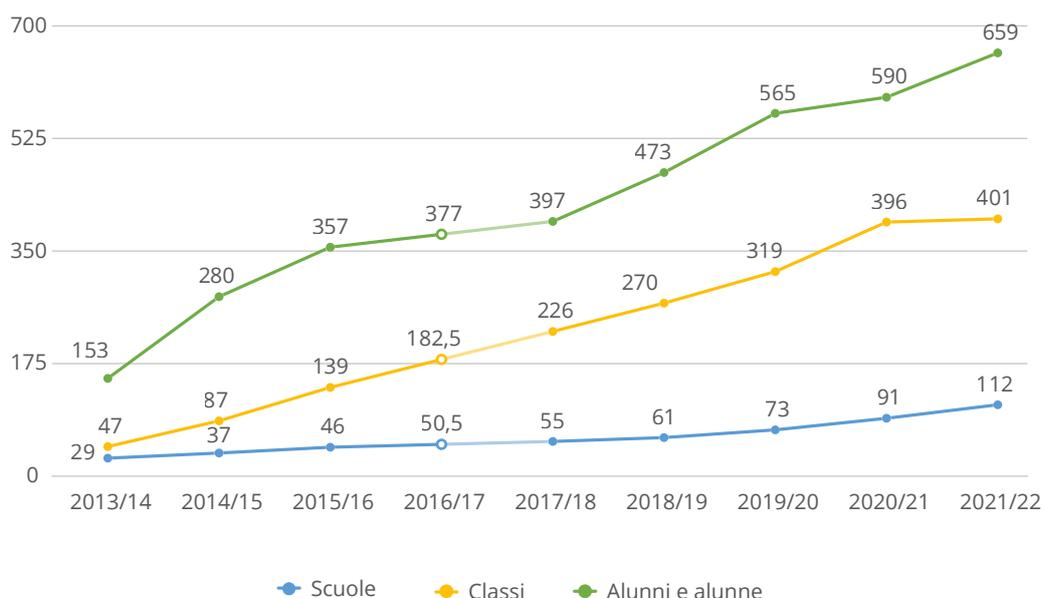
CAPITOLO 1

1. I numeri del progetto

Numeri: città, scuole e alunni coinvolti nel progetto

Nell'anno 2021/2022 il sistema scolastico e più in generale i bambini, le bambine i ragazzi e le ragazze hanno cominciato a mettere un piede fuori dalla situazione emergenziale causata dalla pandemia¹. Anche in questa ultima annualità l'universo degli alunni e delle alunne delle classi e delle scuole coinvolte nel progetto continua a espandersi: le scuole² coinvolte arrivano a 112, le classi a 401, i bambini 659 (figura 1), confermando un processo di allargamento dei beneficiari che sin dai primi anni di sperimentazione del progetto non si è mai arrestato.

Figura 1. Andamento storico di scuole, classi, alunni e alunne RSC coinvolti nel progetto³



Nota: il progetto è stato sospeso nell'anno 2016/2017.

- 1 Come vedremo meglio a seguire, anche durante l'annualità 2021/22 vi sono stati numerosi periodi di chiusura, concentrati però, principalmente, nel periodo invernale.
- 2 Per scuole in questo rapporto si intendono i plessi scolastici coinvolti che possono anche afferire al medesimo istituto.
- 3 Il progetto nazionale non è stato attivo nell'anno 2016/2017. Nonostante ciò alcune città hanno proseguito molte attività e alcune iniziative sono state realizzate anche a livello nazionale in continuità con la metodologia progettuale.

Le città coinvolte nel progetto per l'anno 2021/2022 sono 12⁴. Ciascuna di esse presenta forti specificità, sia per quanto riguarda il contesto sociale e istituzionale, che per quanto riguarda la risposta progettuale alle domande che provengono dal territorio. I dati che saranno presentati in questo report nazionale vogliono assumere il valore di uno sguardo generale e, per alcuni aspetti, necessariamente superficiale dell'intero progetto e hanno l'ambizione di rappresentare uno spunto di riflessione utile a tutti coloro che operano quotidianamente nel progetto e che hanno l'impegno di pianificare e programmare le politiche sul tema, ma che inevitabilmente deve essere calato e declinato nelle realtà locali con le loro caratteristiche spesso diverse da loro. La tabella 1 riporta il numero di scuole, classi e alunni e alunne di ciascuna città.

Tabella 1. Scuole, classi, alunni e alunne RSC coinvolti nel progetto

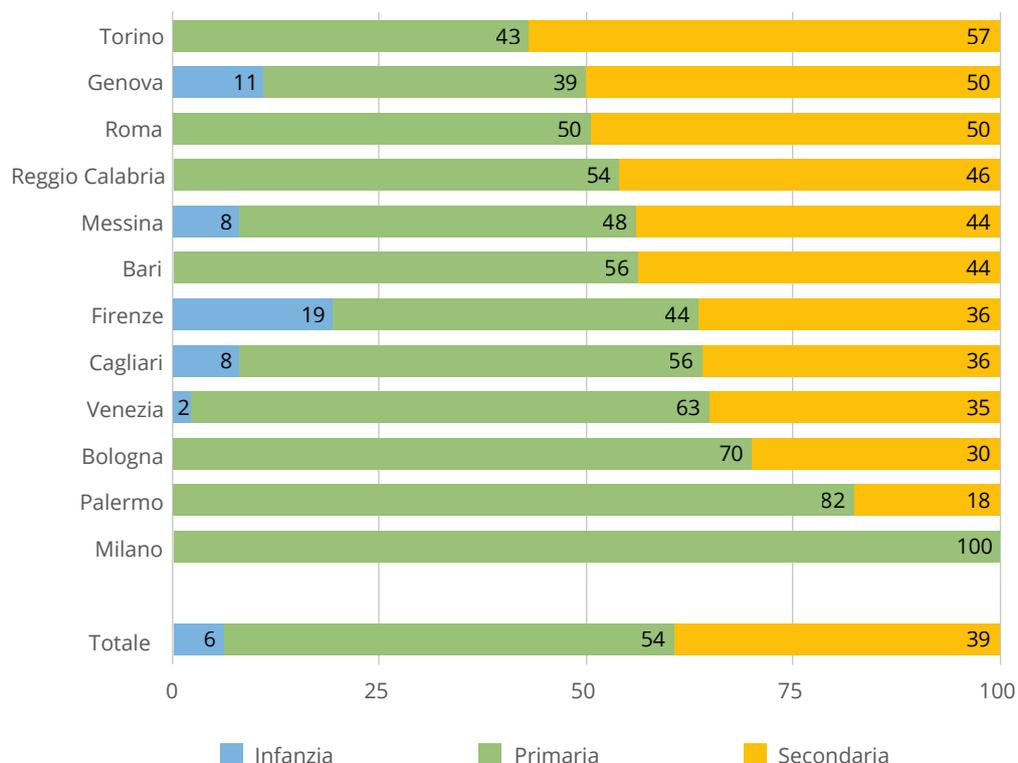
Città	Scuole	Classi	Alunni e alunne RSC
Bari	3	11	16
Bologna	13	42	60
Cagliari	5	17	25
Firenze	12	78	159
Genova	5	27	36
Messina	6	22	27
Milano	7	18	24
Palermo	7	16	17
Reggio Calabria	6	6	50
Roma	9	52	103
Torino	8	36	51
Venezia	31	76	91
Totale	112	401	659

Storicamente il progetto si rivolge agli alunni e alle alunne della scuola primaria e secondaria di primo grado. Alcune città tuttavia coinvolgono, a partire dagli ultimi anni, in linea con i nuovi indirizzi nazionali, anche bambini e bambine della scuola dell'infanzia. A livello nazionale sono coinvolti 41 alunni e alunne della scuola dell'infanzia, 357 della scuola primaria, 259 della secondaria di primo grado⁵. La composizione per grado scolastico degli alunni è tuttavia molto differenziata (figura 2): ci sono città come Milano che si rivolgono solo alla scuola primaria, città come Torino che invece hanno una prevalenza di alunni e alunne della scuola secondaria di primo grado e altre come Firenze nella quale assume una certa importanza anche il numero di alunni e alunne della scuola dell'infanzia.

4 Le città che hanno partecipato sono Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Messina, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia. La città di Napoli, per questioni legate a problematiche locali, pur avendo aderito nella prima triennalità del PON "Inclusione," non ha realizzato attività nell'annualità 2021/2022 della seconda triennalità, e pertanto non è rientra tra i territori osservati e valutati in questo report. Le città di Milano, Cagliari, Reggio Calabria hanno svolto solo parzialmente le attività o solamente per alcuni mesi durante l'annualità scolastica, pertanto nel report verranno riportati i dati e le osservazioni della valutazione solamente per alcune dimensioni.

5 Per due alunni non è determinato il grado di istruzione.

Figura 2. Composizione per grado di istruzione e città



Aspetti sociodemografici a partire dall'analisi della cartella alunno

Le considerazioni che seguiranno nel presente paragrafo riguardano un sottoinsieme degli alunni e delle alunne coinvolti nel progetto: sono stati esclusi gli alunni e le alunne delle città⁶ che hanno realizzato il progetto solo parzialmente o solo per alcuni mesi dell'anno e quelli che si sono trasferiti o per i quali non erano disponibili dati sufficienti sugli indicatori rilevanti per il monitoraggio e la valutazione del progetto. Ci siamo concentrati inoltre sui soli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado dal momento che l'esperienza delle scuole dell'infanzia è ancora limitata a poche città e ha numeri molto contenuti.

Genere, cittadinanza e contesto abitativo

Gli alunni di genere maschile sono il 50% della popolazione osservata (figura 3), le alunne sono il 48% (per il restante 2% non è noto il genere). Si conferma anche con i dati 2021/2022 il fenomeno per il quale alla scuola primaria partecipano in misura maggiore le alunne (51% rispetto al 47% degli alunni), mentre alla secondaria di primo grado sono più presenti i ragazzi (55% rispetto al 44%).

A simili risultati giungeremo considerando le frequenze e la percentuale di promossi, vedi *infra* il paragrafo *La frequenza correlata ad altre dimensioni*.

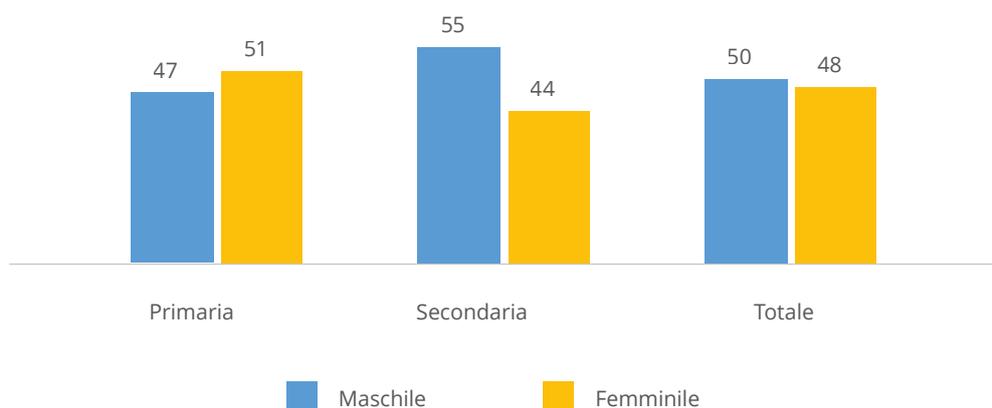
Il fenomeno del crollo della partecipazione femminile alle attività scolastiche si acuisce per le alunne che abitano nei campi autorizzati o non autorizzati: alla scuola primaria le bambine sono il 47%, i bambini il 51%. La forbice si allarga decisamente alla secondaria dove le ragazze sono solo il 40% e i ragazzi il 60%.

6 Milano, Cagliari e Reggio Calabria.

Il differenziale raggiunge dunque i 15 punti percentuali passando da un "vantaggio" maschile di quattro punti percentuali alla primaria a una differenza di venti punti alla secondaria di primo grado. Tra gli alunni che vivono in appartamento (privato o di edilizia residenziale pubblica) alla primaria partecipano più le bambine (54%) rispetto ai bambini (45%). Alla secondaria le ragazze rappresentano il 49% e i ragazzi il 50%.

Anche tra coloro che abitano in appartamento dunque si conferma il fenomeno della maggior partecipazione maschile alla scuola secondaria di primo grado, ma la forbice è decisamente più contenuta: otto punti percentuali. Seppure, dunque il contesto abitativo non può essere considerato l'unico fattore determinante, certamente si deve segnalare una relazione tra precarietà del contesto abitativo e "svantaggio" femminile nella partecipazione scolastica in generale e alla scuola di secondo grado in particolare. Considerato che tale "svantaggio" nell'iscrizione e nelle frequenze è stato rilevato come maggiore negli ultimi anni rispetto al passato, fa supporre un'incidenza non indifferente anche della pandemia che, come sappiamo, ha colpito in maniera più significativa le famiglie ad alta precarietà e marginalità.

Figura 3. Genere e grado scolastico

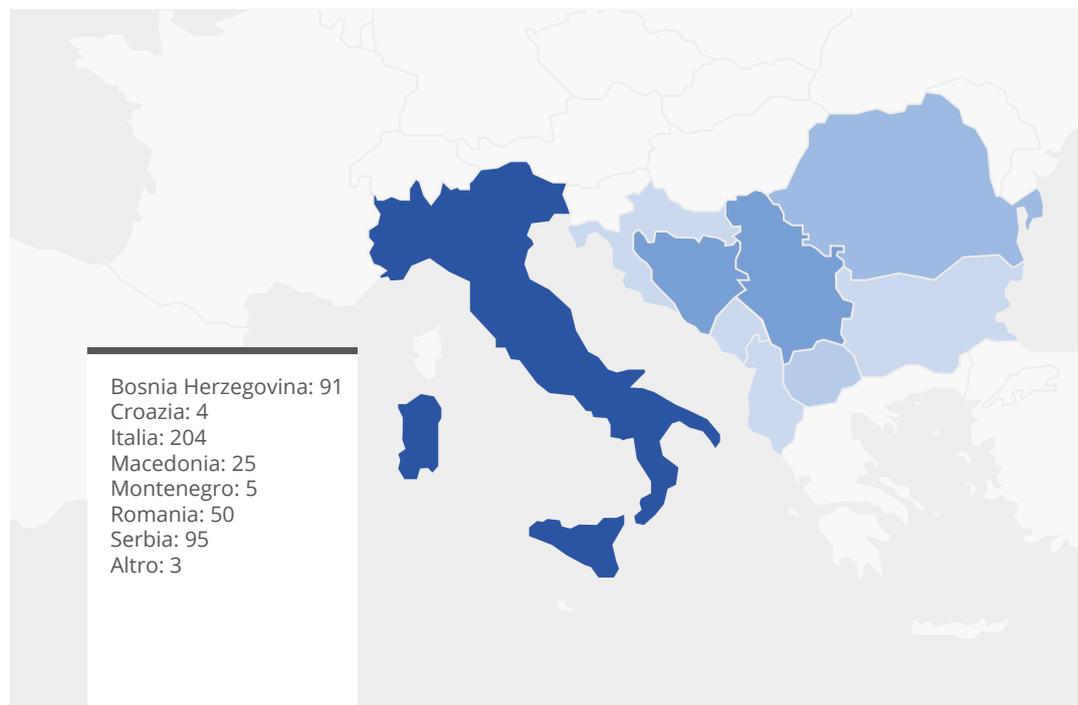


Gli alunni e le alunne RSC che fanno parte del progetto hanno in larga parte una residenza in Italia anche se ci sono alcune città per le quali questa quota è decisamente più bassa (su tutte Bari). Il dato è interessante se si considera che nel 2019/2020 si fermava ai tre quarti dei rispondenti⁷.

Inoltre il 58% ha una cittadinanza straniera e in particolare di alcuni Paesi dei Balcani, della Romania e della Bulgaria (figura 4). A ulteriore riprova delle forti differenze tra le varie città la quota di cittadini stranieri varia moltissimo raggiungendo il 100% a Bari e annullandosi a Messina con una variegata scala di grigi tra le altre città (2 anni fa la percentuale di alunni e alunne con cittadinanza straniera era del 61%).

⁷ Report di valutazione 2019/20 fine triennalità - Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione", p. 11.

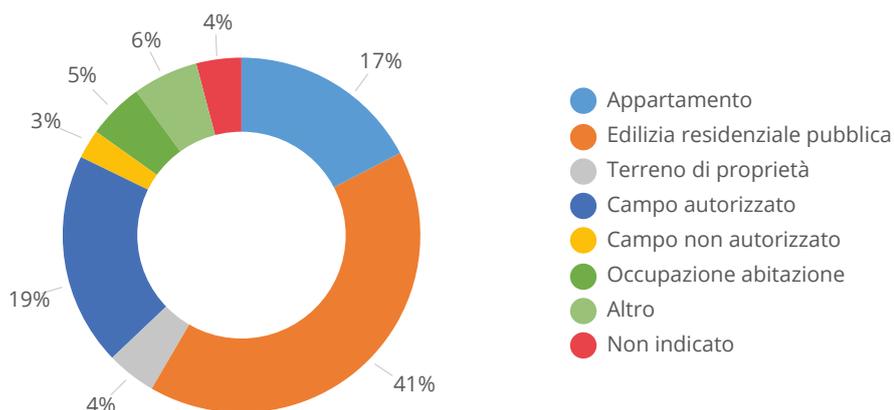
Figura 4. Cittadinanza degli alunni e delle alunne



Un altro indicatore dell'integrazione, oltre che ovviamente della fruizione di un diritto fondamentale, è l'accesso ai servizi sanitari. Da questo punto di vista si rileva che il 99% degli alunni e delle alunne è in possesso di un codice fiscale, il 97% è iscritto al Sistema sanitario nazionale e ha un pediatra o un medico di medicina generale assegnato in maniera ordinaria. Non si evidenziano tra le città situazioni particolarmente difformi da quanto rilevato in generale. Questa copertura pressoché totale non è affatto scontata se si considera che solo 2 anni fa la quota di alunni e alunne seguiti da un pediatra era del 90%.

Con riferimento al contesto abitativo, tra gli alunni e le alunne del 2021/2022 si conferma una prevalenza di coloro che vivono in un alloggio di edilizia residenziale pubblica (41%) o in un appartamento (17%). Il restante 42% risiede in altre situazioni abitative: il 19% in insediamenti autorizzati, la restante parte in insediamenti non autorizzati, terreni di proprietà, abitazioni occupate o altre situazioni (figura 5).

Figura 5. Contesto abitativo



Sussistono tuttavia forti differenze per città (tabella 2) legate sia alla selezione degli alunni target sia alle caratteristiche del territorio: in città come Firenze, Palermo, Messina, Venezia tutti gli alunni e le alunne per i quali disponiamo di informazioni sono, con pochissime eccezioni, in appartamento o alloggi di edilizia residenziale pubblica, a Bari o Roma il progetto si rivolge prevalentemente ad alunni e alunne dei campi autorizzati e non. Nel 2019/2020 gli alunni e le alunne che risiedevano in appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica si fermava al 48%, nel 2013/2014, nella prima edizione di questo rapporto questo dato era fermo al 25%⁸. Questa comparazione temporale dà conto, da un lato della composizione della popolazione osservata (il progetto si è allargato soprattutto in città con un alto tasso di bambini residenti in appartamento o alloggi di edilizia residenziale pubblica), dall'altro di un fenomeno reale di spostamento dai campi alle case (più o meno orientato da politiche locali o da iniziative delle singole famiglie). Tale mutamento, nel complesso senza dubbio positivo, è importante da analizzare anche in relazione all'organizzazione e all'articolazione delle attività progettuali, chiaramente differenti se rivolte a famiglie residenti in insediamenti o in appartamenti.

Tabella 2. Contesto abitativo per città

Città	Appartamento	Alloggi di edilizia residenziale pubblica	Terreno di proprietà	Campo autorizzato	Campo non autorizzato	Occupazione abitazione	Altro	non indicato
Firenze	11	89	0	0	0	0	0	0
Palermo	69	0	0	0	0	0	31	0
Messina	20	40	0	0	0	0	0	40
Venezia	30	27	12	0	2	3	15	10
Genova	23	32	0	19	0	19	6	0
Torino	9	20	20	20	0	24	2	7
Bologna	18	35	3	20	17	0	5	2
Roma	5	23	0	60	1	5	5	0
Bari	19	0	0	81	0	0	0	0
Totale	17	41	4	19	3	5	6	4

Il 51% degli alunni e delle alunne della scuola primaria e il 45% di quelli della scuola secondaria di primo grado hanno frequentato la scuola dell'infanzia⁹. Per quanto riguarda il tempo scuola degli istituti coinvolti nel progetto, il tempo lungo (40 ore settimanali) è piuttosto diffuso alla scuola primaria (74%) con ampie differenze territoriali che non lasciano però intuire una chiara distinzione tra città meridionali e settentrionali. Allo stesso modo a fronte di una forte eterogeneità tra le città con riferimento al tempo lungo della scuola secondaria di primo grado (fino a 30 ore settimanali) non si individua una relazione con la ripartizione geografica delle città.

⁸ Rapporto finale prima annualità 2013-2014 - Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - Ministero del lavoro e delle politiche sociali, p. 13.

⁹ Questo dato potrebbe essere sottostimato se si considera che tra i primi non abbiamo informazioni nel 21% dei casi e tra i secondi nel 20%.

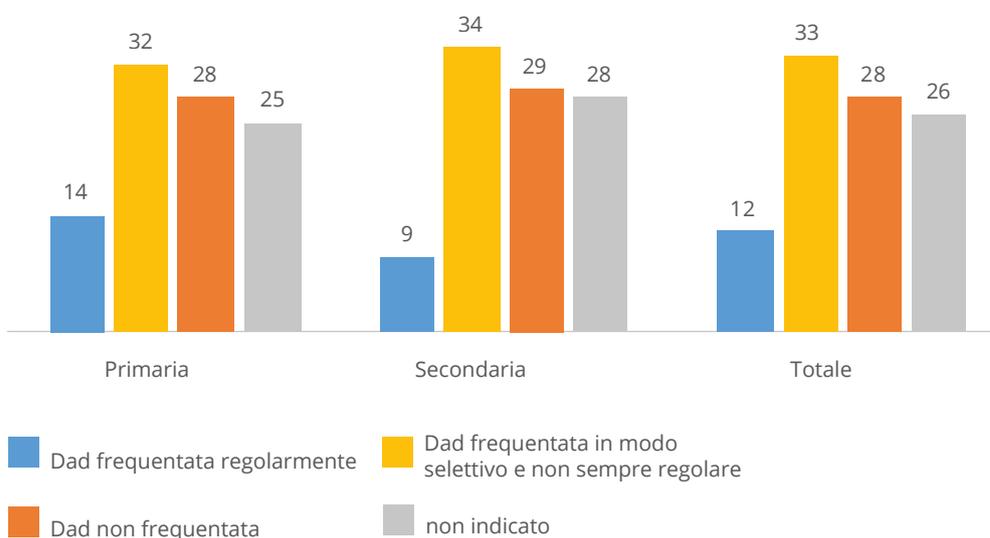
Oltretutto il tempo lungo nella scuola secondaria di primo grado è una modalità residuale (5% sull'intera popolazione) e presente solo in alcune città: Bologna, Palermo, Roma, Torino.

Didattica a distanza

Un aspetto peculiare di questi anni scolastici segnati dalla pandemia è quello della didattica a distanza. Per molti territori e in molti periodi dell'anno questa forma di didattica è stata l'unica possibile. Ciò nondimeno si tratta di una forma di didattica che, come sappiamo, porta con sé forti criticità. Criticità per tutti, ma in particolare in situazioni come quelle che spesso riguardano gli alunni e le alunne del Progetto che comportano difficoltà pratiche aggiuntive di vario genere. Per superare tali difficoltà l'elemento di contatto umano può assumere un ruolo imprescindibile, sia per l'inclusione degli alunni target sia per la mera acquisizione delle conoscenze e delle competenze.

Sotto il profilo delle difficoltà pratiche c'è da evidenziare che il 28% degli alunni e delle alunne non ha frequentato affatto in regime di didattica a distanza. Il dato è ancor più rilevante se si considera che non sono disponibili dati su questo aspetto per il 26% degli alunni e delle alunne, con forti carenze in alcune città¹⁰: Inoltre per circa un terzo dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze la frequenza è stata selettiva e discontinua. In sintesi, gli alunni e le alunne per le quali gli operatori dichiarano una frequenza regolare delle attività in Dad sono solamente il 14% alla primaria e il 9% alla secondaria di primo grado (figura 6).

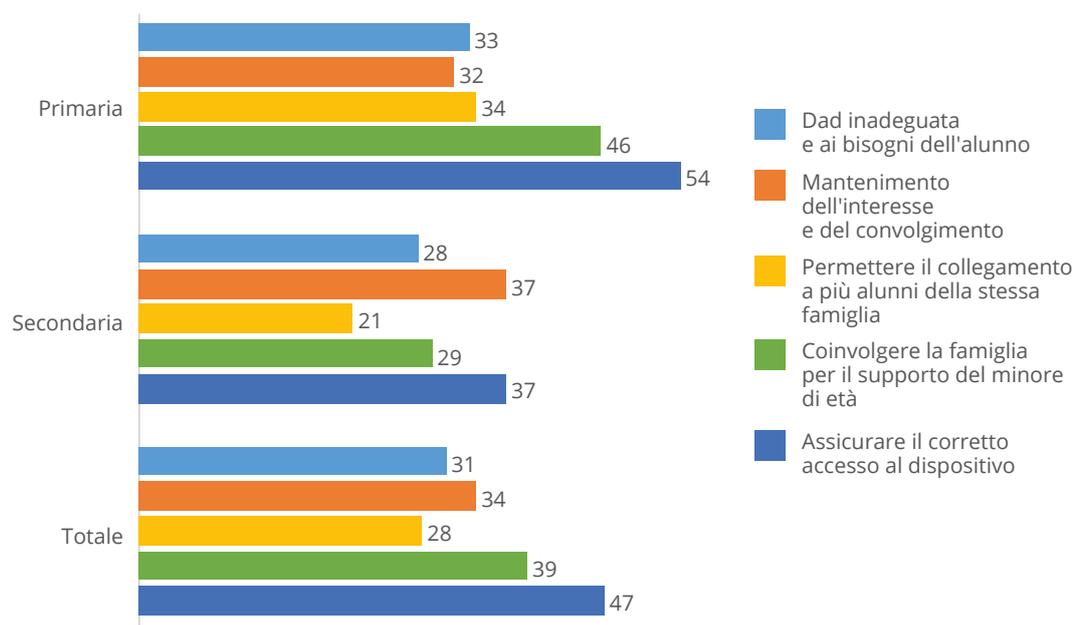
Figura 6. Frequenza delle attività in Didattica a distanza



La difficoltà indicata più di frequente nel partecipare alle attività in didattica a distanza è per entrambi i gradi scolastici l'accesso al dispositivo: un problema per più della metà dei bambini e delle bambine della scuola primaria e per quasi il 40% dei ragazzi e delle ragazze della secondaria. La seconda difficoltà più importante rilevata è il mancato supporto della famiglia ai bambini e alle bambine della scuola primaria, indicato nel 46% dei casi alla scuola primaria. La terza, infine, il coinvolgimento e il mantenimento dell'interesse degli alunni e delle alunne stessi nella scuola secondaria di primo grado (37%; figura 7).

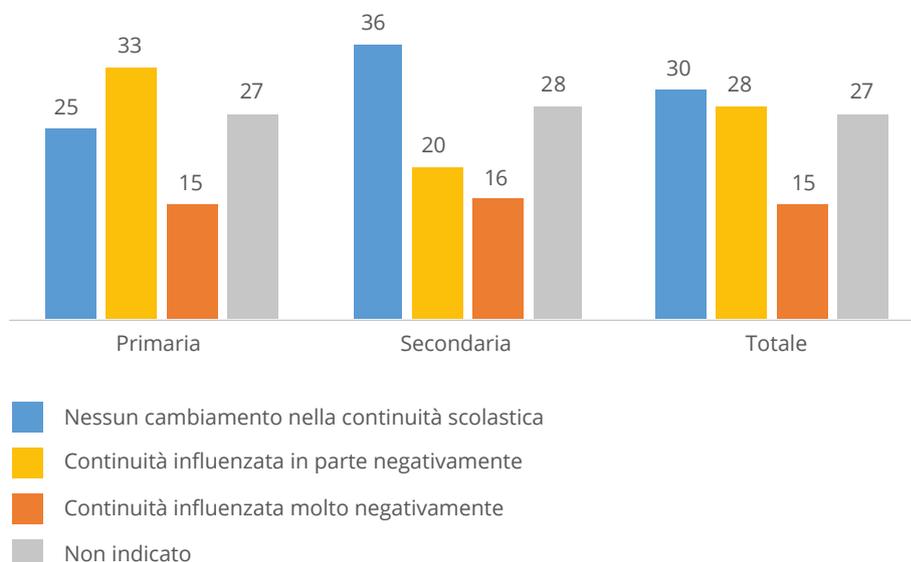
¹⁰ Bari, Bologna, Roma, Torino.

Figura 7. Difficoltà incontrate nella fruizione delle attività in didattica a distanza



In ultima analisi i dati confermano il timore che la didattica a distanza metta a repentaglio la continuità scolastica: nonostante un'alta percentuale di non risposte al quesito pensato per monitorare questo aspetto, dovuto soprattutto al basso tasso di risposta in alcune città, per un terzo degli alunni e delle alunne della scuola primaria e per il 20% di quelli della secondaria emerge un impatto fortemente negativo della Dad sulla continuità didattica. A questi si aggiunge un 15% alla primaria e un 16% alla secondaria di primo grado per i quali viene riscontrata un'importante flessione della frequenza scolastica (figura 8). In sintesi solo per un quarto dei bambini e delle bambine della scuola primaria e per il 36% dei ragazzi e ragazze della secondaria la Dad non ha avuto effetti negativi sulla continuità didattica. Come vedremo nel paragrafo 1.3.2, tale impatto negativo è riscontrabile anche dall'analisi delle frequenze nei periodi dell'anno e in particolare nei periodi di maggior incidenza del Covid-19 e dal confronto storico delle frequenze scolastiche tra gli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022.

Figura 8. Didattica a distanza e continuità scolastica per grado scolastico

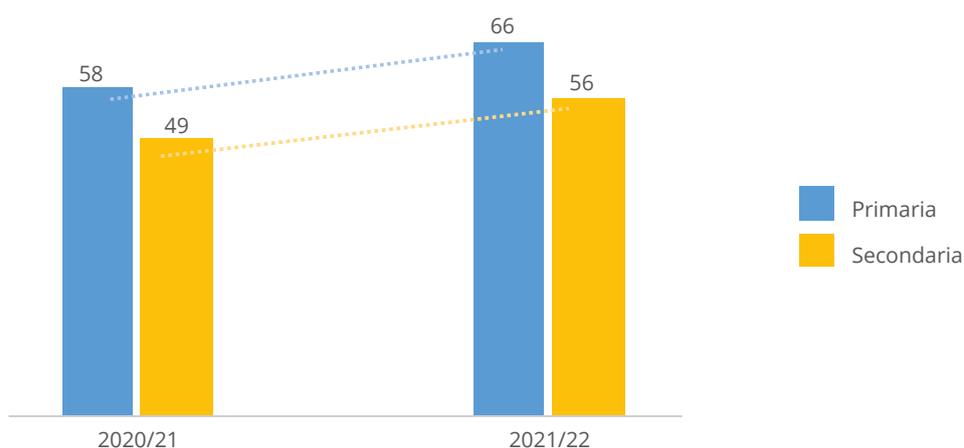


Le frequenze, gli esiti scolastici e i processi inclusivi

Miglioramento delle frequenze

Uno degli obiettivi che si pone il progetto è la frequenza a scuola degli alunni e delle alunne. Si tratta di un dato cruciale, sia per la sua importanza intrinseca che per il suo valore nel rafforzare l'inclusione sociale e la partecipazione alle attività della scuola. La frequenza scolastica, come già anticipato nelle pagine precedenti, è anche un indicatore particolarmente sensibile a fattori esterni che rischiano di compromettere l'impegno di alunni, alunne, operatori e operatrici. Nell'annualità 2020/2021, la più colpita dall'emergenza pandemica, si era assistito a una battuta di arresto in entrambi i gradi scolastici: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. La rilevazione 2021/2022 invece mette in evidenza una ripresa decisa della frequenza scolastica per entrambi i gradi di istruzione (figura 9): nel complesso gli alunni e le alunne della primaria hanno migliorato la loro frequenza di 14 punti percentuali passando dal 58% di presenze scolastiche al 66%, quelli della secondaria dal 49% al 56%.

Figura 9. Confronto delle frequenze annualità 2020/21 e 2021/22 per grado di istruzione



Dato confermato per quasi tutte le città (tabella 3). Questo dato di crescita delle frequenze nell'annualità 2021/22 è molto importante. La capacità, nella maggior parte dei territori, di recuperare situazioni di drammatica fragilità e vicine dell'abbandono scolastico emerse nel periodo più intenso della pandemia, non era scontata e dimostra la tenuta della progettualità, in particolare nel lavoro con la scuola e le famiglie e fa ben sperare per un recupero ancora più significativo per l'anno prossimo. Considerato questo sguardo positivo complessivo, è necessario evidenziare come, nella cornice di un generale e tendenziale miglioramento, rimangono ancora diffuse situazioni di forte fragilità e criticità in particolare in alcuni territori¹¹, come emerge dalla tabella 3.

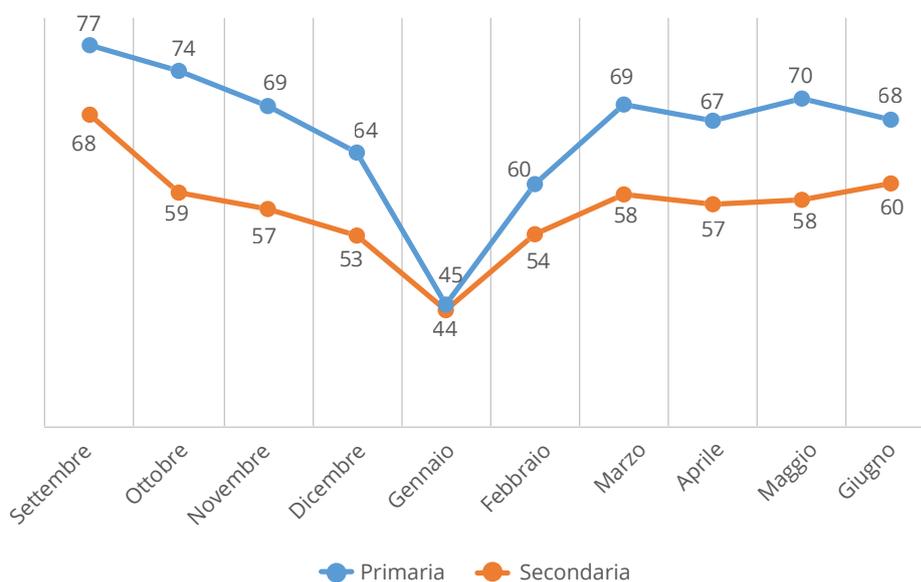
11 Non migliorano le frequenze solamente per la città di Messina e Roma, comparando con la precedente annualità.

Tabella 3. Frequenze scolastiche per città e grado di istruzione

Città	Primaria	Secondaria
Bari	69	91
Bologna	72	63
Firenze	80	75
Genova	65	65
Messina	43	36
Palermo ¹²	75	-
Roma	42	28
Torino	54	55
Venezia	68	59
Totale	66	56

Il legame che intercorre tra emergenza pandemica e frequenza dei percorsi scolastici risulta palese se si osserva l'andamento della frequenza nel corso dell'anno (figura 10). A gennaio 2021 in corrispondenza di un momento di forte picco dei contagi si registra un crollo delle presenze che con fatica si riesce a recuperare nella seconda parte dell'anno.

Figura 10. Andamento delle frequenze per mese

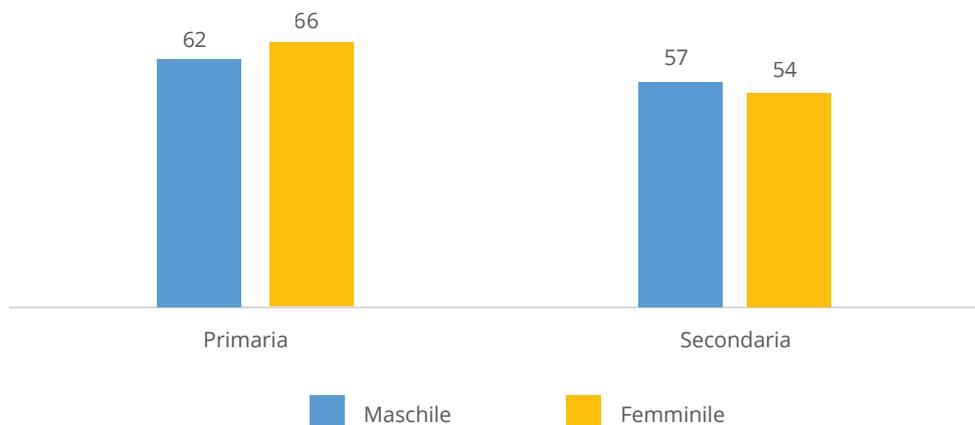


La frequenza correlata ad altre dimensioni

La frequenza scolastica è strettamente legata ad alcune caratteristiche degli alunni. In primo luogo il genere: da alcuni anni ormai dall'analisi della cartella alunno emerge che, a fronte di una più assidua frequenza delle alunne alla scuola primaria (66% rispetto al 62% dei bambini), c'è una tendenza inversa quando si passa alla scuola secondaria di primo grado dove gli alunni frequentano più delle alunne: 57% rispetto al 54% (figura 11).

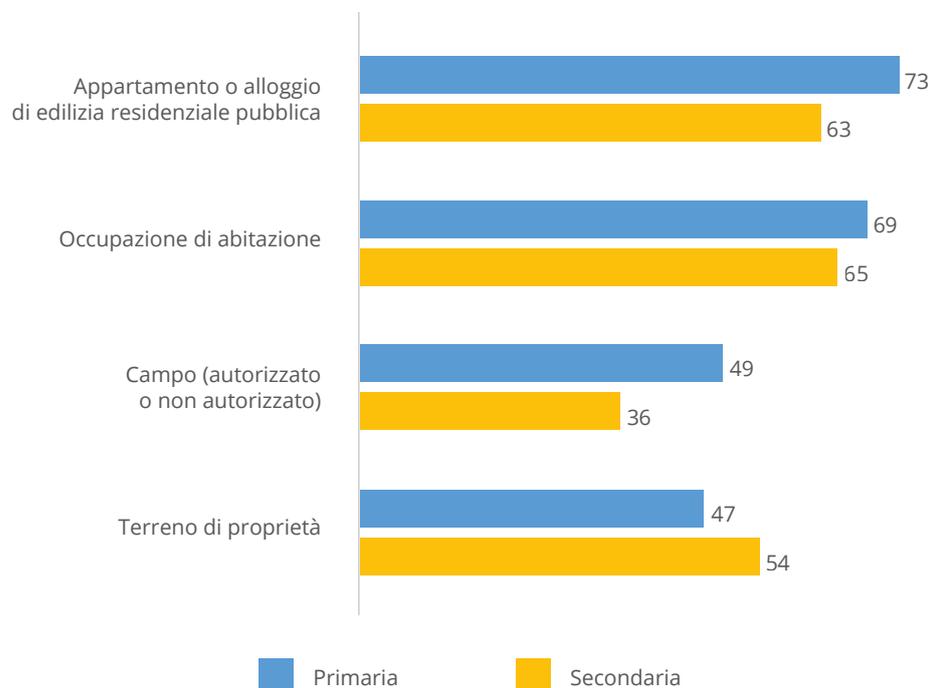
¹² Il dato di Palermo relativo alla scuola secondaria di primo grado non è stato riportato data la ridotta numerosità.

Figura 11. Frequenza scolastica per genere e grado di istruzione



Il contesto abitativo è un'altra caratteristica fortemente associata alla frequenza scolastica. Emerge un forte vantaggio di coloro che risiedono in un appartamento, in un alloggio di edilizia residenziale pubblica, ma anche di chi alloggia in un'abitazione occupata rispetto a coloro che vivono nei campi autorizzati o meno e nei terreni di proprietà. Questo vantaggio è netto e verificato per entrambi i gradi di istruzione qui esaminati (figura 12).

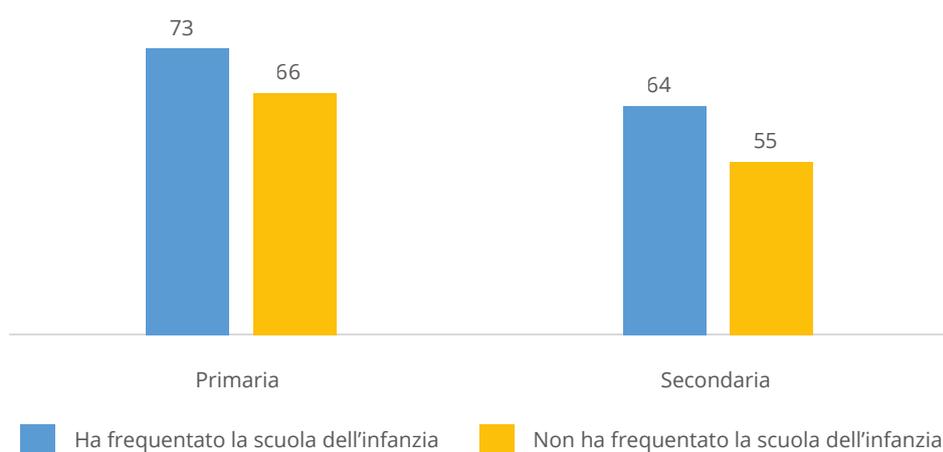
Figura 12. Frequenza scolastica e contesto abitativo per grado di istruzione



Un'ultima dimensione da tenere presente nell'osservare la frequenza scolastica alla scuola primaria e secondaria di primo grado riguarda l'aver fatto in precedenza la scuola dell'infanzia. Come si evince dalla figura 13 l'aver frequentato la scuola dell'infanzia è associato ad alti livelli di frequenza scolastica sia alla primaria che alla secondaria. È evidente, pertanto, quanto sia importante promuovere l'iscrizione e la frequenza dei bambini e delle bambine RSC (e non solo di loro) per un migliore proseguimento degli studi negli anni a

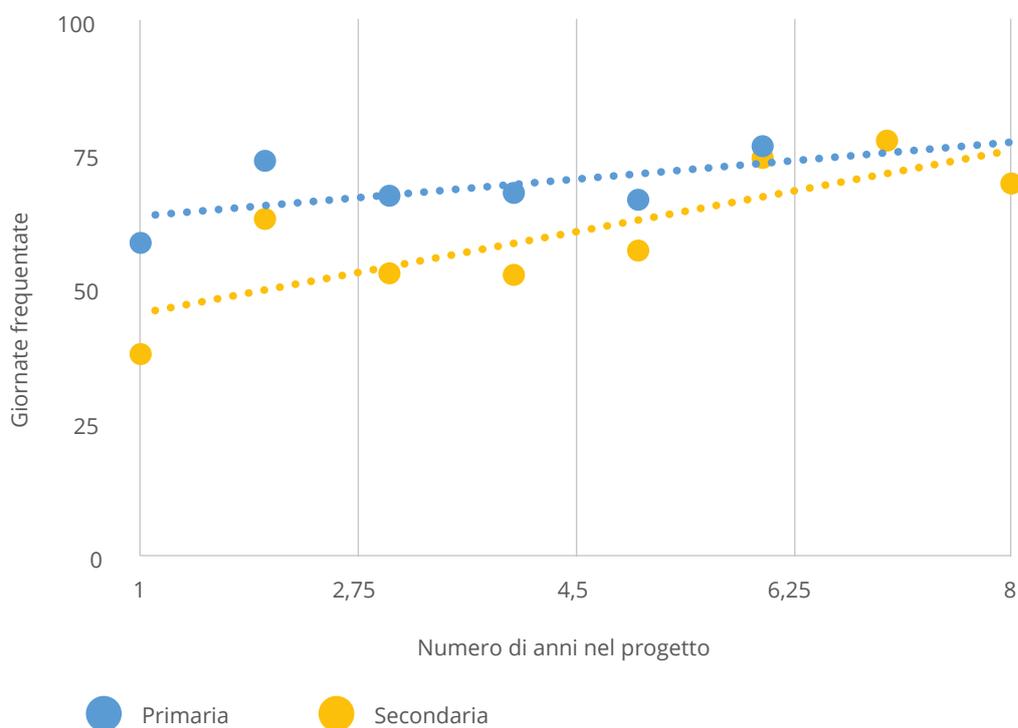
seguire. Il progetto ha avviato solo recentemente un lavoro sulla fascia di età 3-6 – che non rientra nell'obbligo scolastico – ma, anche a partire dagli esiti della valutazione, si intende rafforzarlo nelle nuove programmazioni. A oggi il progetto coinvolge 41 bambini e bambine della scuola dell'infanzia: 31 dei quali a Firenze, gli altri distribuiti tra Genova, Messina, Cagliari e Venezia. La frequenza per questi bambini e bambine è del 53% ed è più alta per le bambine (60%) rispetto ai bambini (53%).

Figura 13. Frequenza scolastica e scuola dell'infanzia



Alla luce del contesto appena tracciato è legittimo chiedersi in che misura la partecipazione al progetto ha influenzato le frequenze scolastiche. Per farlo è utile tenere in considerazione il numero di anni di partecipazione al progetto; come sappiamo infatti le attività del progetto hanno maggiori di probabilità di avere un impatto reale sulla vita dei ragazzi se acquisiscono una continuità negli anni. L'effetto positivo sulle frequenze scolastiche della partecipazione al progetto risulta evidente dalla figura 14. Gli alunni e le alunne con più anni di partecipazione alle spalle nel progetto hanno frequentato di più, mentre – sia per la primaria che per la secondaria di primo grado – chi è stato incluso per la prima volta ha fatto registrare il dato più basso. La media delle frequenze di chi al primo anno di partecipazione nel progetto (anno 0 nel grafico) è rispettivamente del 58% alla primaria e al 38% alla secondaria di primo grado. La media delle frequenze di chi partecipa da 5 anni e oltre è ben oltre il 70%, sia alla primaria che alla secondaria. Evidentemente l'impatto del Progetto è molto significativo, per quanto non immediato ma sul medio-lungo periodo. Come vedremo più avanti la conferma dell'efficacia delle attività del progetto sulla frequenza scolastica emerge anche dalla relazione tra la partecipazione a queste attività e la frequenza stessa.

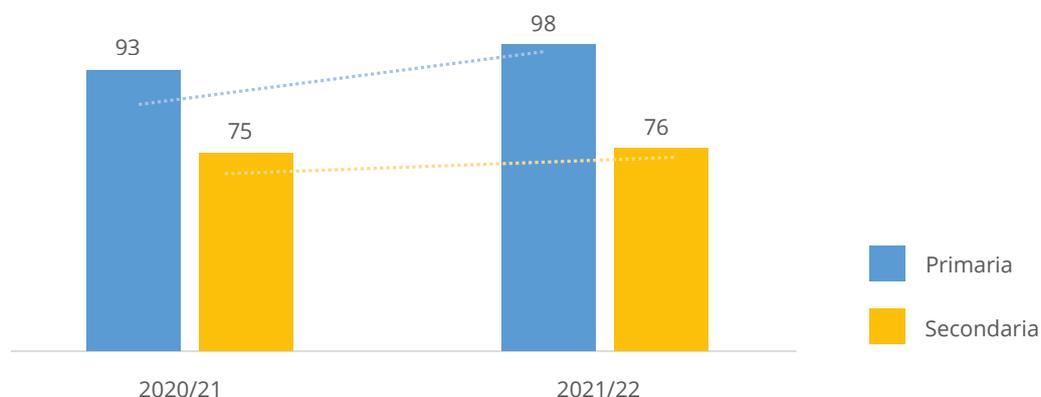
Figura 14. Anni di partecipazione al progetto e frequenza scolastiche



Le promozioni

Una simile analisi può essere condotta per monitorare gli esiti scolastici in termini di promozioni all'anno successivo. Rispetto all'anno scolastico 2020/2021 è in crescita la quota di promozioni nella scuola primaria che sfiora il 100% nel 2021/2022, mentre aumenta di pochissimo per la scuola secondaria: 76% rispetto al 75% registrato lo scorso anno (figura 15).

Figura 15. Percentuale di promossi e di promosse – serie storica



Osservando il dato per città si conferma una certa omogeneità alla scuola primaria dove, con poche eccezioni, sono promossi tutti i bambini e tutte le bambine del progetto. Un panorama più variegato si trova invece alla secondaria dove ci sono città che non raggiungono il 60% di promozioni e città che superano il 90% (tabella 4). Il tasso di promozioni ancora molto basso alle secondarie può essere interpretato come un pesante “lascito” del precedente periodo pandemico che ha influito significativamente, ancor di più che sulle frequenze, sulle competenze acquisite. Pertanto, se nella primaria tali lacune sulle competenze didattiche hanno influito meno o sono state recuperate più facilmente, nella secondaria – a fronte di un simile aumento delle frequenze – hanno pesato di più e portato, evidentemente, a un numero di mancate promozioni importanti.

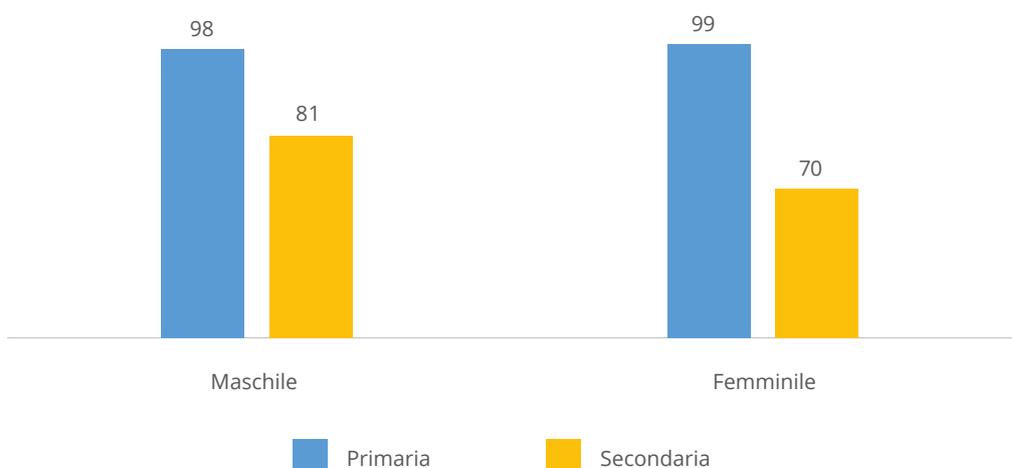
Tabella 4. Quota di promossi sul totale degli alunni e delle alunne per città e grado di istruzione¹³.

Città	Primaria	Secondaria
Bari	100	-
Bologna	100	94
Firenze	100	85
Genova	100	88
Messina	100	80
Palermo	100	-
Roma	96	57
Torino	90	85
Venezia	98	69
Totale	98	76

Se si concentra il *focus* sulla relazione che intercorre tra il genere degli alunni e delle alunne e la percentuale di promossi emerge nuovamente un fenomeno degno di nota. Se bambini e bambine alla primaria vengono promossi in quote del tutto comparabili (99% per le prime, 98% per i secondi), alla prova della scuola secondaria di primo grado il divario raggiunge gli 11 punti percentuali a favore degli alunni di genere maschile che passano alla classe successiva nell’81% dei casi contro il 70% di quanto avviene tra le ragazze (figura 16). Questo dato è confermato per quasi tutte le città per le quali è possibile fare un confronto.

13 I dati di Palermo e di Bari relativi alla scuola secondaria di primo grado non sono stati riportati data la ridotta numerosità.

Figura 16. Percentuale di promossi e di promosse per genere



È qui il momento di soffermarsi sulla relazione che intercorre tra il genere e il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria. Come si è visto le bambine alla scuola primaria sono più dei maschi, hanno frequenze migliori e come i maschi vengono promosse quasi sempre. Nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado il quadro si inverte: i ragazzi risultano più delle ragazze, frequentano più assiduamente e vengono promossi con molta più facilità. Se si raffrontano i risultati per chi abita in un appartamento o alloggio di edilizia residenziale pubblica con quelli di chi sta in campo (autorizzato o meno) emerge che il fenomeno appena descritto è più netto per chi vive nei campi con riferimento al numero di bambini nelle scuole di primo e di secondo grado, mentre per quanto riguarda la frequenza alle lezioni e la percentuale di promossi il vantaggio maschile è forte soprattutto tra chi è alloggiato in appartamento. Senza dubbio il fenomeno appena descritto, che con accenti diversi si riscontra in tutti i contesti abitativi, suscita una riflessione intorno alle pari opportunità educative tra alunni e alunne e solleva l'interesse a comprendere da quali condizioni sociali, economiche e culturali sia generato.

Il contesto abitativo ha anch'esso un impatto sulla probabilità di essere promossi analogamente a quanto già evidenziato dal punto di vista delle frequenze scolastiche: se alla primaria le bambine e i bambini vengono promossi nella quasi totalità dei casi a prescindere alla situazione abitativa, alla scuola secondaria chi abita in un appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica completa con successo l'anno nel 77% dei casi, chi vive in un campo nel 67%.

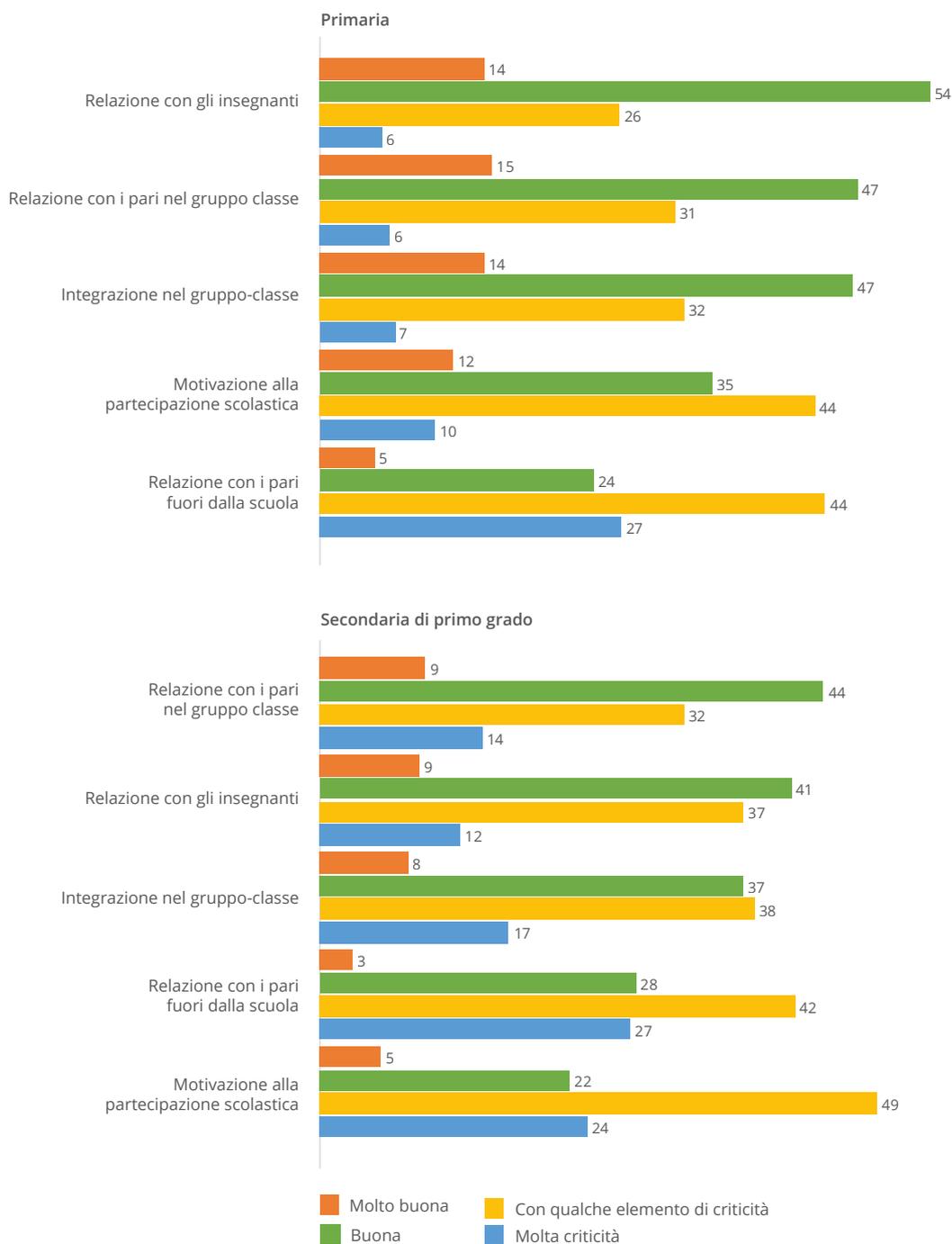
Osservazione e spunti di analisi sui processi inclusivi di alunni e famiglie

Il successo scolastico misurato attraverso le frequenze scolastiche e le promozioni è certamente un obiettivo importante del progetto, ma non è l'unico. Il monitoraggio della cartella alunno prevede di tenere sotto osservazione una serie di aspetti intesi a rappresentare il processo inclusivo degli alunni e delle alunne RSC e delle loro famiglie nel contesto classe e in generale nella comunità educante e dei pari.

Agli operatori è richiesto di esprimere una valutazione sulla relazione con i pari nel contesto del gruppo classe, sulla relazione con gli insegnanti, sull'integrazione nel gruppo classe, sulla motivazione alla partecipazione

scolastica, sulla relazione con i pari al di fuori del contesto scolastico. Gli aspetti oggetto di monitoraggio sulle famiglie sono la collaborazione tra la famiglia e gli insegnanti, la relazione della famiglia con il gruppo dei genitori, il sostegno alla partecipazione scolastica, la considerazione del contesto scolastico da parte della famiglia, l'autonomia nell'accesso ai servizi del territorio. La figura 17 illustra una sintesi delle osservazioni sugli alunni e sulle alunne.

Figura 17. Osservazione dei processi inclusivi di alunni, alunne per grado scolastico.



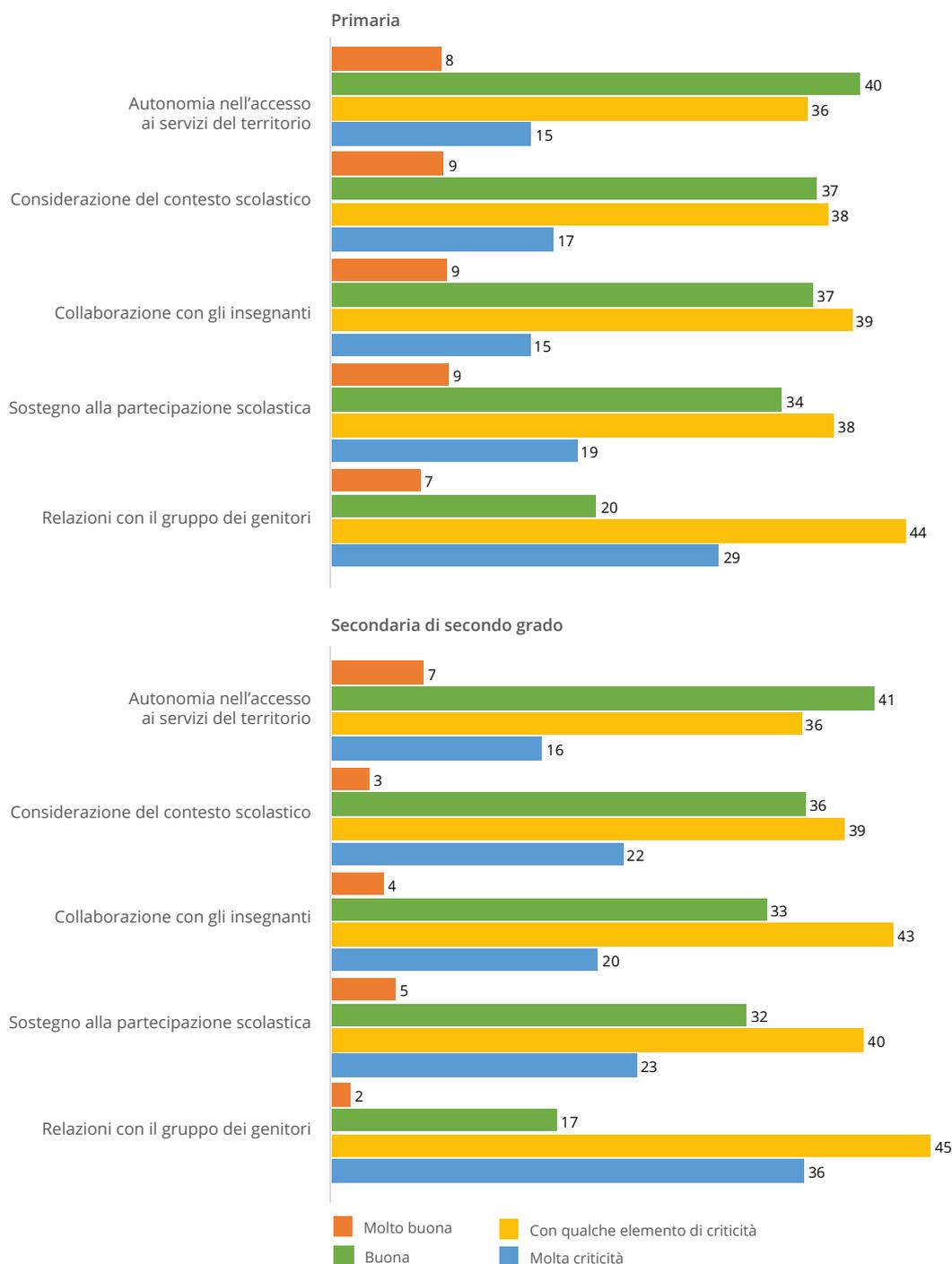
Da questa osservazione¹⁴ emerge l'importanza che le relazioni che si formano all'interno della scuola rivestono per bambini, bambine, ragazzi e ragazze: gli aspetti della relazione con gli insegnanti, con i pari nel gruppo classe e l'integrazione nel gruppo classe stesso sono giudicati molto positivamente dal 14-15% degli alunni e delle alunne della scuola primaria e sommando i casi in cui il giudizio è buono si supera il 60% di valutazioni positive. Sui temi della motivazione alla partecipazione scolastica e della relazione con i pari fuori dalla scuola emergono alcune criticità nel 44% dei casi per entrambi gli aspetti e criticità gravi per un bambino su dieci sulla motivazione alla partecipazione scolastica e addirittura per il 27% sulla relazione con i pari. Una simile lettura, sebbene a tinte più sfumate, può essere fatta considerando i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di primo grado: i tre aspetti su cui gli operatori osservano migliori risultati sono sempre quelli legati alla scuola, sebbene i giudizi espressi siano meno positivi, sono comunque tutti superiori al 45%.

I maggiori elementi di criticità si riscontrano nella relazione con i pari fuori dalla scuola e nella motivazione alla partecipazione scolastica: su entrambi gli aspetti le situazioni di criticità sono più del 70% del totale.

Dalla griglia di osservazione sui processi inclusivi delle famiglie invece si evince che per entrambi i gradi di istruzione l'autonomia nell'accesso ai servizi del territorio è quello più positivo, anche se non raggiunge il 50% di giudizi buoni o molto buoni. Ricevono giudizi comparabili anche la considerazione del contesto scolastico, la collaborazione con gli insegnanti e il sostegno alla partecipazione scolastica. Questi tre aspetti che attengono più strettamente al rapporto tra la famiglia e la scuola sono in ogni caso ben sotto il 50%. L'elemento che fa riscontrare le maggiori criticità è quello delle relazioni con il gruppo dei genitori: una relazione critica nel 73% dei casi alla primaria e nell'80% dei casi alla secondaria (figura 18).

14 Le informazioni analizzate nel presente report emergono dai questionari compilati via web dagli operatori e dai referenti cittadini del progetto. In particolare l'osservazione degli alunni e delle famiglie è a cura degli operatori che al termine dell'anno scolastico esprimono una valutazione selezionando un certo livello di successo in ciascuno degli aspetti della vita scolastica degli alunni e della relazione con il contesto scolastico delle famiglie.

Figura 18. Osservazione dei processi inclusivi delle famiglie per grado scolastico.

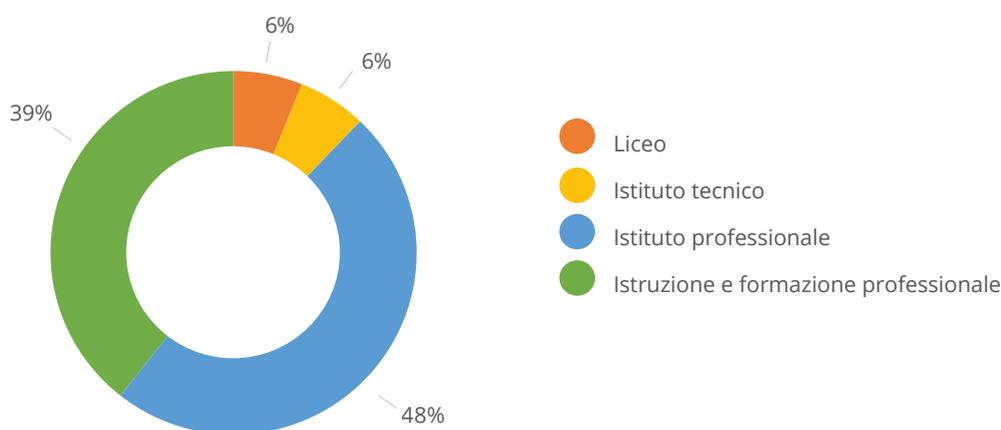


Focus: i ragazzi e le ragazze all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado

Un'altra "recente frontiera" del progetto è l'uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Le performance in termini di frequenza e quota di promossi per questi ragazzi e ragazze non sono dissimili da quelle medie calcolate sul totale degli alunni e delle alunne della scuola secondaria di primo grado. In particolare supera la terza media il 74% dei 55 alunni e alunne considerati in questo approfondimento, dato in linea con quanto rilevato nell'ultima annualità.

Tutti coloro che sono promossi dichiarano di iscriversi a una scuola secondaria di secondo grado (come del resto è prescritto dalla legge sino ai 16 anni di età). Il percorso individuato dai 33 ragazzi e ragazze promossi per i quali era disponibile l'informazione sulla successiva scuola è quello professionale (48%) o di istruzione e formazione professionale (39%). Il 6% indica un istituto tecnico e un altro 6% un liceo (figura 19). Rispetto alla precedente annualità si mantiene molto bassa la quota di iscritti a licei e tecnici, mentre si registra una quota molto più alta di alunni e alunne che intendono affrontare un corso leFP rispetto a chi opta per un professionale. Tra i ragazzi il 50% indica l'istruzione e formazione professionale, il 44% il professionale e il 6% il tecnico. Tra le ragazze invece il 50% indica un professionale, il 29% un leFP, il 14 un liceo e il 7% un tecnico.

Figura 19. Scuole secondarie di secondo grado scelte



Il monitoraggio dei processi cittadini e la partecipazione alle linee di attività

Nel contesto appena descritto si inseriscono le attività del progetto. Allo scopo di monitorare e valutare queste attività è stato richiesto ai referenti cittadini di fornire alcune informazioni su queste attività e in particolare su:

- governance;
- formazione per coloro che hanno un ruolo nelle attività per i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze (docenti e non solo);
- laboratori in classe;
- attività extrascolastiche;
- attività estive.

Governance

La governance cittadina è articolata in tavoli locali – finalizzati al coordinamento del progetto locale e composto dai referenti di settore – ed équipe multidisciplinari – finalizzate alla progettazione specifica delle attività e alla cura dei singoli casi e sono composte dalle figure più operative. Le équipe multidisciplinari, a seconda della specificità cittadina (numero di istituti, numero di territori e soggetti coinvolti) possono essere équipe scolastiche, cittadine o – in alcuni casi – possono anche essere presenti

entrambe. Il complesso della governance è guidato e orientato dal comune, attraverso una modalità multidisciplinare e sostenibile.

Con riferimento alle attività di governance le città¹⁵ che hanno partecipato al progetto hanno organizzato tra uno e tre incontri del tavolo locale, in tutta Italia sono state organizzate 19 riunioni (tabella 5). Per quanto riguarda le équipes multidisciplinari negli anni, per venire incontro alle esigenze di città con progettualità più articolate si è affiancato al modello dell'équipe multidisciplinare cittadina quello dell'équipe multidisciplinare scolastica. Ogni città ha sfruttato questi due luoghi di confronto in base alle sue esigenze di organizzazione del lavoro. Per fare un esempio a Bari si è scelto di lavorare soprattutto attraverso il livello cittadino, mentre in città come Firenze, Milano o Torino tutto il confronto è stato svolto a livello scolastico. Nella annualità 2021/22 le équipes si sono riunite 136 volte. Le riunioni delle équipes multidisciplinari scolastiche sono state molto più numerose (115), anche in questo caso con forti differenziazioni tra le città legate, come è ovvio anche al numero di scuole coinvolte.

Oltre a questi incontri è da segnalare che in sette città si sono tenute riunioni di altro genere che hanno avuto come oggetto, ad esempio, il coordinamento con altri soggetti istituzionali o che operano sul territorio come Ssl, direzione istruzione, direzione servizi sociali, comitati di quartiere, enti del terzo settore, l'organizzazione di attività specifiche, la trattazione, l'analisi e l'elaborazione di temi e proposte anche con la partecipazione dei vari *stakeholder*.

Tabella 5. Tavoli locali ed équipes multidisciplinari

Riunioni del tavolo locale	Riunioni delle équipes multidisciplinari	di cui équipes cittadine	di cui équipes scolastiche
19	136	21	115

In particolare sono stati oggetto di questi incontri aspetti cruciali di questi anni come l'emergenza pandemica o la situazione abitativa. Le città hanno sfruttato l'occasione del progetto per costruire o ricostruire in alcuni casi piattaforme di partecipazione, comunicazione e coordinamento con i soggetti istituzionali che si occupano di tematiche individuate come rilevanti in ciascun territorio (soprattutto scuole e servizi sanitari), con gli enti del terzo settore e in generale con la cittadinanza che fosse disponibile a dare il proprio contributo al raggiungimento degli obiettivi del progetto, con le scuole, con le famiglie dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze del progetto. A Bari, ad esempio «l'ente proponente in questi anni di progetto ha attivato e consolidato una vera e propria campagna di reclutamento di volontari sul territorio cittadino».

Percorsi formativi locali

Le città parte del progetto hanno organizzato nell'anno 2021/2022 15 percorsi di formazione. Ciascuna città ha organizzato in media tra una e tre attività di formazione. Non risultano organizzate nelle città di Bari, Palermo e Messina. Tutte le attività di formazione sono state rivolte agli insegnanti (a Bologna, Genova e Milano in via esclusiva), ma sono stati spesso inclusi anche gli

15 Per le città di Bologna e Messina non sono disponibili dati riguardanti la governance.

operatori del progetto RSC e dei servizi sociali. Più raramente le attività sono state rivolte anche a dirigenti e personale Ata, a operatori dei servizi sanitari e alle comunità e famiglie RSC. Nel complesso i soggetti coinvolti sono stati 409, dato probabilmente sottostimato se si considera che in tre casi non sono disponibili dati sul numero dei partecipanti (tabella 6). Segnaliamo in particolare che la città di Venezia ha organizzato due eventi molto partecipati e aperti a tutti gli *stakeholder* coinvolgendo oltre cento persone in un caso e oltre cinquanta nell'altro. In generale i percorsi formativi, però, sono stati rivolti a gruppi tra i dieci e i trenta partecipanti articolando gli incontri in più appuntamenti.

Tabella 6. Percorsi di formazione¹⁶

Numero percorsi formativi	Numero destinatari coinvolti
15	409

Tra i principali punti di forza delle attività di formazione sono stati segnalati dalle città ci sono aspetti legati alle modalità della formazione (*cooperative learning* soprattutto) e il tentativo di allargare la platea sperimentando forme di condivisione e confronto tra più attori impegnati nell'inclusione dei ragazzi. A Roma ad esempio tra i punti di forza è stato individuato il «lavoro in rete che ha permesso la progettazione di un percorso formativo *ad hoc*».

I principali punti di debolezza evidenziati riguardano la difficoltà di coinvolgere alcuni soggetti interessati, in un caso le famiglie RSC, in un altro ad esempio una Asl oltre a una bassa conoscenza di base della tematica da parte dei docenti e il pregiudizio di alcuni di questi ultimi: «limitata conoscenza delle linee di indirizzo del Ministero sull'integrazione. Difficoltà a liberarsi da stereotipi e pregiudizi sull'etnia rom». Le attività legate alla governance e alla formazione dei vari soggetti che operano nel progetto sono strumentali all'attività dei ragazzi.

Passiamo quindi ad analizzare le attività rivolte direttamente a loro.

I laboratori in classe

Nell'anno scolastico 2021/2022 sono stati organizzati 135 laboratori e sono stati coinvolti 4.225 bambini, bambine, ragazzi e ragazze provenienti da 176 classi di cui circa il 10% appartenenti a comunità o famiglie RSC (tabella 7). Esiste una forte eterogeneità tra le città aderenti al progetto, basti pensare che Venezia e Firenze insieme hanno organizzato decine di percorsi laboratoriali (rispettivamente 42 e 37). Anche osservando i partecipanti il quadro presenta forti differenze: a Firenze sono stati coinvolti 1.817 ragazzi, a Venezia 790, a Roma 769, nelle altre città meno di cento.

Tabella 7. Laboratori

Numero laboratori	Numero totale ore	Numero classi coinvolte	Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
135	4.270	176	4.225	405	10

Infine se guardiamo i laboratori dalla prospettiva degli alunni e delle alunne del progetto attraverso l'osservazione sulla partecipazione compilata dagli

¹⁶ Per i due percorsi formativi di Bologna e per uno dei percorsi di Torino non è disponibile il numero di destinatari coinvolti.

operatori possiamo evidenziare come l'attività laboratoriale sia stata offerta alle classi che includevano il 73% dei ragazzi del target RSC. Tra questi il 48% lo ha fatto con continuità, un altro 40% ha partecipato in modo discontinuo e un 12% non vi ha preso parte per niente. Evidentemente la partecipazione ai laboratori è strettamente legata alla partecipazione scolastica più in generale: tra chi ha partecipato appieno ai laboratori la frequenza scolastica si attesta al 74%, tra chi lo ha fatto con discontinuità al 70%, tra chi non ha partecipato al 29%.

Tra i punti di forza emersi più di frequente sono da segnalare la scelta di metodologie alternative in grado di stimolare gli alunni e le alunne e promuovere la collaborazione e l'inclusione. Un altro fattore generalmente riconosciuto come importante è stata la conoscenza o l'emersione delle dinamiche relazionali e in generale delle caratteristiche della classe e la scelta di attività e metodologie adatte ai bisogni specifici. In ultimo la partecipazione e l'entusiasmo degli alunni e delle alunne e in taluni casi dei docenti ha dato un contributo fondamentale. Ad esempio in un caso a Firenze:

l'attività laboratoriale ha creato un clima di maggiore cooperazione all'interno dei gruppi-classe, facendo emergere e portando l'attenzione anche su alcune dinamiche relazionali disfunzionali sulle quali operatori e docenti hanno potuto lavorare con maggiore specificità e attivando nuove strategie di intervento.

Tra i principali punti di debolezza è spesso citata la gestione del Covid-19 che ha complicato la realizzazione dei laboratori. Il grande numero di classi o di bambini e bambine partecipanti ha, in alcuni casi, reso difficile l'approfondimento. Non è infrequente una difficoltà nel raggiungere e coinvolgere gli alunni target e le famiglie sia RSC e che non. Infine spesso è stato difficile il rapporto con i docenti che non sempre sono stati collaborativi. A Roma ad esempio tra i punti di debolezza di un laboratorio è stato segnalato che:

le criticità hanno riguardato la scarsissima presenza e partecipazione dei docenti, che quasi mai si sono fermati ad osservare le dinamiche emerse dai laboratori, fondamentali a nostro avviso per comprendere la classe.

Attività extrascolastiche

Le attività extrascolastiche organizzate dal progetto hanno coinvolto 820 alunni e alunne in tutte le città del progetto (a eccezione di Cagliari e Messina per le quali non ci sono dati disponibili). Oltre il 60% dei bambini coinvolti non erano RSC. Anche in questo caso dai dati emergono esperienze progettuali molto diverse a seconda delle città (tabella 8).

Tabella 8. Attività extrascolastiche

Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
820	327	40

Dalla rilevazione sulla partecipazione alle linee di attività svolta attraverso il questionario della cartella alunno emerge che alla gran parte dei bambini e delle bambine RSC che fanno parte del progetto vengono offerte delle attività extrascolastiche (82%).

Con riferimento alla partecipazione a queste attività laddove offerte, il 37% degli alunni e delle alunne partecipa pienamente a questa attività, si aggiunge un 29% che partecipa con discontinuità: il 34% dunque non ha partecipato affatto. Anche per quanto riguarda questa linea di attività si può evidenziare una forte correlazione con le frequenze scolastiche: chi partecipa alle attività extrascolastiche in modo continuo o discontinuo frequenta tre quarti dei corsi, chi invece non partecipa raggiunge il 40%.

Supporto didattico in epoca Covid-19

Quasi in tutte le città tra le attività extrascolastiche descritte c'è il supporto didattico offerto in varie forme: presso la scuola, in altri luoghi di aggregazione, presso i contesti abitativi o online. Oltre alle attività più strettamente legate all'istruzione vengono riportate moltissime attività ludiche, formative, aggregative: laboratori di costruzione di burattini, di creazione di podcast, uscite nel quartiere, attività di espressione artistica, di lettura creativa, di musica, ecc. Infine si è approfittato di questi momenti per offrire un supporto anche alle famiglie e alle comunità soprattutto in ambito sanitario, burocratico, digitale e di inclusione sociale. Per fare un esempio a Venezia:

È nata l'iniziativa «Aperitivi dal mondo» che ha coinvolto circa venti ragazzi e alcune mamme RSC che hanno cucinato nelle cucine della scuola e i docenti, con l'obiettivo di rendere più familiare e vicino il mondo della scuola.

Attività estive

L'ultima linea di attività rivolta agli alunni e alle alunne che monitoriamo è quella delle attività estive. Queste attività hanno coinvolto nel 2021/2022 502 partecipanti di cui 289 appartenenti alle comunità e alle famiglie RSC.

Le attività estive sono più o meno presenti nelle varie città e coinvolgono quote diversificate di alunni e alunne RSC (tabella 9).

Tabella 9. Attività estive

Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
502	289	58

I luoghi in cui queste attività sono organizzate sono spesso spazi del quartiere o presso le scuole, ma in alcuni casi si utilizzano anche spazi messi a disposizione dall'ente attuatore o dagli oratori. Esistono anche altre esperienze come quelle organizzate nei campi.

Spostiamo la nostra prospettiva sui dati che emergono dall'analisi della cartella alunno: su cento alunni e alunne che hanno partecipato al progetto, a circa il 70% sono state proposte attività estive. Tra questi il 30% ha sfruttato appieno l'opportunità, il 38% lo ha fatto con discontinuità, il 32% non ha partecipato.

Le attività estive organizzate nelle città del progetto sono state spesso in continuità con le attività extrascolastiche con lo scopo di mantenere un contatto e un lavoro che non si perdesse nei mesi estivi. Sono stati spesso inoltre organizzati centri estivi, uscite e gite, laboratori di vario genere e iniziative di sostegno didattico e di preparazione al nuovo anno scolastico.

A Palermo ad esempio è stata prevista una visita ad un giardino nell'ambito della quale sono state organizzate: «passeggiate in natura, visite, cura degli animali e laboratorio naturale».

Il monitoraggio delle attività di formazione online

Accanto alla formazione locale progettata e promossa dai territori (vedi *Approfondimenti* a pag. 36), l'assistenza tecnica propone ogni anno un'articolata proposta formativa a livello nazionale. Questa formazione ha l'obiettivo di sensibilizzare e orientare le varie figure impegnate nelle progettualità locali, ma anche di promuovere momenti di confronto e scambio tra le varie realtà territoriali rafforzando il processo riflessivo condiviso comune e rafforzando la costruzione di una "comunità di pratiche" nazionale (e non una sommatoria di progettualità semplicemente aderenti alla stessa linea di finanziamento).

A partire dal 2020, a causa delle limitazioni imposte agli incontri in presenza dalle misure di contrasto alla diffusione del Covid-19, sono stati organizzati diversi incontri formativi online. Dapprima, attraverso momenti *spot* finalizzati prevalentemente ad affrontare la fase più acuta dell'emergenza e centrati sul tema della salute e le strategie di ri-definizione delle attività in loco, successivamente, valorizzando e ampliando la proposta formativa online con incontri dedicati e specifici e altri promossi durante tutto l'anno. Pertanto, da estemporaneo e legato in particolare alla condivisione delle attività realizzate nel periodo emergenziale, il percorso formativo online si è andato strutturando e articolando sempre di più, differenziandosi in una offerta formativa di base e una avanzata.

La formazione di base viene rivolta prevalentemente ai soggetti da poco coinvolti nelle progettualità locali con l'intento di fornire indicazioni e strumenti metodologici chiave del progetto. Tale percorso risponde in particolare all'esigenza di accompagnare l'ampliamento del progetto avvenuto costantemente dal primo anno in poi, dovuto al continuo allargamento a nuove scuole, nuove classi e nuovi territori nonché al significativo *turn over* di docenti e operatori coinvolti a livello locale. Oltre a definire a livello nazionale una strada e un orientamento comune, tale percorso ha l'obiettivo di "liberare" risorse ed energie per il livello locale che può così più facilmente rispondere e dedicarsi ad approfondimenti specifici e declinati maggiormente sulle esigenze e sulle traiettorie delle progettualità territoriali.

Accanto alla formazione di base è stata promossa – sempre online – la formazione avanzata, detta anche di *upgrade*, rivolta in particolare a figure da tempo coinvolte nel progetto e articolata in diversi e differenti momenti di approfondimento specifico, finalizzata anche a valorizzare esperienze e buone pratiche locali.

Per promuovere le formazioni e facilitare la partecipazione di docenti e altre figure coinvolte nel progetto, è stata realizzata una locandina online interattiva con calendario aggiornato regolarmente e da cui poter scaricare le locandine e le specifiche per le iscrizioni ai corsi¹⁷.

17 <https://view.genial.ly/618d1df9d87fee0de274caa3/interactive-content-rsc-formazione>.

Formazione di base

La formazione di base è stata pensata, prevalentemente, per i docenti da poco coinvolti nelle progettualità locali e si è svolta nel periodo ottobre – dicembre 2021. Il corso ha previsto cinque appuntamenti tematici per due gruppi, uno composto da docenti della primaria e uno da docenti della secondaria di primo grado. Nel complesso hanno partecipato al corso oltre 140 docenti.

L'intento del percorso è stato quello di fornire una generale introduzione ai concetti fondamentali dell'intervento. Gli argomenti oggetto della formazione sono stati finalizzati ad avvicinare e conoscere il complesso e articolato mondo rom e sinti – attraverso approfondimenti storici e sulla cultura – a riflettere sul tema dell'antiziganismo, a favorire l'ascolto delle comunità e infine a condividere approcci e tecniche volti a promuovere una scuola accogliente e inclusiva per tutti i bambini e le bambine.

Il programma dei cinque appuntamenti per entrambi i percorsi (primaria e secondaria) è stato il seguente:

- primo incontro: introduzione al progetto nazionale e alla storia e cultura delle comunità rom e sinti;
- secondo incontro: antiziganismo e ascolto delle comunità rom e sinti;
- terzo incontro: la scuola come comunità educante del territorio e accogliente verso tutti i bambini e le bambine;
- quarto incontro: scuola e didattica cooperativa e inclusiva (prima parte);
- quinto incontro: scuola e didattica cooperativa e inclusiva (seconda parte).

Come relatori si sono alternati componenti del comitato scientifico, dell'assistenza tecnica del progetto e altri accademici e professionisti esperti del tema.

Formazione avanzata

Come anticipato, la formazione avanzata propone nuove piste di lavoro più specifiche, spesso rivolgendole a determinate figure coinvolte nelle progettualità e non a tutti i soggetti coinvolti e, laddove possibile, valorizzando esperienze e iniziative dei territori.

La prima proposta di formazione avanzata nell'annualità 2021/2022 è stata centrata sul tema del passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

L'incontro, dal titolo *Focus: verso la secondaria di secondo grado*, si è svolto il 18 novembre 2021 e ha visto come relatori ricercatori dell'assistenza tecnica nazionale e componenti dell'Osservatorio Intercultura del Ministero dell'istruzione e operatori oltre a docenti e referenti locali dei progetti locali di Venezia e Torino. L'incontro ha inteso promuovere un confronto e una riflessione sullo stato dell'arte e sulle strategie più efficaci per contrastare il fenomeno della dispersione e abbandono prematuro degli studi, attraverso interventi di esperti sul tema e di condivisione di alcune interessanti esperienze avviate nei territori aderenti al progetto RSC.

Il secondo percorso di approfondimento specifico della formazione avanzata è stato dedicato al tema dei processi inclusivi in tempi post pandemici, rivolto a docenti esperti delle scuole da tempo aderenti al progetto, dal titolo: *Ripartire dall'inclusione*.

La professoressa Maria Teresa Tagliaventi ha guidato, assieme a componenti dell'assistenza tecnica nazionale e accademici esperti del tema, un ciclo di tre incontri finalizzati a riflettere sulle strategie e le modalità più efficaci per ricostruire un percorso di didattica inclusiva dopo le chiusure e le limitazioni determinate dalla diffusione del Covid-19, attraverso tecniche innovative e valorizzando quanto appreso dall'uso delle nuove tecnologie.

Gli incontri si sono svolti il 13 gennaio, il 21 febbraio e il 14 marzo 2022. Nel complesso hanno partecipato oltre cinquanta docenti coinvolti nel progetto.

Il terzo percorso, dal titolo *Uguaglianza di genere, status giuridico e accesso all'istruzione* è stato finalizzato a sensibilizzare e formare in particolare gli operatori sociali del terzo settore e dei servizi, sul tema dell'accesso alla giustizia e alla promozione dei diritti per le comunità rom e sinte. Il percorso, organizzato e promosso nella cornice del progetto RSC, è stato condotto e guidato dal Programma UE/COE JUSTROM3 in Italia, alla presenza di ricercatori e giuristi esperti sul tema. Per questo *focus* sono stati promossi due incontri: l'11 e il 14 febbraio 2022. Hanno partecipato in totale oltre sessanta tra operatori delle cooperative e associazioni del territorio e dei servizi locali aderenti alla progettualità.

L'ultimo incontro della formazione avanzata, dal titolo *Le sfide dell'abitare in transizione* si è svolto il 24 maggio 2022. L'approfondimento è stato centrato sul passaggio dal contesto abitativo dei cosiddetti campi nomadi alle case o altri luoghi di vita che stanno affrontando molte famiglie coinvolte nel progetto e non solo. Nella prima parte dell'incontro il prof. Tommaso Vitale ha tenuto un'ampia relazione sul tema, attraverso uno sguardo sui processi in atto in Italia ma anche in altri Paesi europei. Nella seconda parte sono state condivise le esperienze di ragazzi rom e sinti e di figure impegnate nel territorio nelle progettualità locali, in particolare provenienti da Firenze, Palermo e Venezia.

L'appuntamento ha visto la partecipazione di oltre cinquanta persone, ed è stata l'occasione per confrontarsi sull'importanza di sostenere gli sforzi e gli impegni recenti delle amministrazioni locali volti a favorire il superamento degli insediamenti autorizzati e non – elemento chiave per una effettiva inclusione delle comunità RSC – e, contestualmente, condividere la necessità di accompagnare con attenzione tali transizioni abitative, in quanto momenti delicati e difficili per molte famiglie e molti ragazzi e ragazze.

CAPITOLO 2

2. Approfondimenti

“Sentirsi a casa” ovvero l’abitare di rom e sinti¹⁸

Il contesto di riferimento

Scegliere di analizzare e riflettere sul tema dell’abitare di rom e sinti in Italia, necessita di estrema attenzione e sensibilità di fronte a ciascuno dei fattori che influiscono su questo elemento: la storia personale, quella comunitaria, le possibilità di autonomia e indipendenza, la sostenibilità economica delle differenti soluzioni, lo stigma che costruisce emarginazione sociale e rifiuto. Gran parte delle famiglie sinte e rom italiane che hanno partecipato a progettazioni abitative per l’uscita dai campi di sosta (quando attivate) hanno frequentemente dovuto fare i conti con insuccessi e difficoltà; altre volte hanno dovuto contrastare progettazioni elaborate sulla base dell’antico pregiudizio del nomadismo che si è ripetuto con la costruzione di nuovi campi, definiti anche semi-attrezzati, ma che rivelano semplicemente assenza di livelli minimi di abitabilità.

Intorno al tema dell’abitare per rom e sinti, regna una forte disillusione nelle comunità e anche una scarsa conoscenza, da parte della popolazione maggioritaria, dei processi di stabilizzazione avvenuti in Italia dagli anni Sessanta, quando la soluzione dei campi nomadi non rappresentò una scelta delle famiglie interessate, ma un indirizzo istituzionale applicato su persone descritte come dedite al “nomadismo culturale” (elemento che rappresenta un pregiudizio e non una caratteristica veritiera).

Il tentativo d’indicare delle “buone pratiche”, di solito corrispondenti all’inserimento nell’edilizia popolare, si attaglia perfettamente a famiglie rom che giunsero in Italia, in fuga dalla guerra nei Balcani, ma spesso non rappresenta una soluzione percorribile per famiglie sinte d’antico insediamento o altri nuclei che legano la propria sussistenza a lavori da svolgersi in spazi aperti (si può pensare allo spettacolo viaggiante, ma anche alla raccolta del ferro). Quelle famiglie rom dei Balcani già vivevano in casa nella patria d’origine ed è stato l’arrivo in Italia a trasformarle in “nomadi da campo” per scelta abitativa errata fatta dalle istituzioni.

Il presente è un momento di svolta rispetto al tema dell’abitare, perché le istituzioni europee hanno rilanciato il 2030 (se ne trova segno anche nella Strategie nazionale per l’inclusione di rom e sinti) come anno di definitiva chiusura di tutti i campi nell’Unione. Ciò ha portato alcuni enti locali italiani ad attivarsi per il “superamento dei campi nomadi” sui territori di competenza, ma proprio per questo motivo è assai utile riflettere e vigilare su quest’aspetto specifico, per indagare che cosa debba essere e che cosa invece possa diventare/significare, la chiusura del campo nomadi. Un dato essenziale deve essere sottolineato e si esprime nella seguente domanda: perché un campo di sosta è di così difficile gestione per gli enti locali? Nella maggioranza dei casi, perché simili zone sono nate come aree temporanee, spesso destinate a verde pubblico,

18 di Luca Bravi.

ma frequentemente addirittura in sezioni cittadine interdette all'abitare (ad esempio, zone sotto il livello dei fiumi che spesso vi scorrono nelle vicinanze), in molte occasioni, anche perché sono luoghi emarginanti, la cui presenza eleva la conflittualità tra dentro e fuori e quindi gli interventi all'interno sono letti dagli altri cittadini come uno sperpero di soldi pubblici spesi per soggetti etichettati come pericolosi.

Soluzioni e cortocircuiti

Chiunque si occupi di tematiche che portino a relazioni con sinti e rom è consapevole della necessità di superare i campi nomadi, sono gli stessi abitanti di quelle aree a volerlo, riferendosi in particolare alle condizioni di vita cui sono costretti e che inficiano ogni altro ambito della vita sociale. Domandarsi come superarli porta invece a innumerevoli e necessarie attenzioni e riflessioni. Come per ogni altra azione, la strada può essere solo quella della partecipazione diretta delle comunità all'individuazione di alternative abitative. Questo significa in particolare doversi porre realmente in un processo di partecipazione e cambiamento, senza averne già definito dall'alto le conclusioni a cui pervenire. Questo percorso non significa appiattare la proposta solo su quello che chiedono le comunità, ma permettere alle amministrazioni d'immaginare l'avvicinamento a soluzioni gradite agli abitanti dei campi e a questi ultimi di confrontarsi con i paletti legislativi che devono affrontare gli enti locali. In questo approccio, la politica prima ancora che *l'iter* amministrativo, deve avere un ruolo centrale, perché il superamento dei campi non ha un suo percorso sempre identico, varia a seconda della popolazione a cui si applica; pertanto, l'obiettivo politico necessita di utilizzare ogni volta strumenti già presenti, ma anche di perfezionarli per utilizzarli a vantaggio di cittadini che vivono in condizione di marginalità.

È proprio per questo motivo che uno dei primi passaggi deve essere l'equiparazione nei modelli di attivazione dell'intervento pubblico abitativo, della condizione di chi vive in un campo senza servizi, a quella di chi è privo di sistemazione per sé e per la propria famiglia: in molti casi il campo non è una categoria esistente nelle procedure dell'amministrazione locale. Sono tutti aspetti che, vista la sensibilità dei temi connessi a questo tipo di *iter* amministrativo, devono essere gestiti in accordo con le singole famiglie rom e sinte. Si devono infine tenere presenti alcuni elementi essenziali che sempre caratterizzano questi percorsi: il primo, in particolare per famiglie allargate e coese, è quello della disgregazione della comunità.

È un fattore di timore esterno, ma anche di sostegno interno, come difesa dall'odio percepito a livello sociale. Un secondo elemento è quello legato all'aumento delle spese che comporta sempre l'uscita dal campo e non perché nell'area di sosta non ci siano bollette da pagare (anche questa una diffusa *fake news*), ma perché sicuramente gli esborsi aumenterebbero e ciò che era sufficiente per condurre una vita dignitosa, potrebbe non bastare. Un terzo elemento è quello di comunità che condividono l'idea diffusa (a volte reale) dell'edilizia pubblica come sacche in cui vivrebbero a contatto con situazioni di disagio ancor più elevato nelle relazioni con il vicinato; essendo questo un punto frequentemente presente, diventa essenziale poter affiancare le persone che dovranno semmai entrare in appartamento, a una possibilità di reale conoscenza del luogo in cui andranno ad insediarsi; tutto questo non è

da descrivere come azione privilegiata rispetto ad altri “utenti” (valutazione che spesso circola in ambienti rivolti a una teorica, ma poco reale e poco pratica idea dell’uguaglianza), si tratta invece di non spersonalizzare l’intervento e di sostenere quello che potrà essere un inserimento positivo eliminando o costruendo insieme un incontro positivo con il nuovo ambiente (a volte, per alcune famiglie rom, questo significa anche lasciare che la famiglia gestisca da sola il proprio arrivo nell’appartamento di edilizia pubblica, permettendo loro di applicare in autonomia le proprie strategie di pacifica permanenza; in altri casi significa sostenere successivamente la presenza, con un supporto pratico a vivere in un contesto nuovo e vicino ad altri cittadini).

Non si può minimizzare su nessuno di questi elementi, perché sono essi stessi frutto della segregazione subita da decenni e dell’emarginazione che ha reso queste famiglie sempre più fragili.

La scelta di poter “abitare altrove” non comporta soltanto la volontà consapevole di entrare in un appartamento, ma avviene sempre e soltanto dopo aver costruito relazioni con l’esterno, dopo che si pensa che sia possibile “fidarsi”, dopo che quel futuro che si prospetta fuori dal campo, possa essere visto come plausibile e non pericoloso, un’opportunità per i propri figli. Tempi dilatati che male si accostano alle legislature istituzionali, ma che ancor meno riescono a essere percorsi, quando qualsiasi azione a favore di sinti e rom scatena picchetti ed eclatanti rivolte di piazza.

Chiudere un campo può significare soprattutto scendere a compromessi per intravedere possibili passaggi futuri: il caso del villaggio sinto di Mestre, voluto dall’amministrazione guidata da Massimo Cacciari tra 2009 e 2010, fu un superamento di un campo nomadi.

Oggi quel villaggio è chiuso. Nel periodo della sua costruzione, alcune famiglie sinte scelsero subito l’alloggio popolare, altre, la maggioranza, optò per il villaggio monoetnico.

Fu un errore? Sono stati soldi gettati, perché il tempo ne ha dimostrato i limiti? No, non può essere definito soltanto un errore. Quella transizione era evidentemente necessaria, perché le famiglie stesse giungessero alla scelta di entrare in una casa. Potevano farlo prima? Evidentemente no, e questo dimostra che il processo di passaggio intermedio ha svolto il proprio ruolo. Le stesse micro-aree (zone verdi in cui si costituisce regolarmente un piccolo insediamento familiare con case mobili o manufatti simili e servizi, in terreni appositamente individuati per questo fine) che la legislazione regionale dell’Emilia Romagna ha previsto come possibilità abitativa, probabilmente definiscono un passaggio molto simile a quello del villaggio di Mestre.

Esse non saranno forse una soluzione definitiva, perché gli stessi sinti ne stanno sottolineando alcuni limiti: sono spesso piccoli appezzamenti, frequentemente percepiti come minimali per la propria famiglia (che resta una famiglia allargata almeno ai figli), ma perché tarate secondo le legislazioni vigenti. Infine, non tutti i campi agricoli in cui vivono sinti emiliani e nei quali vorrebbero veder riconosciuta una micro-area sono sanabili, quindi si tratta spesso di cambiare comunque posto in cui vivere.

E cosa succederà quando i figli cresceranno e faranno famiglia? Dove andranno se non c’è lo spazio per poter fare come da tradizione, cioè poter sistemare il proprio figlio/a vicino a sé? Queste sono tutte preoccupazioni legittime, ma il

fulcro di questi passaggi è la costruzione di scambio paritario di relazione con le persone interessate a questo intervento. Forse anche la micro-area sarà transitoria, ma è l'occasione per confrontarsi sul tema, senza intermediari e facendo giocare un proprio ruolo alle comunità e alle singole famiglie, significa farle tornare nel contesto pubblico dove si costruisce la propria dichiarazione di cittadinanza.

È assolutamente necessario anche per chi si dichiara interessato alla possibilità d'immaginare di nuovo una politica che non sia prigioniera dei percorsi amministrativi tradizionalmente delineati, se davvero si è interessati all'espressione di una differenza nell'abitare che sia rispettosa di tutti, senza costituire problematicità aggiuntive, ma anche nuove possibilità (il tema del diritto all'abitare resta questione con enormi difficoltà nel dare risposta a chi si trova in condizione di marginalità e la necessità di un ripensamento globale dovrebbe comunque essere una delle urgenze nel nostro Paese).

Se poi si approfondisce l'argomento dell'abitare stabilmente su campi agricoli, è utile sapere che simili soluzioni sono definite a livello di legislazione nazionale come abuso edilizio (è prevista la chiusura dell'area e poi il ripristino, quindi la perdita effettiva del luogo di abitazione – è altresì evidente che il legislatore, in questo caso, intenda evitare la grande speculazione edilizia che si potrebbe innescare); ci si scontra però anche con il controsenso di numerose strutture turistiche particolarmente apprezzate negli ultimi anni, cui è stato invece concesso di ospitare turisti in casemobili posate su terreno agricolo e dotate di servizi; potremmo pure sorridere amaramente, fuor di polemica, pensando che pagare per vivere "alla sinta" in qualità di turisti sia in effetti concesso, ma quando a chiedere di vivere in tal modo sia un sinto, allora l'azione è dichiarata abuso punibile per legge.

Con lo sguardo verso il 2030, si rincorrono le buone e le cattive pratiche. In alcune zone in cui il valore delle case è più basso, la soluzione apprezzata da molte famiglie è stata quella della concessione di fondi per l'acquisto di abitazioni, individuate dagli stessi rom e sinti, con contributi per ogni membro che lasciava l'area di sosta. In altre zone più popolate e con prezzi non certo a buon mercato, la pessima soluzione è stata quella di far acquistare a enti terzi delle case in zone depresse e da destinare solo ai rom, a centinaia di chilometri di distanza dalla città in cui le famiglie avevano vissuto decenni; non stupisca se in molti casi, quelle stesse famiglie hanno fatto ritorno verso la metropoli, ma intanto l'amministrazione si era fregiata della chiusura del campo. Non stupiscano neppure i casi di municipalità che chiudono il campo individuando nell'*interland* cittadino delle abitazioni fatiscenti i cui proprietari affittano a prezzi esorbitanti per alloggi anche privi di servizi.

Non è quindi oggi sufficiente affermare di aver chiuso il campo, ma semmai descrivere come lo si intenda chiudere e prevedere un'azione per adesso poco frequente: monitorare le condizioni di vita nella nuova soluzione abitativa. In alcuni casi, si rischia altrimenti di aver chiuso un campo di sosta, ma di aver costruito la stessa o peggiore emarginazione in un contesto dotato di mura: il cemento al posto della rete, non indica mai un'inclusione effettivamente avvenuta. In questi casi, chissà se a rom e sinti qualcuno è tornato a chiedere: "ti senti a casa?".

Identità di genere¹⁹

Parlare d'identità di genere delle donne rom e sinte è una cosa molto complessa, al pari di volerne parlare rispetto alle donne non rom/non sinte. Non si può, quindi, generalizzare sull'identità di tutte le donne della comunità rom e sinte nel loro insieme: essa dipende dal contesto socioeconomico in cui la donna si trova. Ciò che possiamo fare è valutare l'identità di genere che emerge dai contesti che conosciamo direttamente o indirettamente e metterla in relazione al rapporto che c'è tra rom-sinti e *gažé*²⁰, come pure al rapporto che c'è tra genere maschile e femminile nelle comunità di rom e sinte che conosciamo.

Fatta questa premessa, possiamo dire che da diversi contesti che conosciamo e che ci vengono presentati dalla letteratura dei *gažé*, ciò che emerge è che le donne rom e sinte hanno una fortissima identità di genere legata al doppio ruolo di angelo del focolare da una parte e di personalità politica dall'altra.

Le donne rom e sinte, infatti, oltre che avere una fortissima identità legata al loro ruolo di cura e crescita dei figli, di custodi e maestre delle loro tradizioni, di sussistenza della famiglia in termini economici, hanno anche un importantissimo ruolo politico per la comunità, sia nei rapporti interni che nei rapporti con l'esterno. In particolare, questo è molto evidente negli ambiti dove le donne rom e sinte sono, prevalentemente, protagoniste: le scuole e le varie associazioni del terzo settore che si occupano di loro.

Le tradizionali relazioni tra rom-sinti e *gažé* si caratterizzano, spesso, da una scarsa considerazione del potenziale politico che potrebbero avere le donne delle comunità, nella pacifica convivenza tra rom-sinti e *gažé*. Il potenziale politico delle donne rom e sinte è frequentemente sottovalutato dai *gažé* perché viene legato al loro livello di istruzione-scolarizzazione. Ovvero, si pensa che non abbiano le capacità tecnico-culturali per svolgere tale ruolo: è un grandissimo errore di valutazione che è percepito dalle comunità come un'umiliazione e la volontà d'imposizioni di decisioni dall'alto. Le romnjà e le sinte, proprio in virtù della loro identità di genere, ci tengono moltissimo che il cambiamento avvenga dal basso dove le madri iniziano un percorso di trasmissione di valori con le figlie, alle quali passeranno poi il testimone.

Questo per dire che se vogliamo veramente dare delle opportunità di emancipazione alle donne rom e sinte non possiamo fare a meno di tenere in considerazione due cose: 1. fare attenzione a non dare la sensazione di voler spezzare la catena identitario-culturale che passa di generazione in generazione tra madre e figlia, anche se le figlie sono scolarizzate e laureate; 2. dobbiamo sempre tenere presente che l'identità delle donne rom e sinte è costruita anche attraverso i rapporti che la comunità ha con i *gažé*, intesi sia come singoli che come collettività. Infatti, dalla letteratura emerge una visione molto stereotipata della donna "zingara" che la vede rappresentata come una «strega del desiderio»²¹. La "zingara", «impossibile da sposare»²² perché «proviene da una cultura estranea, ma che non vive in una terra straniera, si trova in una posizione di prossimità

19 di Suzana Jovanovic e Eva Rizzin.

20 La parola *gažé* è in lingua *romani* e indica, con le sue varianti *gáge*, *gažé/gagé* o *gajé* ecc., la popolazione non rom o non sinta.

21 Okely, J. (1995). Donne zingare. Modelli in conflitto, in L. Piasere (a cura di) *Comunità girovaghe, comunità zingare*, p. 253. Napoli, Liguori.

22 Okely, J. *op. cit.*, p. 254.

pericolosa e ambigua. È collocata nella natura ed è contrapposta alla cultura sedentaria»²³. Ovvero, la "zingara" è rappresentata come una deviante sociale²⁴ e le "zingare" «[...] forniscono modelli di vita alle persone normali e inquiete»²⁵.

Ma ciò che a noi interessa in riferimento all'identità di genere delle donne rom e sinte è che questa visione stereotipata, legata a un forte antiziganismo, contribuisce a costruire l'identità di genere. Più lo stereotipo esterno è radicato, più l'identità di genere interna è rigida, proprio in risposta allo stereotipo costruito dai *gažé*, con lo scopo di salvaguardare la psiche delle donne della comunità che sono totalmente rifiutate dall'esterno, se non individuate come soggetti interessanti solo in termini di sfruttamento sessuale. Inoltre, il forte stereotipo nei confronti delle donne rom e sinte legato all'antiziganismo, spesso inconsapevole, è fonte di sbagliate valutazioni delle cause che sono alla base delle discriminazioni e della persecuzione delle donne rom e sinte. Discriminazioni e persecuzioni che sono ancora attuali e molto vive nella memoria di queste donne e che spesso orientano la loro relazione con i *gažé*, caratterizzata da diffidenza, senso di persecuzione e abbandono da parte degli Stati sotto la cui giurisdizione vivono.

Infatti, è solo del 2006²⁶ la prima risoluzione sulle donne rom, adottata dal Parlamento europeo, che pone l'accento sulle discriminazioni multidimensionali da esse subite. Emerge che le donne rom subiscono discriminazioni e persecuzioni, sia perché appartenenti a minoranze non riconosciute, sia perché donne, quindi, sia per appartenenza che per genere. Si tratta di una risoluzione che invita gli Stati membri ad adottare misure volte a superare la loro "segregazione razziale" negli ospedali e nelle scuole, a prevenire e vietare la sterilizzazione forzata, a migliorarne le condizioni abitative e a favorirne l'occupazione e l'inclusione sociale. Nelle donne rom e sinte è ancora attuale la memoria delle discriminazioni e delle persecuzioni subite, di cui bisogna tener conto. Per esempio, tecniche eugenetiche attraverso la sterilizzazione forzata delle donne rom sono state praticate nella Cecoslovacchia comunista. Le sterilizzazioni sono continuate fino al 2003 in Repubblica Ceca e in Slovacchia e Ungheria. A partire dagli anni Settanta, le donne rom venivano sterilizzate con la minaccia di perdere i sostegni dello Stato, di cui usufruivano e dal 1989 a oggi, ci sono stati ben oltre cento casi di sterilizzazione forzata di donne rom in ospedali pubblici della Slovacchia orientale. Nel 2005, in Repubblica Ceca, 87 donne sono riuscite a vincere una causa giuridica, poiché sterilizzate contro la loro volontà. Nel novembre del 2012, la Corte europea per i diritti umani ha affermato in una sentenza che diversi medici operanti in ospedali slovacchi hanno violato il diritto di donne rom alla riproduzione e alla possibilità di creare una famiglia. Le violazioni subite dal popolo rom e sinte sono particolarmente gravi per le donne che si trovano spesso costrette a dover affrontare e superare ostacoli enormi, per avere l'accesso ai diritti fondamentali.

23 Okely, J. *op. cit.*, p. 253.

24 Goffman, E. (1968), in J. Okely, *op. cit.*, p. 253.

25 *Ibidem*.

26 Risoluzione del Parlamento europeo sulla situazione delle donne Rom nell'Unione europea 2005/2164(INI) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0244_IT.html.

Come evidenzia la risoluzione sopracitata:

Se da un lato è ampiamente riconosciuta l'esistenza di un problema di discriminazione e di emarginazione delle donne rom in diversi ambiti della società, dall'altro è difficile dimostrarlo per la mancanza di dati disaggregati basati sul sesso e l'origine etnica. È necessario che i governi, quindi, raccolgano dati nel rispetto della dignità e della vita privata delle minoranze al fine di risolvere i problemi affrontati dalle donne rom.

Alla conferenza internazionale *Sono una donna rom europea*, organizzata dal Consiglio d'Europa nel 2010²⁷ le donne rom hanno richiesto alle organizzazioni internazionali «di sostenere il giornalismo rom» per superare l'immagine negativa che spesso i media danno di loro, di promuovere presso le loro comunità²⁸ «una maggiore consapevolezza dei propri diritti e di facilitarne l'accesso ai servizi pubblici».

Quindi, le donne rom e sinte sono pienamente consapevoli dell'immagine che viene loro attribuita dai *gaže*, sia dal punto di vista femminile che maschile, e le conseguenze che tale immagine ha sulla loro esistenza. Hanno, però, un saldo e forte "io" tutelato dalla propria comunità che consente loro di avere stima di se stesse sfruttando i ruoli che la società, sia quella dei non rom che quella dei rom, di volta in volta, attribuisce loro. A volte sfruttano, altre volte contestano ai *gaže* quell'atteggiamento che scalfisce la loro dignità sminuendo sia il loro ruolo economico che politico e, intelligentemente, accettano un formale ruolo di sottomissione ai loro uomini mantenendo di fatto grandissimo potere politico ed economico nella loro famiglia, come emerge dalle parole di questa *romní*:

loro [i *gaže*] pensano che noi donne non abbiamo nessun diritto e che facciamo tutto quello che vogliono i nostri uomini! Anche i nostri uomini raccontano la stessa cosa! È vero, il maschio è il gallo e non possono esserci due galli nello stesso pollaio, ma noi non siamo solo galline! Noi siamo il collo del gallo! E senza collo il gallo muore!²⁹.

Diventa quindi essenziale investire sulla cultura per la non discriminazione, un impegno da rivolgere al mondo dei *gaže* che miri a sradicare lo stereotipo che vige nei confronti di quelli che vengono etichettati come gli "zingari", ma che abbia un *focus* specifico sul genere femminile. Quest'azione deve coinvolgere anche i movimenti femministi perché, è sempre bene ricordarlo, per secoli la cultura e la costruzione di identità interne ed esterne delle donne, è stata in mano al genere maschile e quando noi donne abbiamo ereditato la cultura elaborata dagli uomini, abbiamo, in molti casi, ereditato anche quegli stereotipi di genere di cui dobbiamo definitivamente disfarci. Se si vuole davvero far emancipare le donne rom e sinte, bisogna credere e investire nella loro intelligenza (sia delle scolarizzate che delle non scolarizzate) e nella loro capacità di cambiamento (di cui sono le prime protagoniste, ma che resta spesso invisibile agli occhi

27 <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/news/Consiglio-dEuropa-Conferenza-internazionale-sui-diritti-delle-donne-rom-Atene-11-12-gennaio-2010/1482>.

28 Sul ruolo della comunità nella tutela delle persone dal rischio di "autodegradazione" legato all'identità in rapporto con l'esterno si veda: Okely, J. *op. cit.*, p. 259. Piasere, L. (2012). Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica. Firenze, Seid. Rizzin, E. (2020). Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memorie, antiziganismo. Roma, Gangemi.

29 *Romní* di anni 30, Gorgonzola, 22 novembre 2014, intervista raccolta in *romanés* (nella lingua dei rom) e tradotta in italiano da Suzana Jovanovic nell'ambito del Progetto di ricerca europeo *The immigration of Romanian Roma to Western Europe: causes, effects and future engagement strategies* – MigRom.

dell'esterno) passando attraverso le tradizioni, senza creare strappi nella loro comunità e nella loro identità. Emancipazione sì, ma deve essere proposta in modo da agganciarsi a ciò che le donne rom e sinte stanno vivendo adesso: credere di giungere alla loro emancipazione decontestualizzandole e strappandole alla loro comunità è ciò che è stato più volte tentato in passato e le esperienze si sono spesso rivelate fallimentari, proprio perché annullano aspetti profondi e fondamentali del proprio sentirsi donna in mezzo agli altri.

Strumenti di promozione della salute³⁰

Premessa

Il progetto nazionale ha da sempre orientato il proprio agire a contrasto delle disuguaglianze in salute, messe ancora più in evidenza dalla situazione pandemica, realizzando azioni a sostegno del diritto alla salute delle bambine e dei bambini rom e sinti coinvolti nella rete progettuale e delle loro famiglie. Nella cornice di questo impegno, nel 2020 ha preso corpo un quaderno³¹ che offre a operatori, operatrici e insegnanti una "cassetta degli attrezzi" che li accompagna nel loro operare con un metodo di lavoro comune per la promozione della salute anche tra i più fragili. Il testo, a partire da una riflessione sulla declinazione del nostro ruolo nella tutela della salute, disegna una mappa fatta di parole chiave come pilastri metodologici (flessibilità, offerta attiva, lavoro di rete, mediazione di sistema, ascolto empatico, decostruzione del pregiudizio) e di tappe come piccoli passi strategici (suddivisi in due gruppi semantici, tra di loro interdipendenti: la conoscenza, quale elemento fondante di ogni corretto operare, e l'orientamento sanitario, inteso come la finalità cardine del nostro intervento di promozione della salute).

A partire da questo manuale e dal metodo di lavoro che propone, sono stati realizzati due cortometraggi animati (accompagnati rispettivamente da alcune schede illustrate che rappresentano tutte le azioni proposte nei video) quali strumenti operativi per affrontare alcuni temi sanitari di particolare rilevanza, privilegiando i bambini e le bambine da una parte e dall'altra donne e giovani donne.

The Health Game. Piccoli-grandi eroi³²

The Health Game. Piccoli-grandi eroi è un cortometraggio animato rivolto ai bambini e alle bambine in particolare delle classi della scuola primaria, con le loro famiglie, ed è stato realizzato con l'obiettivo di trasmettere messaggi di educazione alla salute, in particolare sui temi della prevenzione delle malattie infettive tramite comportamenti responsabili.

30 di Monica Grassi e Suzana Jovanovic.

31 Grassi, M. (2020). For Map: un modello di intervento condiviso. Riflessioni di metodo rivolte a operatrici, operatori e insegnanti impegnati nell'orientamento per la salute delle popolazioni RSC in condizioni di marginalità. Firenze, Istituto degli Innocenti. Progetto nazionale: https://www.progettonazionaleisc.it/pluginfile.php/308/mod_folder/content/0/4.Altre%20pubblicazioni/ForMap_un%20modello%20di%20intervento%20condiviso.pdf.

32 Grassi, M., Marciano, G. (2022). *The Health Game. Piccoli-grandi eroi*. Firenze, Istituto degli Innocenti. È possibile scaricare il cortometraggio animato e le relative schede illustrate sul sito del Progetto nazionale: <https://www.progettonazionaleisc.it/mod/folder/view.php?id=116>.

Il messaggio chiave veicolato dal cortometraggio, ambientato a scuola in quanto contesto di socializzazione comune a tutte le bambine e i bambini oltre ogni disuguaglianza sociale, si fonda sul concetto che le azioni che ognuno individualmente o collettivamente compie hanno il potere di contribuire alla realizzazione di uno stare bene comune e che ognuno può imparare e insegnare a chiunque. I comportamenti responsabili individuali e collettivi rappresentati nel cortometraggio fanno, quindi, incrociare i temi della salute con quelli dei significati dello stare insieme, di quanto i comportamenti e il benessere personali siano importanti anche in termini di convivenza civile, reciprocità, responsabilità sociale, di acquisizione di competenze di cittadinanza.

Di seguito si propongono alcuni contesti (da declinare a seconda delle opportunità e dei contesti dei livelli locali) dove si ritiene efficace e strategico promuovere l'utilizzo di questo strumento:

- con il corpo docente coinvolto nel progetto che, insieme agli operatori e alle operatrici, potranno utilizzare l'animazione e le schede illustrate come stimolo iniziale per programmare attività laboratoriali e didattiche sul tema in orario scolastico o extrascolastico;
- con gli operatori e le operatrici impegnati nei contesti abitativi, che (se ritenuto opportuno in considerazione delle caratteristiche del contesto in cui operano) potranno utilizzare l'animazione e le schede illustrate come strumento introduttivo per realizzare attività laboratoriali che vedano la partecipazione di bambine e bambini, insieme ai loro genitori;
- con i pediatri di famiglia, che potranno utilizzare il cortometraggio e le schede illustrate nel contesto degli ambulatori medici.

Il sapere, tra passato e futuro, tramandato di madre in figlia. Un cortometraggio animato per la promozione della salute materno-infantile³³

Il cortometraggio animato *Il sapere, tra passato e futuro, tramandato di madre in figlia* rappresenta uno strumento operativo da cui partire per promuovere la salute della mamma e del suo bambino, fin dal concepimento, tra donne e giovani donne e fare orientamento attivo ai servizi sanitari del territorio.

I contenuti espressi nel cortometraggio possono configurarsi come una sorta di *call to action*: il cortometraggio è stato realizzato affinché sia filtrato e accompagnato da operatrici e operatori impegnati nei contesti abitativi e nei servizi sanitari territoriali che potranno utilizzare questo strumento per discutere con le donne dell'importanza di alcuni comportamenti per la promozione e il mantenimento della salute sia della madre che del bambino e proporre percorsi di accompagnamento sanitario individuali, attraverso contatti continuativi nel tempo. Infatti, considerato che lo stile di apprendimento delle persone rom e sinte è prettamente di tipo orale e vista l'importanza che assume la dimensione della relazione nei processi di apprendimento, il cortometraggio animato è concepito come uno strumento che accompagni il lavoro degli operatori e delle operatrici quali facilitatori dell'avvio di percorsi di tutela della salute con le famiglie rom.

33 Grassi, M., Jovanovic, S., Marciano, G. (2022). *Il sapere, tra passato e futuro, tramandato di madre in figlia*. Firenze, Istituto degli Innocenti. È possibile scaricare il cortometraggio animato e le relative schede illustrate sul sito del Progetto nazionale: <https://www.progettonazionaleisc.it/mod/folder/view.php?id=116>. *Piano d'azione salute per e con le comunità rom, sinti e caminanti*.

Il cortometraggio, a titolo esemplificativo e non esaustivo, potrà quindi essere proposto nella cornice dei seguenti contesti:

- in un luogo «protetto», dove le donne si sentono libere di parlare di questo delicato argomento (un luogo a ciò adibito nel campo, nelle proprie case, nella sede di un'associazione, in un consultorio, ecc.);
- nella formazione del personale sociosanitario e socioeducativo;
- nei servizi sanitari territoriali.

Trasversalmente, affinché l'incontro con le donne e giovani donne rom sia efficace, è essenziale che sia costruito su una dimensione relazionale di qualità e di fiducia. La presenza, insieme agli operatori e alle operatrici, anche del personale sanitario è preziosa nella misura in cui favorisce l'incontro e la possibilità di un contatto positivo per conoscersi e gettare così le fondamenta per costruire una relazione di fiducia per poi indirizzare le persone al servizio di competenza cui hanno diritto, sapendo che presso tale struttura troveranno la stessa figura sanitaria di riferimento.

In questo senso, le occasioni di incontro tra le persone rom e gli operatori e le operatrici dei servizi sanitari territoriali, preliminari alla presa in carico nella struttura sociosanitaria, sono momenti privilegiati di informazione, tutela e cura, e creano la possibilità di costruire legami in grado di persistere nel tempo.

Dialogo tra due pratiche culturali della cura

Il prodotto è realizzato in attuazione e in coerenza con il quadro metodologico del *Piano d'azione salute per e con le comunità rom, sinti e caminanti*³⁴, collocandosi in particolare nell'obiettivo specifico 3.2: «Favorire l'accesso a servizi sociali e di medicina preventiva, con particolare riferimento alla salute riproduttiva e materno-infantile». In questo ambito di azione, il piano fa riferimento alla metodologia e ai contenuti dell'esperienza di "Genitori più", una campagna promossa dal Ministero della salute, in collaborazione con la Federazione italiana medici pediatri (Fimp) e con l'Unicef avviata nel 2006 a livello sperimentale nella Regione Veneto e poi estesa a tutto il territorio nazionale. L'obiettivo della campagna di sensibilizzazione era quello di parlare ai genitori in modo semplice e chiaro perché fossero più informati e attenti alla salute del bambino, dalla nascita e per tutto l'arco della vita a partire da alcune semplici azioni.

A partire, quindi, dalle azioni promosse nella cornice della campagna sopracitata, i contenuti da trasmettere sono stati inseriti nel processo di narrazione del concetto di cura di una donna della comunità e in concreto come vengono messi in atto questi comportamenti, seppur modificando questo sapere nel corso del tempo.

Centrale la partecipazione di una *romni*³⁵, Liliana Stojanovic, coinvolta nella rete progettuale, che ha raccontato la storia di maternità rappresentata nel cortometraggio, utilizzando una risorsa che è propria della sua identità: la sua

34 Il *Piano d'azione salute per e con le comunità rom, sinti e caminanti* è un documento di programmazione e indirizzo per le regioni e le istituzioni del Sistema sanitario nazionale, elaborato nel 2015 dal Tavolo nazionale salute presso il Ministero della salute, in riferimento alla Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti (asse 3. Salute: «Migliorare l'accesso ai servizi sociali e sanitari disponibili sui territori implementando la prevenzione medico-sanitaria, con particolare riferimento alle fasce più vulnerabili della popolazione di origine rom e sinti»).

35 *Romni*, donna appartenente alla comunità rom in lingua romanes.

lingua madre, il *romanés*³⁶, e la sua prospettiva da *romní*.

Liliana è stata parte attiva di tutto il processo, a partire dalla declinazione culturale dei contenuti da trasmettere, al fine di avvicinare e far dialogare la pratica culturale della cura non istituzionalizzata con la pratica culturale della cura istituzionalizzata.

L'animazione, quindi, rappresenta un dialogo tra le due forme e pratiche culturali della cura – con i rispettivi simboli rappresentativi – nell'ottica di una reciproca integrazione della prospettiva *romani*³⁷ e quella *gažikani*³⁸ in merito alla cura, per evitare il rischio di innescare la contesa della cura tra le comunità e le istituzioni a ciò preposte.

In questo senso, la programmazione di ogni intervento di promozione della salute è importante che sia guidata da una prospettiva intersoggettiva, tenendo presente le antropologie implicite³⁹ delle persone che si vogliono coinvolgere, perché solo in questo modo si può raggiungere il consenso e la legittimazione che creano poi il clima e le condizioni favorevoli all'accoglienza e implementazione dell'azione che si desidera proporre.

Il sapere, tra passato e futuro, tramandato di madre in figlia rappresenta, quindi, uno strumento operativo per tutte e tutti coloro che si occupano del tema della promozione della salute materno-infantile nelle comunità rom.

Esso rappresenta, inoltre, una valorizzazione di uno dei sistemi di costruzione e di trasmissione del sapere dei rom e dei sinti. Riproduce, infatti, la tecnica di costruzione e trasmissione del sapere in forma orale, attraverso la propria lingua madre, usata nelle comunità rom e sinte.

Riconoscendo l'importanza, a livello identitario, di esprimersi nella propria «lingua storico-naturale», in quanto strumento di comunicazione quotidiana che permette a chi parla di esprimersi al meglio e a chi ascolta di capire cosa dice chi parla in relazione al proprio contesto di vita⁴⁰, abbiamo deciso di utilizzare anche il *romanés* per realizzare questo cortometraggio⁴¹.

In esso troviamo, infatti, un esempio della consapevole tecnica di costruzione, trasmissione, conservazione e rinnovamento della memoria di una realtà, in cui i protagonisti sono ambienti e persone familiari.

Le persone che ricevono la memoria di ciò che è stato e come è stato fatto ne fanno un patrimonio culturale adattandolo alla nuova realtà. Sono pratiche apparentemente semplici che, mediante la creazione di rappresentazioni mentali stimolate dal racconto orale, forniscono risposte sia alla vita degli individui che alla vita della comunità.

36 *Romanés*, è il termine che esprime «al modo/alla maniera dei rom». Il termine viene usato in riferimento alla lingua per dire «parlare alla maniera dei rom», ovvero, parlare la lingua dei rom.

37 *Romani*, è il termine con cui i rom dicono «dei rom».

38 *Gažikani*, è il termine con cui i rom indicano «dei non rom», tutti coloro che non sono rom o sinti.

39 Con questo concetto si intende il giudizio, la valutazione che ognuno dà delle persone con cui entra in relazione e che influenzano il suo atteggiamento verso il soggetto "valutato". Schultz. E.A., Lavenda, R.H. (2009). *Antropologia culturale* (seconda edizione). Bologna, Zanichelli.

40 *Ibidem*.

41 Il cortometraggio è proposto in due versioni, una in *romanés* sottotitolato in italiano, e una in italiano sottotitolato in *romanés*.

Dal momento in cui questo cortometraggio animato rappresenta la riproduzione di una teoria di costruzione del sapere e di costruzione della memoria per le comunità che la utilizza, riteniamo sia una buona pratica da replicare nella misura in cui si potrebbe trasformare in ponte di dialogo tra la comunità di riferimento e la società maggioritaria. Il suo potenziale sta nel fatto che esso riconosce come un valore la teoria, la metodologia e la pratica di cura e salute sia della madre che del bambino, restituendo, quindi, alle mamme rom e sinte il ruolo, da loro fortemente rivendicato, di essere capaci di prendersi cura di se stesse e dei propri figli.

Questo strumento ha, quindi, il merito di riconoscere l'esistenza di un metodo didattico culturale delle comunità come degno di attenzione: esso si basa, infatti, sulla trasmissione del sapere mediante una linea continua rappresentata dai genitori, dai nonni e dalla comunità intera. Metodo didattico da valorizzare perché ha il potere di insegnare, attraverso la costruzione della memoria positiva suscitata da emozioni e ricordi positivi.

In molte comunità di rom e sinti, infatti, si usano le emozioni e i ricordi positivi per fissare nella memoria le cose e le idee, e di questo va tenuto conto nei rapporti con loro perché saranno questi ricordi, positivi o negativi, e queste emozioni, negative o positive, che determineranno le relazioni con i *gažé*⁴². Relazione che ha un ruolo importantissimo nel garantire alle donne, e non solo alle donne, rom e sinte il diritto concreto di accedere ai servizi per mantenersi in buona salute.

Ci sono, infatti, testimonianze che riferiscono di come spesso il rapporto tra donne rom-sinte e personale sociosanitario sia viziato da pregiudizi radicati, da una parte, e diffidenza dall'altra. Emerge, quindi, la necessità di avere personale sociosanitario con competenze transculturali al fine di evitare che le *romnjá* e le sinte rinuncino alle cure sanitarie e rifiutino le più aggiornate tecniche di cura e monitoraggio della salute materno-infantile.

Il cortometraggio in questo senso può divenire strumento operativo per promuovere il coinvolgimento diretto delle donne rom e sinte nella costruzione di un processo transculturale che miri a ottenere il massimo delle cure disponibili per le donne, per le madri e per i loro figli.

Ciò significa che è necessario agire su due fronti: da una parte mediante la formazione del personale sociosanitario alla cultura della non discriminazione; dall'altra mediante il diretto coinvolgimento delle donne rom e sinte, di ogni età, in questo processo di costruzione della cultura a non discriminare.

Il valore del cortometraggio si evidenzia, infine, su altre due dimensioni fondamentali: come strumento di opportunità nella questione di genere e come strumento di lotta all'antiziganismo.

In merito alla questione di genere, questo strumento ha il potenziale di diventare un «luogo» in cui si dà spazio alla voce delle donne rom che ci raccontano di quanto siano aperte a dialogare con l'esterno, quando questo le riconosce per quello che sono: portatrici di un sapere trasmesso di madre in figlia che loro fanno dialogare con il sapere istituzionale. Quando i *gažé* riconoscono questo ruolo alle *romnjá*, queste si sentono stimolate e valorizzate dall'esterno e restituiscono alle loro comunità tale valorizzazione in termini di dialogo tra due prospettive.

42 *Gažé*, con questa parola i rom indicano tutti coloro che non sono rom o sinti.

Inoltre, il cortometraggio potrebbe diventare un «luogo» di lotta all'antiziganismo attraverso la voce delle donne rom che raccontano la loro cultura sull'argomento e i cambiamenti che ci sono all'interno della comunità. Questo è un aspetto molto importante perché spesso la cultura rom e sinti è vista come ferma, immobile, cristallizzata.

Un'animazione rappresentante la cultura rom, accompagnata da un vocale in lingua originale, con sottotitoli in italiano, rappresenta una novità in termini di strumenti culturali di sensibilizzazione della popolazione sulla cultura del rispetto delle diversità e la non discriminazione.

Osservare come diretta protagonista una *romní* che parla il *romanés*, la sua lingua madre, che racconta come viene trasmesso e rinnovato il sapere in forma orale attraverso questa pratica sociale e culturale⁴³, potrebbe aumentare l'empatia verso i rom e i sinti, percependoli persone in possesso di risorse espressive e culturali.

Per una scuola in grado di affrontare le sfide⁴⁴

Nel progetto RSC la scuola ha da sempre assunto una funzione fondamentale nell'inserimento dei bambini e delle bambine più vulnerabili, non delegabile ad altre agenzie di socializzazione. La scuola è stata identificata come strumento attraverso il quale non solo si apprendono i saperi, ma in cui si costruiscono quelle relazioni sociali imprescindibili alla base di una società moderna e interculturale, nonché luogo insostituibile di sperimentazione di crescita civile e di cittadinanza. Questa doppia funzione della scuola, sottolineata in più passaggi nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* del Miur del 2012 e nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, ha costituito la linea guida delle azioni del progetto RSC.

Attraverso la formazione degli insegnanti, la predisposizione di operatori che hanno promosso i processi di inclusione dei bambini e delle bambine, il lavoro di accompagnamento e supporto locale, i laboratori didattici e un impianto organizzativo volto a fare rete, l'inserimento dei bambini rom e sinti e la loro permanenza nel sistema scolastico è negli anni migliorato. Sono infatti piuttosto chiari i dati del progetto, pur in presenza di alcune criticità locali.

Rimangono tuttavia ancora molte sfide che la scuola deve affrontare, in un tentativo di migliorarsi e di innovarsi. Vale la pena soffermarsi su alcune, consapevoli che non sono le uniche.

La prima sfida da considerare che la scuola deve continuare ad affrontare è la sfida della lotta alle disuguaglianze, attraverso una istruzione di qualità che permetta la piena partecipazione di tutti i bambini e le bambine. La mancata inclusione di bambini e bambine particolarmente vulnerabili è generata anche dai modelli organizzativi adottati dalle istituzioni e dalla loro cultura implicita, da alcuni indicata anche come "razzismo istituzionale", ovvero dall'utilizzo consapevole o inconsapevole di pratiche che riflettono e riproducono le disuguaglianze. Spesso è lo stesso funzionamento della scuola, nella sua organizzazione temporale, spaziale e gerarchica, e nelle sue modalità di erogazione della didattica (frontali, astratte, mnemoniche, ecc.) a non riuscire a

43 Duranti, A. (2007), *Etnopragmatica. La forza del parlar* (seconda edizione). Roma, Carocci.
Duranti, A. (2000). *Antropologia del linguaggio*. Roma, Meltemi.

44 di Maria Teresa Tagliaventi.

valorizzare adeguatamente studenti e studentesse che provengono da contesti diversi, da background culturali ed economici differenti, creando demotivazione e disorientamento. Diventa indispensabile quindi lavorare sul sistema in modo organico e continuativo perché adotti nuove pratiche e strumenti che avvicinino tutti gli studenti e studentesse.

L'istruzione di qualità in questo progetto è supportata dal tentativo di modificare il modello organizzativo, operando per un miglioramento del clima scolastico, efficace per condizionare il processo di apprendimento, e dall'utilizzo del *cooperative learning* e del *learning by doing*, metodi che permettono la partecipazione attiva di tutti i bambini e le bambine e la condivisione delle competenze. Se tutti i bambini e le bambine rom e non rom sono messi nelle condizioni di poter partecipare attivamente al proprio percorso formativo, si osteggia anche l'idea di bambini e bambine rom o sinti visti come soggetti in perenne condizione di bisogno, che vanno aiutati, dipendenti da altri, quando una molteplicità di ricerche pedagogiche e psicologiche sottolineano come tutti gli studenti e le studentesse abbiano dei punti di forza e delle competenze che, per emergere, necessitano solo di essere valorizzate.

Nel 1899 il pedagogista e filosofo John Dewey nel suo libro *Scuola e società* sosteneva l'importanza della pedagogia laboratoriale in cui l'allievo si avvicina alle conoscenze in modo attivo e collaborativo e le utilizza per risolvere problemi e svolgere compiti facendo esperienza diretta della cultura. La didattica laboratoriale e il *cooperative learning* conducono nel progetto RSC a una classe che non ascolta seduta un'insegnante, ma che diviene un luogo dinamico in cui, attraverso il confronto, la ricerca e la capacità di *problem solving*, tutti gli studenti e studentesse arrivano all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, interiorizzando e sviluppando anche le capacità sociali e civiche e quello spirito d'iniziativa e di metacognizione sottolineati sia nelle Indicazioni nazionali del Miur, sia nelle competenze chiave di cittadinanza europee.

La seconda sfida, strettamente collegata alla precedente, è quella della valorizzazione delle differenze, alla base di una scuola inclusiva.

Il progetto RSC chiede che le scuole coinvolte praticino l'uguaglianza, riconoscendo le differenze di cui è portatore ogni bambino e bambina. La valorizzazione delle differenze, in questo caso, avviene anche con l'inclusione e il riconoscimento della lingua madre (romani o romanes), della cultura e della storia delle comunità Rom nel programma didattico di ciascuna scuola. Questo permette agli alunni e alle alunne rom di presentarsi agli altri compagni di classe con pari dignità e rafforza anche la loro identità culturale e personale.

È un modo per dare agli studenti e alle studentesse rom e sinti la possibilità di essere se stessi, rappresenta un reale contributo al processo educativo inclusivo e offre un'opportunità per gli studenti e studentesse non rom di conoscere fra le culture altre, anche le culture dei compagni con cui convivono e interagiscono ogni giorno. L'educazione inclusiva è possibile quando la lingua, i valori, la storia, le credenze, i rituali e le arti degli studenti rom e non rom sono parte integrante del processo e dell'ambiente di apprendimento.

La terza sfida riguarda la costruzione dell'alleanza educativa con i genitori.

Se le Indicazioni nazionali del MIUR sottolineano la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e famiglia per condividere i comuni intenti educativi, ciascuno con il proprio ruolo, la relazioni scuola-famiglie rom e sinte sono spesso

mediate da rappresentazioni reciproche problematiche. La scuola fatica a riconoscere le capacità genitoriali dei rom e dei sinti, negandone le competenze educative e di accudimento e cura. Da parte delle famiglie rom e sinte emerge il timore che la scuola possa essere un luogo discriminante e possa umiliare bambini, bambine e adolescenti a tal punto da provocare una crisi identitaria.

La costruzione e ricostruzione di una relazione significativa, passa dunque attraverso la necessità di instaurare un rapporto di fiducia tra la scuola e le famiglie rom e sinte e di mantenere tale rapporto costante nel tempo, anche nei passaggi fra diversi gradi di scuola: affinché la scuola sia riconosciuta come importante risorsa individuale e sociale anche da parte delle comunità rom, essa deve riconoscere alla famiglia rom e sinta il suo fondamentale ruolo nell'educazione dei propri figli e delle proprie figlie, valorizzandola e considerandola, al pari di tutte le famiglie, interlocutore privilegiato e famiglia educante, cioè in grado di trasmettere valori sociali alle generazioni più giovani. In tale modo si concorre a superare il pregiudizio reciproco, mediato dalla conoscenza e relazione diretta fra insegnanti e genitori. Nei territori dove la scuola ha saputo condividere il progetto educativo con le famiglie RSC, i dati rilevano una buona frequenza scolastica e il successo formativo degli alunni e delle alunne. La quarta sfida è relativa al rapporto con il territorio e al fare rete. Il panorama educativo odierno è estremamente complesso, la scuola non è più l'agenzia educativa privilegiata per l'educazione delle giovani generazioni, ma è una delle agenzie di formazione all'interno di una pluralità di agenzie formative. Il successo formativo dipende anche dalle conoscenze e competenze che si acquisiscono nell'extrascuola. Per questo motivo la sfida della scuola è quella di costruire un percorso educativo in connessione con le risorse sul territorio, fungendo da agenzia di coordinamento soprattutto nei percorsi formativi degli studenti e studentesse più vulnerabili che hanno meno possibilità di accesso alle risorse. Nel progetto RSC la sfida della scuola è di collaborare strettamente con i servizi sociali territoriali, con il terzo settore, con la pediatria di comunità attraverso la partecipazione all'équipe multidisciplinare e ai tavoli locali, per definire i bisogni e mettere in rete le risorse indispensabili alla formazione e alla crescita di ciascun bambino e bambina. Proprio per affrontare la complessità sociale, caratterizzata da una pluralità di riferimenti culturali e valoriali, la scuola deve saper condividere con altri soggetti e istituzioni il compito educativo, valorizzando quel "patto di corresponsabilità" che non riguarda solo il rapporto con la famiglia, ma si estende a tutte le agenzie formative presenti nel territorio. La scuola deve trovare, nel contesto delle diverse offerte educative, la sua specificità e identità per creare un servizio che si ponga in raccordo con le altre agenzie formative, ma che, nello stesso tempo, risponda efficacemente ad alcuni bisogni di cui nessun'altra agenzia è in grado di farsi carico.

Se quindi, con il supporto del progetto RSC si saprà rispondere adeguatamente a queste sfide allora probabilmente si riuscirà a superare anche l'ultima grossa sfida che contiene tutte le altre e che è quella di trasformare la presenza di bambini e di bambine e adolescenti rom e sinti nelle nostre scuole da problema a risorsa.

