



Unione europea
Fondo sociale europeo

PON
INCLUSIONE

M



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

REPORT INTERMEDIO DI VALUTAZIONE settembre 2020- settembre 2021

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

Istituto
degli
Innocenti



Report a cura di Monica Grassi e Francesco Chezzi

Hanno contribuito alla scrittura del report:

Luca Bravi, Suzana Jovanovic, Simona Olivadoti, Giorgio Palpacelli, Eva Rizzin,
Maria Teresa Tagliaventi

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.

Dicembre 2021

Sommario

Introduzione	2
1. Il Progetto nazionale nel contesto dell'emergenza epidemiologica da Covid-19	5
1.1 Le amministrazioni, le operatrici e gli operatori a livello locale	8
2. I numeri del Progetto, frequenze ed esiti anno scolastico 2020 – 2021	11
2.1 Numeri: scuole e alunni coinvolti nel Progetto	11
2.2 Le frequenze scolastiche	14
2.3 Gli esiti scolastici	18
2.4 Contesti abitativi e continuità	20
3. Attività di continuità educativa nei mesi estivi	22
4. Alunni e alunne rom e sinti nel Progetto, verso le Scuole Secondarie di II grado	28
4.1 I numeri di alunni e alunne (ex)target e i loro percorsi formativi	28
4.2 Spunti dai territori: elementi di criticità e positività	31
4.3 Le buone pratiche dell'orientamento alla scuola secondaria di II grado	32
5. I percorsi formativi: uno sguardo complessivo	35
5.1 Formazione in pandemia: limiti e opportunità	35
5.2 Modalità, approfondimenti e partecipanti	36
6. Una storia recente da conoscere e riconoscere	43
6.1 L'istruzione come costruzione di partecipazione	45
6.2 La voce di Rom e Sinti nel Progetto Nazionale	46
6.3 Partecipazione in ambito locale	47
7. Ripartire dall'inclusione	49
7.1 La relazione scuola-famiglia	50
7.2 La scuola come strumento di crescita e di riscatto	51
Conclusioni	53

Introduzione

Il presente report del *Progetto Nazionale per l'inclusione dei bambini RSC¹ – PON Inclusione* promosso dal MLPS², descrive brevemente gli esiti e le attività realizzate nell'a.s 2020/21 con alcune specifiche “esplorazioni” riferite sia al periodo del primo *lockdown* nella primavera del 2020 sia al periodo estivo fino a settembre 2021.

L'intervallo in questione, come è noto, appartiene a tempi particolari nei quali la progettualità ha dovuto convivere e confrontarsi quotidianamente con la pandemia, vale a dire con l'impennata dei contagi in alcuni contesti, con le restrizioni e le limitazioni imposte dalla normativa e con i timori e le paure di tutti, ancor più presenti nelle famiglie più fragili e vulnerabili.

Una sfida, purtroppo, ancora presente.

Questo report vuole raccontare le criticità e le difficoltà incontrate dal Progetto e dai bambini e dalle bambine rom e sinti, ma anche l'impegno a ridefinirsi e riorganizzarsi delle progettualità locali, attraverso una nuova articolazione delle azioni al fine di mitigare gli effetti della pandemia ed infine, di provare a riappropriarsi della – lenta e non scontata - ripresa verso la normalità.

Come si evidenzia nel testo, le differenze nell'azione e degli esiti tra i territori sono state significative in quanto il contesto e le specifiche territoriali hanno influito - ancor più che nel passato - sul regolare andamento delle progettualità, nondimeno accanto a situazioni di oggettiva, seppure temporale, regressione, si rilevano anche i frutti positivi del lavoro attuato negli anni passati in termini di tenuta del rapporto con i servizi e delle attività di supporto.

Se il *Capitolo primo* traccia la cornice di quanto fatto a livello locale e nazionale per rispondere alle necessità emerse dalla diffusione del virus e le contro-misure di prevenzione, nel *Capitolo secondo* viene sviluppata un'analisi a partire dalla valutazione e dai dati raccolti durante l'anno scolastico, in

¹ RSC è l'acronimo di Rom, Sinti e Caminanti, le principali etnie presenti in Italia appartenenti al variegato e complesso “mondo” solitamente riferito a livello europeo con il termine Roma and Travellers. I rom sono l'etnia maggioritaria in Italia, diffusa su tutto il territorio nazionale, in parte presenza storica e in parte di recente immigrazione in particolare dai Balcani e dalla Romania. I sinti sono presenti da secoli in Italia soprattutto al Nord. I Caminanti sono una piccolissima comunità presente storicamente in Sicilia. Nel complesso, le stime fornite dal Governo Italiano parlano di circa 150.000 – 180.000 appartenenti alla comunità (UNAR, 2011).

² Nel periodo 2021-2023, il Progetto, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, il Ministero della salute e l'Istituto degli Innocenti - responsabile dell'Assistenza tecnico-scientifica - vede coinvolte 13 città metropolitane. Realizzato dal 2017 nel quadro delle azioni del PON “Inclusione” 2014-2020”, prosegue il percorso avviato nel 2013 nell'ambito della legge 285/97 ampliando significativamente nel tempo il coinvolgimento di territori, scuole, alunni/e e famiglie rom e sinti e generando evoluzioni positive in termini di: miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo di bambini/e e adolescenti RSC; contrasto alla dispersione scolastica; miglioramento dell'accesso ai servizi socio-sanitari di bambini/e e adolescenti RSC e delle loro famiglie; consolidamento di una *governance* multisettoriale territoriale; creazione di una rete di collaborazione tra le città aderenti. Per maggiori informazioni vai al sito: www.progettonazionalelersc.it.

particolare su frequenze ed esiti degli alunni/e target nella scuola. È bene precisare che la batteria degli strumenti di valutazione del Progetto, solitamente molto ampia, è stata ridotta per l'occasione proprio in ragione di un sovraccarico di attività degli operatori, delle operatrici e di tutto il gruppo locale, nonché dell'impossibilità di programmare alcune indagini da sviluppare in presenza (vedi sociometrico e *index of inclusion*).

Nella ri-articolazione del monitoraggio e della valutazione promosse dall'Assistenza Tecnica nazionale rientrano due nuovi percorsi di indagine oggetto di analisi nel capitolo tre e quattro: rispettivamente sulle attività estive del 2021 e sul passaggio dalla secondaria di primo a quella di secondo grado dei ragazzi e delle ragazze target.

Nel *Capitolo terzo*, infatti si dà conto di una indagine promossa attraverso una modalità qualitativa sulle attività svolte durante l'estate nelle progettualità locali. Da sempre tali attività sono considerate importanti per il Progetto in quanto fondamentali per mantenere viva l'attenzione, il supporto e la relazione con i ragazzi e le loro famiglie durante il (lungo) periodo di chiusura estivo delle scuole, favorendo la partecipazione alla regolare offerta proposta dai servizi territoriali (centri estivi e non solo) o promuovendo percorsi e iniziative ad hoc per i bambini e le bambine target. Quest'anno è stata richiesta ai territori un'attenzione e un impegno ulteriori nel periodo estivo per recuperare e riapprofondire il lavoro sia sulle dimensioni della socialità, della relazione e dell'interazione costruttiva – così colpite dalle misure volte al distanziamento sociale – e in alcuni casi sulla dimensione dell'apprendimento didattico in relazione a importanti ritardi accumulati durante l'anno.

Nel *Capitolo quarto* viene presentato invece il lavoro di ricerca sul passaggio delle alunne e degli alunni rom e sinti dalla secondaria di I grado a quella di II grado. L'accompagnamento e l'orientamento in questo difficile passaggio, infatti, è recentemente rientrato tra le azioni previste dalle *Linee guida della terza triennialità* del Progetto RSC (2020-23), anche su richiesta degli stessi territori interessati a lavorare su questo fondamentale snodo nel percorso scolastico delle ragazze e dei ragazzi rom e sinti, che troppo spesso porta al precoce abbandono dagli studi. Recenti segnali indicano importanti miglioramenti, rilevati anche dall'indagine svolta oltre che dai confronti costanti con gli attori impegnati nei territori; ciononostante è indispensabile ancora confrontarsi e riflettere su quali piste di lavoro possono essere più utili per sostenere e accompagnare questo (iniziale) processo.

Nel *Capitolo quinto*, c'è un focus specifico sulla formazione promossa dall'AT nazionale. In particolare, si è inteso presentare la trasformazione da una formazione online inizialmente “in

emergenza” per rispondere alle impellenti necessità di connessione nel periodo delle chiusure più stringenti del primo *lockdown*, ad una proposta formativa più ampia e differenziata per tematiche, livello di approfondimento e target.

Infine, nel *Capitolo sesto e settimo* a cura degli esperti del Comitato Scientifico, si è voluto dare spazio ad affondi di più ampio respiro e prospettiva su due tematiche sempre più al centro della progettualità nazionale e territoriale: il tema del coinvolgimento e della partecipazione delle comunità rom e sinte, nella cornice del Progetto RSC e non solo, e quello della promozione di una “scuola educante ed accogliente” come ambiente fondamentale per favorire l’inclusione di tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze nelle nostre scuole. Se, infatti, per la scuola il mandato istituzionale, nel suo ruolo educativo, è il raggiungimento del successo formativo da parte di tutti gli alunni e le alunne, lo stare bene a scuola rappresenta la condizione affinché qualsiasi offerta formativa abbia possibilità di successo.

1. Il Progetto nazionale nel contesto dell'emergenza epidemiologica da Covid-19³

*“Se tutte «le» scuole sono chiuse, «la» scuola è rimasta aperta solo dove «scuola» è il nome che diamo alla relazione che sopravvive alla chiusura dell'edificio”.*⁴

L'anno scolastico 2020/2021 è stato estremamente importante non solo per sostenere il recupero dei ritardi didattici accumulati da minorenni già precedentemente in difficoltà, ma soprattutto per ricostruire l'abitudine al dialogo e la fiducia faticosamente costruita negli anni tra i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze rom e sinti e i loro pari, tra le famiglie e i docenti, tra le comunità rom e sinti e il mondo scolastico e non solo.

Queste sfide sono risultate particolarmente prioritarie qualora l'esperienza della pandemia di bambini, bambine, ragazzi e ragazze e famiglie si è intrecciata con situazioni di povertà estrema e marginalità sociale in cui la precarietà della vita quotidiana era già molto forte.

In generale, l'osservatorio del Progetto nazionale porta a sostenere che la situazione pandemica ha aggravato le fragilità già presenti, in termini di situazioni famigliari complesse, condizioni di salute precarie, demotivazione alla frequenza scolastica ecc.

D'altra parte il Progetto ha rappresentato l'opportunità di continuare il lavoro con le comunità rom e sinti. Nella prima fase di *lock down*, quella più rigida, di Marzo – Giugno 2020 dei 565 minorenni seguiti dal Progetto, circa il 73% è rimasto in contatto con gli operatori e le operatrici.⁵ Del restante gruppo, circa 1 minorenni su 4, ha abbandonato il proprio fragile luogo di vita (trasferendosi per la maggior parte nei propri Paesi di origine, soprattutto Romania, o altre città). Dei minorenni che non hanno interrotto il percorso scolastico solo l'8% circa non ha avuto alcuna difficoltà a connettersi e seguire la didattica a distanza. Nella gran parte delle situazioni le operatrici e gli operatori del Progetto sono intervenuti per superare – o limitare – tali problematiche. Maggiori le difficoltà, come spesso è stato riscontrato anche in tempi pre-pandemici, dei maschi alla primaria e maggiore difficoltà delle femmine alla secondaria di I grado.

³ A cura di Monica Grassi e Francesco Chezzi

⁴ D'Avenia, A., Rubrica *Ultimo banco*, Corriere della Sera, 23 Marzo 2020.

⁵ AA.VV. (2020), Report di valutazione 2019/2020 - fine triennialità, Progetto Nazionale per L'inclusione e l'Integrazione dei Bambini Rom, Sinti e Caminanti, Arces A., Chezzi F. (a cura di), Istituto degli Innocenti, < www.progettonazionaleisc.it >

Il Progetto ha continuato a perseguire con forza l'obiettivo dell'inclusione, in un momento in cui la scuola è stata schiacciata su un'unica priorità: la tutela della salute. L'emergenza sanitaria, infatti, ha posto di fronte alla necessità di una ridefinizione del modello organizzativo e una tale situazione di incertezza (e di complessità) ha incoraggiato l'avvio di un processo di continuo cambiamento e adattamento, finalizzato a promuovere la continuità formativa e relazionale con i minorenni e le famiglie coinvolti.

In particolare, il Progetto si è assunto la responsabilità di affiancare e sostenere la scuola affinché tutti i minorenni seguiti fossero messi nelle condizioni di partecipare, ognuno nella modalità più efficace per il proprio percorso, facendo e accompagnando scelte educative molto precise per affrontare la crisi pandemica e allargare le opportunità a chi è rimasto (ancora) più indietro.

Le città di Progetto sono state unanimi nel sottolineare la grande complessità dell'anno scolastico, 2020/21, in particolare le criticità legate al continuo e repentino cambiamento delle condizioni per fare scuola.

A partire dalla tendenza e dalla richiesta delle famiglie di una «maggiore protezione» dai rischi legati alle possibilità di contagio (rilevata in tutte le città di Progetto), è stato quindi necessario operare nella direzione di una continua rinegoziazione e flessibilità (accogliendo alcune istanze delle famiglie per supportarli nel superare timori collettivi), mantenendo gli obiettivi del Progetto e aggiungendone di nuovi, quali quello di garantire la continuità educativa e di socializzazione ai bambini, alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze rom e sinti coinvolti nel Progetto e individuare specifici bisogni e interventi rispetto alla situazione di pandemia.

Il Comitato Scientifico, nell'ambito della prima Cabina di Regia dell'anno scolastico 2020-2021 (svoltasi il 24 novembre 2020), ha inteso guidare le città con un documento di indirizzo che ha tracciato gli interventi di sostegno durante la seconda fase pandemica in due diversi contesti situazionali: la scuola chiusa e la scuola aperta.

In particolare, il documento individua alcuni set preferiti di azioni da porre in essere al fine di ridurre il rischio di ritardo o abbandono scolastico:

a) Azioni con scuola chiusa

Le azioni vanno indirizzate prevalentemente all'extra-scuola attraverso:

- il mantenimento del contatto e della relazione con bambini, bambine, ragazzi, ragazze e famiglie e con gli insegnanti;
- il monitoraggio sul possesso di strumenti necessari per la DaD e sul loro utilizzo (difficoltà di connessione, mancanza di strumenti, condivisione degli strumenti con altri familiari, ecc.);

- la gestione dell'eventuale passaggio di informazioni, compiti, strumenti per quegli studenti che, pur con scuola chiusa, non fruiscono della DaD o non fruiscono della didattica integrata a distanza;

b) Azioni con scuola aperta

Le azioni vanno indirizzate sia alla scuola che all'extra-scuola attraverso:

- il mantenimento del contatto e della relazione con bambini, bambine, ragazzi, ragazze e famiglie e con gli insegnanti. In particolare, si auspica un rafforzamento delle relazioni con le famiglie volte alla sensibilizzazione sulla necessità di far frequentare ai figli la scuola;
- l'utilizzo di eventuali strumenti ed accordi di programma fra i partner per la continuità del Progetto;
- il monitoraggio sul possesso di strumenti necessari per la DaD e sul loro utilizzo (difficoltà di connessione, mancanza strumenti, condivisione strumenti con altri familiari, ecc.) qualora ci siano periodi di Didattica Integrata a Distanza;
- il monitoraggio della frequenza scolastica e di eventuali problematiche specifiche e discriminazioni;

In entrambe le situazioni si raccomandava di assicurare:

- il monitoraggio sui bisogni: controllo continuo delle condizioni nei campi, delle singole famiglie nei loro contesti di vita, raccolta dei nuovi bisogni e delle difficoltà relative allo specifico periodo di pandemia, utilizzo di strumenti di monitoraggio settimanale (ad esempio il "Diario di bordo" predisposto, come nuovo strumento di lavoro dell'equipe della Città di Torino, nel contesto delle nuove pratiche, delle risposte, dei materiali realizzati e messi in campo in questa fase, in modo da poter tenere traccia dei percorsi dei minorenni e delle loro famiglie, del processo e dei cambiamenti, in continuo divenire);
- la promozione di interventi di supporto educativo volti allo svolgimento dei compiti (anche attraverso l'attivazione di reti formali ed informali) e alla fruizione di momenti di socializzazione;
- la programmazione di laboratori virtuali in orario scolastico in co-progettazione con gli insegnanti, oppure nell'extra-scuola con finalità didattiche e di socializzazione;
- l'accompagnamento delle famiglie con maggiore difficoltà per la gestione sanitaria e facilitazione alla presa in carico dei servizi territoriali in situazioni specifiche.

1.1 Le amministrazioni, le operatrici e gli operatori a livello locale

In questa cornice programmatica, è da evidenziare l'impegno delle Amministrazioni Locali e di tutti i soggetti coinvolti a livello territoriale ad assicurare, per quanto possibile e con modalità adeguate (anche attraverso la predisposizione di nuovi protocolli di programmazione e di strumenti operativi di monitoraggio sui percorsi e sui nuovi bisogni), la riprogrammazione delle attività, incoraggiando e promuovendo un atteggiamento creativo e positivo nel favorire una nuova modalità di lavoro, con una continua flessibilità.

Le scelte messe in atto hanno riguardato un ampio spettro di azioni, identificando come punto di attenzione prioritario la garanzia che le famiglie e i minorenni fossero raggiunti da un contatto individuale costante da parte dei propri insegnanti e degli educatori e educatrici, per rinforzare e rinsaldare il filo affettivo che lega i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze alla scuola, e farli sentire "pensati" e quindi importanti.

Gli operatori e le operatrici di Progetto hanno agito un ruolo di mediazione fondamentale poiché sono stati da subito riconosciuti dagli insegnanti come punto di riferimento e punto di contatto nodale per la programmazione degli interventi in questa fase e per raggiungere chi non si riusciva a raggiungere. Sono stati, inoltre, un nodo centrale per sostenere e, talvolta, compensare la didattica a distanza, nella misura in cui si è evidenziata come uno strumento che può divenire barriera o facilitatore per l'inclusione sociale, a seconda di come viene accompagnato.

È stato di essenziale importanza accompagnare i minorenni nel passaggio repentino da un modello di socialità che privilegiava la relazione individuale o in piccoli gruppi con educatori/insegnanti) ad un altro: il rientro in una dimensione di classe, che ha aperto nuove sfide in termini di relazioni tra pari.

Per i più fragili lo strumento della piattaforma ha mostrato molti limiti, confermando quanto il contatto personale sia lo strumento privilegiato per sviluppare un'azione di cura individuale che faciliti la presa in carico del nucleo e l'attenzione a tutti gli aspetti che ruotano attorno al minorenne, oltre a quelli didattici.

Nell'emergenza e nella fase post, il ruolo-ponte degli operatori e delle operatrici è stato fondamentale anche per promuovere il supporto tra pari, i contatti informali tra le famiglie e tra i minorenni, valorizzando le relazioni positive e le amicizie tra gli stessi.

Gli operatori e le operatrici si sono occupati anche del recupero in comodato d'uso di dispositivi mobile per partecipare alla DaD e del monitoraggio quotidiano delle connessioni; essi hanno partecipato alle lezioni in DaD (rimodulando le attività laboratoriali previste in modalità on-line) e si sono occupati della consegna del materiale cartaceo, del supporto nello svolgimento dei compiti tramite appuntamenti in videochiamata, del contatto telefonico e tramite WhatsApp in una

triangolazione famiglia-operatore-insegnante. Essi sono presi cura della promozione del diritto alla tutela dalla salute tramite azioni di corretta informazione sulle misure di prevenzione e protezione e sulla campagna vaccinale.

Attraverso questo lavoro di prossimità, è stato possibile osservare quanto fosse delicato e complesso lo svelamento dei contesti abitativi, cioè far entrare gli altri (il gruppo dei pari, gli insegnanti) attraverso la webcam nelle case dei bambini e delle bambine che vivono in condizioni di estrema marginalità e segregazione abitativa (campi rom, insediamenti spontanei, case occupate ecc.).

D'altra parte, il lavoro in rete sul territorio attorno ad ogni famiglia ha reso esponenziali i risultati del lavoro svolto. Gli interventi sono stati efficaci quanto più gli adulti e i servizi sono riusciti a mettersi autenticamente in rete e a passare il messaggio che *"noi tutti ci siamo per te"*.

Nessuno è stato dimenticato: laddove l'aggancio con minorenni e famiglie c'era precedentemente e funzionava, è rimasto e si è rinforzato.

Questo periodo si è configurato altresì come un'occasione per riconoscere nuove risorse e le abilità dei minorenni che prima non erano emerse. È stata riconosciuta una importante intenzionalità e motivazione da parte della maggior parte dei minorenni seguiti, anche se hanno mostrato delle difficoltà nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento didattico; sarebbe di estrema importanza se questi elementi venissero riconosciuti e avessero un peso nella valutazione finale da parte della scuola.

Il primo esito di questo complesso processo è rappresentato dal fatto che i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze aspettarono in modo positivo e ricercarono un contatto con i loro docenti e con gli operatori e le operatrici e che abbiano manifestato, pur attraverso le loro difficoltà, adesione al lavoro e voglia di "stare" in relazione con adulti di riferimento.

Il lavoro centrato sulla triangolazione famiglia-operatore-docente è stato ancora più di prima essenziale per sostenere il percorso degli alunni e alunne rom e sinti, così come il coordinamento degli Enti Locali impegnati nella gestione della *governance* locale e nella programmazione delle misure sociali e sociosanitarie, anch'esse necessariamente riarticolate e ridefinite a causa della pandemia.

A partire dai mesi di *lockdown* più restrittivo, marzo-giugno 2020, gli incontri promossi nella cornice multilivello e multidisciplinare previsti dal Progetto si sono svolti, per la gran parte, online (dagli appuntamenti di livello nazionale - Cabine di Regia, seminari, formazioni nazionali - agli incontri locali - Tavoli locali ed equipe multidisciplinari -). Lentamente, soprattutto a livello locale, durante l'annualità 2020/21 molti incontri sono stati ridefiniti in presenza. Purtroppo non in maniera definitiva

ma in relazione alla situazione epidemiologica, che, come sappiamo ha di fatto costretto le scuole e non solo ad alternare momenti di maggiore apertura ad altri di maggiore chiusura.

Se per alcuni aspetti l'impossibilità di lavorare in presenza ha complessificato le possibilità di confronto e di relazione, nella maggior parte delle città la *governance* è riuscita a mantenersi salda e costruttiva. Così come, lo vedremo meglio nel cap. 5, anche il *network* e in particolare i momenti di formazione nazionale sono stati limitati per alcuni aspetti ma hanno moltiplicato – di fatto – le possibilità di incontri e i momenti di raccordo, riducendo le distanze.

In conclusione di questo primo capitolo possiamo pertanto affermare che le difficoltà maggiori si sono verificate in conseguenza delle prolungate chiusure della scuola che hanno portato in maniera sostanziale peggioramenti significativi soprattutto nei contesti abitativi e familiari più fragili, a fronte di una tenuta dell'azione progettuale che ha "limitato i danni", in alcuni casi diventando l'unico strumento di sostegno per molti alunni, alunne e famiglie rom e sinti per il percorso di inclusione scolastica così come per l'accesso a servizi fondamentali delle famiglie (financo al sostegno alimentare in alcuni contesti).

2. I numeri del Progetto, frequenze ed esiti anno scolastico 2020 – 2021⁶

Il 2021 porta con sé inevitabilmente gli effetti della pandemia da Covid-19 iniziata nel 2020. La scuola è stata uno dei contesti più colpiti in modo trasversale, soprattutto in alcuni aspetti cardine ovverosia frequenza, partecipazione e relazione tra pari. Inevitabilmente le attività sono state rallentate e molte sono state le difficoltà concrete nel proseguire i percorsi scolastici.

I dati a livello nazionale (Istat, 2020)⁷ ci dicono di quanto siano stati devastanti gli effetti della pandemia e sull'aumento della povertà educativa. La conseguente crisi economica, la chiusura delle scuole, la paura dei contagi hanno cambiato la vita dei bambini, delle bambine, dei ragazzi, delle ragazze e delle loro famiglie.

Le rilevazioni indicano un progressivo aumento dell'incidenza della povertà materiale e del *learning loss* cognitivo, socio-emozionale e fisico, provocato dal lungo confinamento e dalla mancanza di infrastrutture e competenze digitali adeguate a scuola e a casa, che ha colpito in particolare i minorenni che già si trovavano in condizioni di svantaggio socio-economico.

I dati raccolti nell'ambito del Progetto Nazionale permettono di fare un affondo e di dare visibilità ad una parte della popolazione che riflette e accentua le difficoltà verificatesi a più livelli sociali.

In questo capitolo queste difficoltà saranno descritte, ma si darà conto anche di quanto, in molti territori, il lavoro in emergenza del Progetto abbia limitato e mitigato effetti che potevano essere molto più gravi, come ampiamente discusso nel capitolo precedente.

2.1 Numeri: scuole e alunni coinvolti nel Progetto

Nonostante le problematiche legate all'emergenza sanitaria ancora in corso, nel nuovo triennio è avvenuto un ulteriore ampliamento di territori, scuole e target coinvolti nell'azione progettuale, sebbene minore di quanto fosse stato programmato. Nel corso degli anni, il numero di alunni e alunne target coinvolti è andato progressivamente ad aumentare, così come il numero delle classi e delle scuole.⁸ Per i minorenni target si è passati da 397 alunni e alunne del 2017 ai 590 dell'anno appena concluso, le scuole sono passate da 55 a 91 e gli alunni e le alunne totali complessivamente coinvolti nel Progetto sono circa 7900.

⁶ A cura di Simona Olivadoti

⁷ ISTAT, (2020), *Rapporto annuale. La situazione del Paese*, Roma.

⁸ Per scuole si intendono gli Istituti Comprensivi che possono comprendere al loro interno diversi plessi e ordini scolastici.

Tabella 1. Andamento storico Scuole, Classi, Alunni/e RSC

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Scuole	55	61	73	91
Classi	226	270	319	396
Alunni/e	397	473	565	590

La tabella seguente specifica il totale dei minorenni target diviso per le città coinvolte.

Attualmente le città coinvolte sono 13 e coprono l'intero territorio nazionale, con biografie progettuali differenti, legate anche ai diversi contesti e alle specifiche traiettorie di partecipazione e organizzazione locale.

Una nota a parte merita la città di Cagliari, entrata a far parte del Progetto nell'anno scolastico 20/21 ma impegnata in questa prima fase esclusivamente nella costruzione della cornice istituzionale locale, nell'individuazione dell'Ente Attuatore, nonché nel monitoraggio dei dati sulle frequenze scolastiche e sugli esiti in termini di ammissione alla classe successiva; soltanto dall'estate, dunque, la città di Cagliari ha avviato concretamente il complesso delle attività progettuali.

Tra le città emerge un'ampia differenza del numero delle scuole e soprattutto delle classi coinvolte (passate da 301 nell'anno scolastico 2019/2020 a 396 nell'anno scolastico 2020/2021), andando da un minimo di 14 classi per Messina e Cagliari a 86 classi coinvolte nella sola città di Roma.

Tabella 2: Scuole, Classi, Alunni/e RSC dettaglio per città, anno scolastico 2020-2021⁹

Città	Scuole	Classi	Bambini RSC
Bari	2	10	14
Bologna	13	33	74
Cagliari ¹⁰	4	14	22
Firenze	9	72	134
Genova	4	23	26
Messina	4	14	15
Napoli	4	18	45
Palermo	8	30	40
Reggio Calabria	6	20	39
Roma	8	86	90
Torino	8	28	41
Venezia	21	48	50
Totale	91	396	590

Analizzando le differenze per genere, i minorenni target sono per il 51% maschi e per il 49% femmine e il 56% di loro frequenta la scuola primaria. Esaminando il dettaglio delle differenze per genere e grado scolastico risulta che il numero delle bambine è più alto alla primaria (183 contro 175), mentre diminuiscono nella secondaria, diventando meno dei bambini (106 contro 121). Viene quindi confermato il dato *evidence-based*, che le alunne, man mano che crescono, fanno più fatica a mantenere una regolare frequenza scolastica, probabilmente dovuta al maggior impegno familiare richiesto a loro a partire dalla preadolescenza. Questa difficoltà è stata accentuata ulteriormente dalla

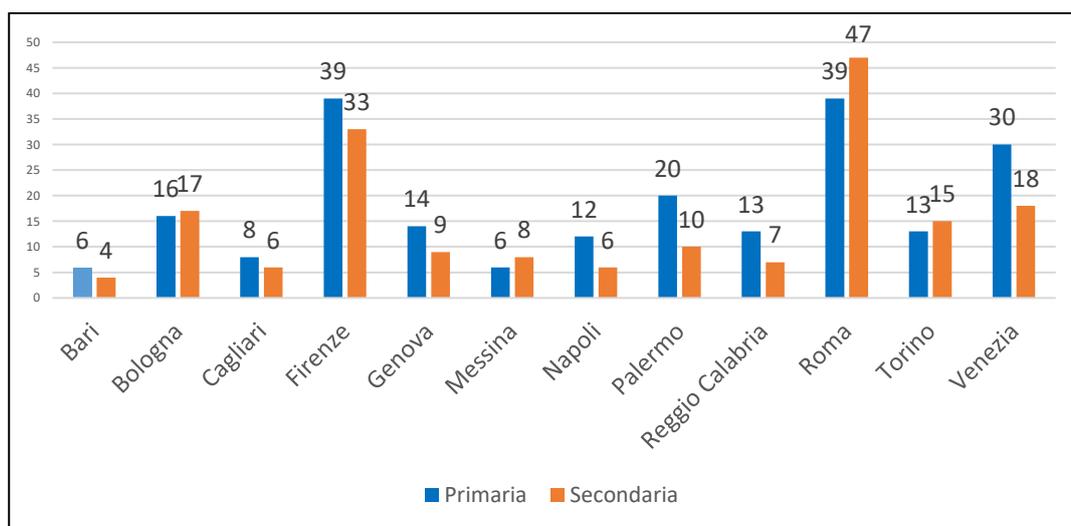
⁹ Nell'anno scolastico appena concluso, la città di Milano si è dedicata all'attività di riprogettazione della nuova triennialità, avviata poi nell'ottobre 2021.

¹⁰ Al momento della raccolta di questi dati, la città di Cagliari non aveva ancora dato avvio alle azioni progettuali; tuttavia nell'anno scolastico 2020-2021 ha realizzato il monitoraggio delle frequenze ed esiti dei minorenni coinvolti e alcuni docenti e operatori dei servizi hanno partecipato alle attività formative promosse a livello nazionale.

diffusione del Covid, infatti, analizzando i dati della scorsa triennalità, quindi pre-covid, emerge che lo scarto tra primarie e secondarie, per bambine e bambini, era minore.

Per quanto riguarda il livello scolastico, il Progetto coinvolge un maggior numero di classi della scuola primaria (216 contro 180), tuttavia, negli anni le classi delle secondarie sono andate aumentando.

Grafico 1: Numero classi coinvolte per grado e città, a.s. 2020-2021



2.2 Le frequenze scolastiche

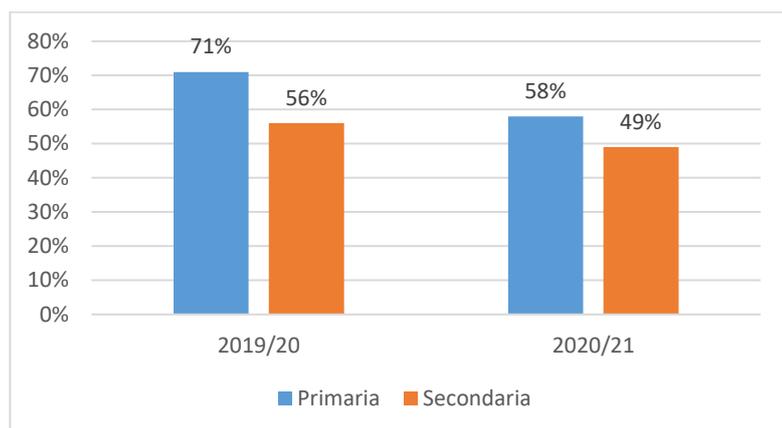
La presenza a scuola dei minorenni coinvolti nel Progetto viene monitorata con particolare attenzione, in quanto considerata nodo essenziale da cui partire per osservare il loro grado di inclusione e partecipazione scolastica.

Analizzando i dati raccolti, nel periodo in esame, purtroppo, si osserva nel complesso un significativo aumento percentuale dei giorni di assenza, che però, se contestualizzato in relazione alla particolarità della situazione pandemica, mostra anche importanti segnali di tenuta in alcuni territori.

A fronte di una generale difficoltà legata alla diffusione del Covid, le città sono state soggette a periodi di chiusure scolastiche, quarantene e conseguenti periodi in DaD/DiD anche molto differenti tra loro. Per l'anno scolastico 2020/2021, una lettura più approfondita e qualitativa delle frequenze ci permette di interpretare i motivi delle assenze non solo con le chiusure scolastiche e con le difficoltà di studio a distanza ma anche con la "paura del contagio" da Covid una volta che le scuole sono state riaperte. Nei casi più gravi, in effetti, spesso la motivazione dell'assenza è proprio la paura del contagio e, come sostenuto nel cap. 1, l'acuirsi di situazioni di fragilità già presenti.

Confrontando il dato delle frequenze tra i vari anni scolastici¹¹ si evidenzia la flessione avvenuta tra il 2020-2021 e il 2019-2020¹², soprattutto nella primaria, con un calo di 10 punti percentuali. Nell'anno scolastico 2020-2021 la frequenza media degli alunni alla primaria è stata del 58%, mentre nel 2019-2020 era stata del 71%. Meno significativo il calo alla secondaria, dove nel 2020-2021 la frequenza media è stata del 49% e l'anno prima era del 56%.

Grafico 2: confronto frequenze media alunni/e RSC a.s. 2019/20 e 2020/21 a livello nazionale



E' importante anche guardare i dati sulle frequenze articolati a livello cittadino per comprendere come, tra i diversi territori, l'impatto della pandemia è stato comunque molto differenziato. Nella tabella n. 3 è possibile osservare le medie percentuali di frequenza di alunni e alunne target divise per città.

¹¹ Non rientra in questo dato di sintesi del livello nazionale la Città di Cagliari, che, come detto, non era presente nell'annualità 2019/20 e non aveva ancora avviato il complesso delle attività nell'annualità 2020/21.

¹² Le frequenze per l'anno 2019/20 si riferiscono a periodo pre-pandemico, fino a febbraio 2020 escludendo, pertanto, il periodo di *lock down* restrittivo degli ultimi mesi dell'anno.

Tabella 3: Frequenze media alunni/e RSC per grado e città, a.s. 2020 - 2021¹³

Città	Frequenze alunni RSC Primaria	Frequenze alunni RSC Secondaria
Bari	63%	
Bologna	62%	54%
Cagliari ¹⁴	36%	34%
Firenze	79%	69%
Genova	57%	57%
Messina	67%	60%
Napoli	55%	45%
Reggio Calabria	61%	60%
Roma	44%	27%
Torino	52%	41%
Venezia	59%	50%

Il dato più critico è quello di Roma, dove la media della frequenza degli alunni alla primaria, ad esempio, non raggiunge il 30%, tuttavia su questo dato, oltre all'impatto della pandemia, ha influito negativamente anche lo smantellamento di diversi campi – avvenuto in un quadro molto problematico - dove erano presenti gran parte degli alunni del Progetto, con conseguente e forzata riorganizzazione dell'intervento locale e della possibilità di seguire ed accompagnare in maniera efficace i percorsi dei minorenni coinvolti.

Tra le città in cui c'è stata una maggiore tenuta delle frequenze si registra Firenze, dove, seppur in flessione rispetto al passato, la media delle frequenze rimane relativamente alta vicino all'80% alla primaria e al 70% alla secondaria di I grado.

Un caso a parte è Cagliari dove risulta una frequenza al 36% per la primaria e del 34% alla secondaria, ma come anticipato, la città ha fornito i dati per avere elementi informativo di sfondo, senza l'avvio

¹³ Non è stata riportata la percentuale della frequenze di alunni e alunne della secondaria di II grado il quanto in numero limitatissimo non permetteva di rappresentare una tendenza del livello cittadino.

¹⁴ Vedi nota n.6.

delle azioni progettuali nella scuola e nei contesti abitativi, che sono partite successivamente. Il dato delle frequenze è molto basso, anche comparato con altre città, e ciò permette di confermare come in assenza del Progetto la continuità scolastica di alunni e alunne rom e sinti è molto inferiore se confrontata alle città nel quale la progettualità è attiva da anni.

Grafico 3: Frequenze della scuola primaria per città a.s. 2019/2020 vs 2020/2021

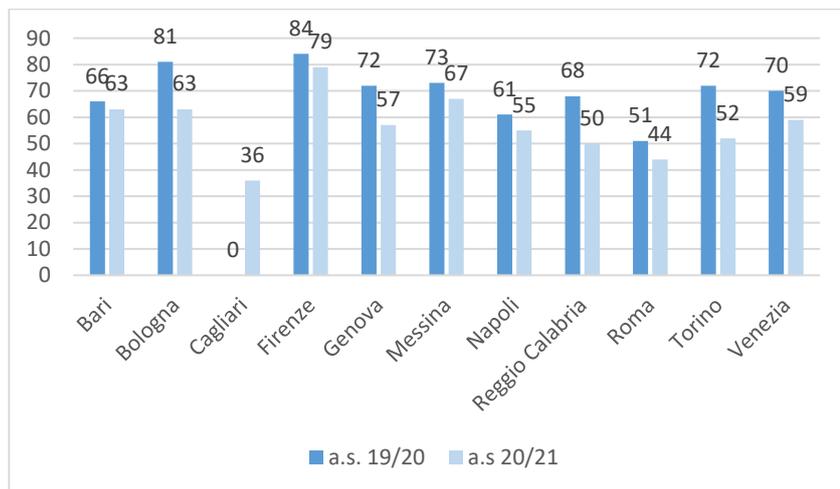
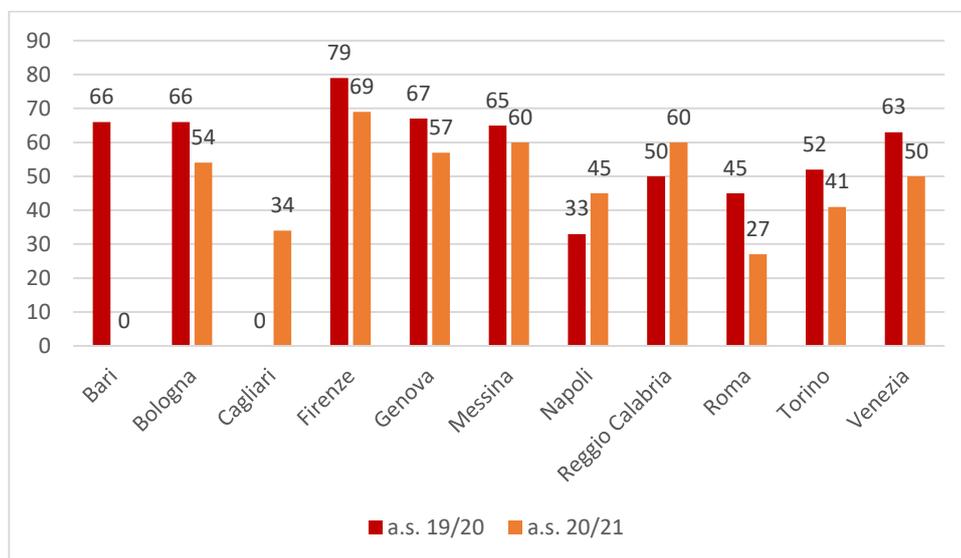


Grafico 4: Frequenze della scuola secondaria di primo grado per città a.s. 2019/2020 vs 2020/2021

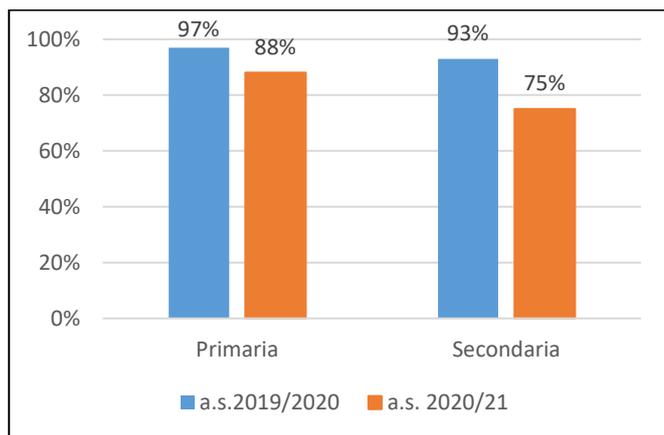


Guardando al dato di sintesi a livello nazionale, non sono riscontrabili significative differenze di genere, ma esse risaltano se i dati sono letti in relazione al grado di scuola, infatti la frequenza delle bambine passa dal 61% della primaria al 48% nella secondaria di primo grado, meno marcata, ma sempre presente anche la differenza fra i maschi, che passano da un 59% ad un 46%.

2.3 Gli esiti scolastici

Un altro dato molto importante da sempre tenuto sotto osservazione nel Progetto sono le promozioni conseguite da alunni e alunne target. Nell'esito scolastico si osserva nuovamente la differenza tra ordini scolastici, dove i bambini e le bambine che frequentano la primaria raggiungono un tasso di promozione pari all'88%, dato che scende al 75% nella secondaria.

Grafico 5: Promossi per grado scolastico a.s. 2019/2020 vs 2020/2021



Si rileva quindi, ancor più che nelle frequenze, un peggioramento rispetto all'anno precedente. L'analisi storica evidenzia un graduale miglioramento dal 2013 ad oggi fino appunto all'anno scolastico 2019-2020, dove si era raggiunto il 97% dei promossi alla primaria e il 93% alla secondaria. Trend in costante miglioramento quindi da diversi anni. Tale andamento in crescita ha purtroppo subito brusco arretramento, ipotizziamo temporaneo, nel 2021, dovuto a condizioni contestuali di estrema gravità.

Una precisazione importante da fare sugli esiti dell'anno scolastico 2020-2021 è legata all'impatto della pandemia e di conseguenza a come le singole scuole abbiano scelto di affrontare la particolarità e la gravità della situazione. Va anche ricordato che se a fine anno scolastico 2020, sulla valutazione dei risultati erano pervenute indicazioni nazionali da parte del MIUR, nell'a.s. 2020/21 invece, in assenza di una indicazione nazionale, le scelte fatte sono state differenti e legate all'orientamento delle singole scuole. Al termine dell'annualità 20/21, quindi, oltre alle difficoltà dell'annualità in oggetto si sono concentrati e "accumulati" esiti scolastici problematici e gravi "salvati" nell'anno precedente.

Anche in questo caso, come per le frequenze, è necessario differenziare le situazioni tra città e città, spesso molto differenti. Nella tabella seguente è possibile osservare e confrontare il numero di alunni e alunne target promossi, diviso per città e grado scolastico.

Tabella 4: Numero bambini promossi per grado e città, a.s. 2020-2021

Città	Numero bambini RSC Promossi Primaria	Numero bambini RSC Promossi Secondaria
Bari ¹⁵	89%	
Bologna	100%	96%
<i>Cagliari</i> ¹⁶	53%	0%
Firenze	100%	71%
Genova	87%	80%
Messina	83%	100%
Napoli	91%	100%
Palermo	61%	57%
Reggio Calabria	71%	78%
Roma	77%	49%
Torino	83%	70%
Venezia	97%	82%
TOTALE	87%	67%

I ragazzi e le ragazze che hanno frequentato la terza classe della secondaria di primo grado sono stati in totale 56; di questi, 47 (83%) sono stati licenziati/ammessi al ciclo successivo. In considerazione dei buoni risultati raggiunti alla fine del ciclo scolastico obbligatorio, è stato attivato un monitoraggio sul proseguimento dei percorsi scolastici e sull'accompagnamento e preparazione ad essi.

¹⁵ I numeri limitati non permettono una rappresentazione in percentuale.

¹⁶ Vedi nota n.6.

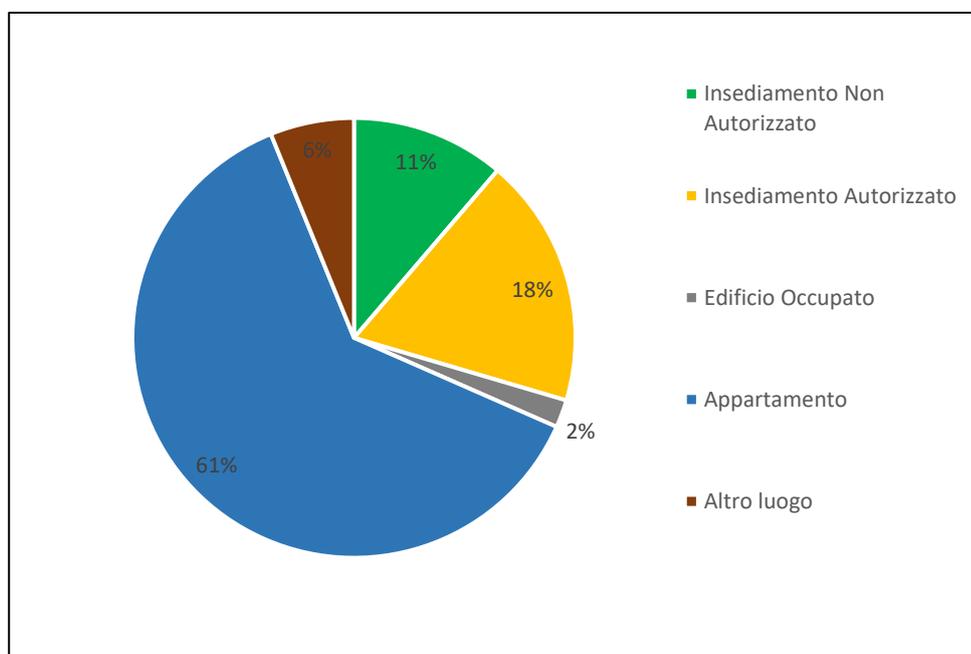
Tali aspetti verranno dettagliatamente approfonditi nel cap. 4 di questo report.

2.4 Contesti abitativi e continuità

Infine, qualche informazione sui contesti abitativi. Nel corso del tempo è aumentato il numero di minorenni target che risiede in strutture residenziali; si osserva, infatti, che negli appartamenti risiede il 61% del gruppo target, mentre il 29% abita nel cosiddetto *campo* (di cui il 18% vive in insediamenti autorizzati e l'11% in insediamenti non autorizzati).

La situazione abitativa è differenziata tra le città, con alcune polarizzazioni: per esempio a Reggio Calabria, Firenze e Cagliari tutte le famiglie vivono in appartamento, mentre a Bari tutte le famiglie coinvolte vivono in un insediamento autorizzato e a Napoli in un insediamento non autorizzato.

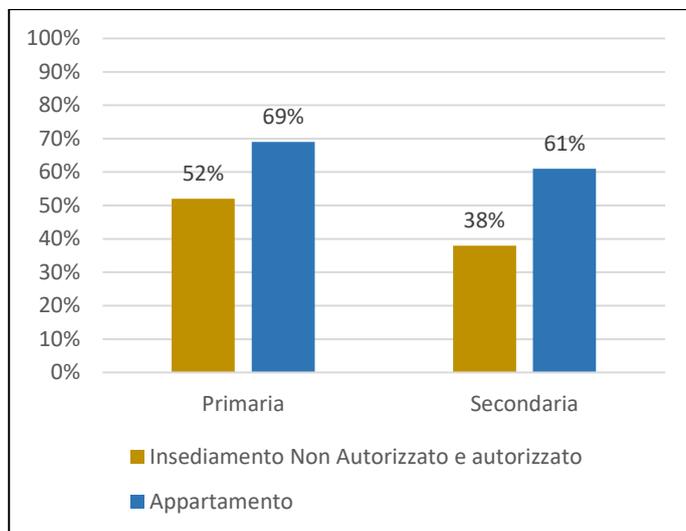
Grafico 6: Suddivisione bambini target per contesto abitativo



Il luogo di vita ha ripercussioni importanti, chiaramente, anche sulle frequenze e la regolarità scolastica. I dati evidenziano come a frequentare di più siano i minorenni che vivono in appartamento: per la primaria, 69% contro il 52% di chi vive in insediamenti non autorizzati e autorizzati e per le secondarie il 61% contro il 38%.

Le cause sono molteplici e tra loro intrecciate, come sottolinea chi opera nei territori: il degrado ambientale si somma alla marginalizzazione socio-economica di questi contesti e non per ultima interviene spesso la difficoltà logistica di raggiungere le scuole (come altri servizi essenziali).

Grafico 7: Frequenze scolastiche per contesto abitativo



3. Attività di continuità educativa nei mesi estivi¹⁷

Uno degli obiettivi specifici del Progetto è quello di favorire l'inserimento di bambini, bambine, ragazzi e ragazze nelle offerte territoriali di animazione e attività socioeducativa previste per i mesi estivi al fine di offrire nuove esperienze di socializzazione pur programmando anche specifici percorsi di supporto didattico per facilitare un positivo rientro a scuola a settembre.

L'attività di sostegno nei mesi estivi è fondamentale (ancor più in conclusione di un anno scolastico così complesso come il 2020) allo scopo di mantenere la continuità delle relazioni con le famiglie, gli alunni e le alunne rom e sinti, in un momento dell'anno nel quale i gruppi più fragili potrebbero risentire di una diminuzione dell'attenzione da parte dei servizi e del sistema scolastico.

Il Progetto ha, quindi, promosso un approfondimento di studio attraverso il quale si è voluto indagare quali e quante attività sono state previste e attuate nei mesi estivi a partire dalle esigenze e dai bisogni osservati nel gruppo di riferimento.

L'indagine è stata effettuata attraverso un questionario online, proposto a luglio e a settembre, che ha raccolto informazioni su obiettivi, numero di bambini coinvolti, modalità di realizzazione e tempistiche, descrizione delle attività.

Nonostante le difficoltà dell'anno appena concluso e l'incertezza legata all'andamento della pandemia, tutte le città hanno programmato e realizzato diverse linee di attività, riuscendo così a mantenere una continuità relazionale e un accompagnamento verso la ripresa scolastica di settembre, con una buona risposta e partecipazione da parte delle famiglie.

Nella maggior parte dei casi le attività rilevate sono state rivolte a gruppi eterogenei di bambini, bambine, ragazzi e ragazze, non esclusivamente ai minorenni rom e sinti.

E in alcuni casi, ad esempio a Torino, in alcune attività sono stati inseriti anche minorenni rom e sinti non partecipanti al Progetto, ma in un'ottica di nuovo "aggancio" per il futuro.

Complessivamente sono stati interessati quasi 800 minorenni, sia rom e sinti che non, per un periodo compreso da metà giugno a metà settembre.

In totale sono state attivate 38 linee di attività che spaziano dalle classiche iniziative ludico-ricreative, al supporto didattico e alle uscite didattiche e culturali volte alla conoscenza del territorio.

¹⁷ A cura di Simona Olivadoti

Emerge in più questionari il bisogno di

“Riprendere momenti di condivisione ed integrazione con i pari che, a causa della pandemia si sono interrotti”,

ma anche la

“Promozione dello svolgimento con continuità delle attività didattiche e curricolari, favorendo lo sviluppo della motivazione e dell’autonomia”, “Favorire il recupero delle lacune scolastiche” “Svolgere i compiti assegnati per le vacanze estive”

Ed infine

“Dare la possibilità di accedere a luoghi culturali cittadini ai bambini e alle loro famiglie per rafforzare l’appartenenza alla comunità locale”.

Gli operatori e le operatrici hanno quindi riportato, da una parte, un forte bisogno di “tornare alla normalità”, con momenti di socializzazione e condivisione tra pari, e quindi l’idea di utilizzare questo periodo per compensare quest’aspetto con proposte ludiche e di svago, ma, dall’altra anche un altrettanto forte necessità di recuperare eventuali gap di apprendimento didattico acuiti dalle problematiche legate alla pandemia, come per esempio la difficoltà di seguire le lezioni in DaD.

Gli obiettivi delle attività promosse hanno riguardato principalmente:

- il rafforzamento delle competenze scolastiche e il supporto nei compiti;
- la promozione di occasioni di incontro, dialogo, scambio, condivisione ed integrazione tra pari;
- la promozione di momenti di incontro tra le famiglie degli alunni dei gruppi classe coinvolti;
- l’avvicinamento dei ragazzi e delle ragazze ai contesti informali della promozione della salute;
- la facilitazione della partecipazione ad altri progetti cittadini (es. «Piano Scuola Estate 20-21»);
- la promozione dell’accesso a luoghi culturali cittadini ai minorenni ed alle loro famiglie per riscoprire il territorio e rafforzare l’appartenenza alla comunità locale.

Le attività svolte possono essere raggruppate sotto tre macro categorie, però non mutualmente escludentesi:

- attività ludico-ricreative (20);
- attività di supporto didattico (19);
- attività culturali (19).

Tra i risultati raggiunti, oltre al recupero dei gap di apprendimento didattico, gli intervistati menzionano anche maggiori opportunità per i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze di:

- conoscersi ed estendere il loro contesto amicale;
- avere l'occasione di sviluppare la creatività e le proprie risorse personali;
- lavorare sulla propria autostima e sul miglioramento dell'autonomia.

“Abbiamo lavorato sul sostegno nell'espressione delle emozioni dei ragazzi, creazione di spazi in cui sia possibile sperimentare ruoli. Apprendimento condiviso, che, partendo dalla centralità della relazione tra bambini ed educatori, favorisca lo sviluppo e l'espressione di risorse personali e di capacità relazionali”.

Inoltre, anche laddove non espressamente esplicitato, tutte le attività sono state programmate nell'ottica dell'integrazione.

Delle 38 linee attivate, 18 sono state strutturate come centri estivi, con attività programmate dal lunedì al venerdì e con orario fisso, prevalentemente 8.30/9.00 – 12.30/13.00, in alcuni casi anche il pomeriggio, la programmazione copriva solo una parte dei mesi poiché spesso era escluso agosto, un limite che merita un'occasione di condivisione con le città per capire se sia stato lasciato del vuoto di opportunità oppure tale periodi in effetti si sovrappongono a spostamenti che anche le famiglie target realizzano nelle settimane agostane.

Le informazioni raccolte consentono di completare la mappa delle offerte con: laboratori giornalieri o incontri dedicati a temi specifici con frequenza mono o bisettimanale, uscite didattiche organizzate nella maggior parte dei casi sporadicamente.

Tra le attività previste per il periodo estivo sono state incluse anche attività domiciliari.

Le iniziative hanno offerto quindi un luogo di ritrovo stimolante e coinvolgente per sperimentare nuove esperienze.

“Favorire lo scambio e la condivisione; consentire ai minori di visitare posti diversi; conoscenza e avvicinamento ai luoghi cittadini”

“Favorire la socializzazione tra pari attraverso il gioco e la condivisione di luoghi significativi esterni all'ambiente familiare”.

Per quanto riguarda la rimodulazione degli interventi o i cambiamenti messi in atto tra la fase programmatoria e il reale svolgimento delle attività, emerge come, laddove sia stato necessario

effettuare cambiamenti, questi sono stati dettati dalle differenti necessità dei minorenni coinvolti, per poca partecipazione o per adattamento a specifiche esigenze scolastiche.

In alcuni casi ci si è scontrati con le difficoltà logistiche, per esempio nell'organizzare le uscite didattiche. Si segnala, con positività, la rimodulazione di un intervento in un IC di Firenze, dove si è reso necessario modificare le attività per l'alta partecipazione, non prevista.

Tra le criticità maggiormente riscontrate dagli organizzatori emerge la difficoltà di "agganciare" i bambini e le famiglie e far comprendere loro l'importanza del percorso estivo. Quest'ultimo aspetto ha portato, in alcuni casi, ad uno scarso impegno e partecipazione da parte dei minorenni rom e sinti e dei loro genitori, nel rispetto delle regole e della puntualità.

Qualche volta le famiglie non hanno fatto partecipare i figli per difficoltà organizzative e logistiche (ostacoli sui quali fare attenzione per la prossima estate), ma anche per la paura del contagio da Covid. Un'altra criticità emersa riguarda la difficoltà del coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze dagli 11 ai 14 anni.

Sugli esiti, le operatrici e gli operatori sono stati molto chiari: per la buona riuscita delle attività estive è necessario informare tempestivamente le famiglie, condividerle con loro e rassicurarle affinché i minorenni possano beneficiare di queste opportunità:

“Per quanto riguarda le uscite sul territorio, alcune famiglie sono state restie a lasciare che i bambini restassero lontani da casa per un tempo prolungato, nonostante con gli operatori ci sia una relazione di fiducia. Questo timore è da imputare ad una paura atavica e diffusa verso l'ambiente esterno, considerando come potenziale fonte di pericolo”.

In parallelo alle attività rivolte ai bambini, comunque quasi tutte le città hanno previsto delle attività di supporto alle famiglie, consapevoli di quanto sia utile per ottenere un reale ed efficace percorso di inclusione in qualunque ambito.

Anche queste attività estive hanno dato quindi continuità alle azioni di sostegno genitoriale che il Progetto promuove sotto molteplici ambiti: scolastico, della salute, di accompagnamento ed orientamento in pratiche di iscrizioni e/o continuazioni di percorsi già iniziati, di accompagnamento ai servizi territoriali di ascolto e supporto psicologico.

In particolare questo periodo di interruzione delle normali attività è stato usato per supportare le famiglie nell'accesso ai servizi, nelle procedure per l'iscrizione scolastica e nel disbrigo di pratiche amministrative. Gli incontri fatti con le famiglie sono stati anche occasione per informare

correttamente sull'obbligatorietà del Green Pass e su questioni organizzative in vista della ripartenza dell'anno scolastico, ma anche per sensibilizzare sull'importanza dei compiti estivi e sulla continuità. Di seguito si riportano alcuni esempi più specifici.

Nella città di Messina, da parte di alcuni adulti è emerso sempre più il bisogno di acquisire e rinforzare le proprie competenze scolastiche, per poter meglio supportare i propri figli durante il percorso scolastico e favorire così la continuità e il successo scolastico nel tempo, quale presupposto di un accrescimento dei propri livelli di autostima ma anche di riconoscimento del ruolo genitoriale. È stato quindi predisposto del materiale per supportare il proseguimento degli studi.

Nella città di Reggio Calabria sono stati svolti degli incontri con alcune donne, madri dei bambini e delle bambine del Progetto, presso il Centro di Medicina Solidale che hanno permesso un approfondimento della conoscenza reciproca e consentito di programmare le attività future sulle esigenze emerse durante gli incontri.

In alcuni casi le attività sono state indirizzate da esigenze esterne e impellenti, è il caso della città di Roma, che dopo lo sgombero del campo di via La Monachina, si è dovuto lavorare con le famiglie per l'inserimento degli alunni e delle alunne target nei nuovi Istituti Scolastici di riferimento.

Le attività che hanno coinvolto le famiglie, in particolar modo quelle finalizzate alla conoscenza della città, hanno fatto emergere quanto sia importante sentirsi parte attiva della comunità territoriale di riferimento.

Infine, un dato positivo, segnalato da più città è l'atteggiamento di fiducia e accoglienza espresso dalle famiglie a conclusione delle attività, oppure mentre queste si svolgevano.

“Durante le attività già avviate, i genitori stessi hanno proposto di potere condividere insieme - bambini e famiglie - la merenda, chiedendo la possibilità di portare loro stessi frutta e verdura per fare una pausa insieme durante le attività svolte. Questo è indice di una buona inclusione di queste famiglie”.

In conclusione, è stata valutata positivamente l'insistenza con cui si era sollecitata un'attenta programmazione nei mesi estivi, in alcune città già presente in altre molto meno sviluppata o assente. Gli intervistati hanno, infatti, confermato che attraverso questo tipo di interventi si favorisce il mantenimento di un rapporto costante con i minorenni e le loro famiglie evitando il rischio di un allentamento delle relazioni e quindi una maggiore fatica all'avvio della scuola a settembre.

Dal punto di vista dei minorenni coinvolti si è osservata una risposta positiva alle attività proposte, con una predilezione per le attività ludiche, rispetto a quelle didattiche, apprezzando soprattutto la possibilità di stare all'aperto con i loro compagni e compagne. Infine, la gestione delle attività in piccoli gruppi ha favorito la creazione di momenti di socializzazione costruttivi tra pari e con gli adulti di riferimento.

4. Alunni e alunne rom e sinti nel Progetto, verso le Scuole Secondarie di II grado¹⁸

All'interno della cornice del Progetto nazionale è stato possibile porre le basi per un'indagine¹⁹ esplorativa sui percorsi formativi degli alunni e delle alunne dopo il conseguimento della licenza media nell'a.s 2020/2021. Dieci città²⁰ hanno contribuito ad una prima ricognizione nazionale riportando con puntualità le traiettorie di studio, i successi scolastici ma anche le situazioni di difficoltà e gli ostacoli che gli alunni e le alunne rom e sinti²¹ affrontano nelle fasi di transizione da un ciclo scolastico all'altro.

Grazie ai contributi dei gruppi di lavoro locali è stato possibile strutturare un percorso di approfondimento tematico, anche attraverso incontri svolti in modalità webinar, in cui sono state condivise alcune indicazioni e buone pratiche sulle metodologie possibili e utilizzabili per potenziare le attività di supporto allo studio in un'ottica processuale e continuativa a tutti i gradi scolastici.

4.1 I numeri di alunni e alunne (ex)target e i loro percorsi formativi

Il periodo di transito dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado rappresenta per molti studenti e studentesse un momento in cui si vengono a manifestare difficoltà e insicurezze. Se da un lato è trasversale e ricorrente il senso di spaesamento degli studenti di fronte alla necessità di scegliere un percorso formativo, dall'altro questa insicurezza può essere accentuata per coloro che vivono quotidianamente in contesti di marginalità e privazione, condizione in cui la proiezione del sé nel futuro è maggiormente soggiogata dalle necessità nel presente.

Per poter analizzare le traiettorie formative degli studenti e delle studentesse rom e sinti coinvolti nel Progetto nazionale, oltre alle variabili socio economiche di partenza e alle performances scolastiche, è opportuno sottolineare come la presenza continuativa di figure di riferimento nelle relazioni tra scuola e famiglia sia stata e rimane tutt'ora una componente essenziale per ridurre il più possibile i fenomeni di assenteismo e dispersione scolastica.²²

¹⁸ A cura di Giorgio Palpacelli

¹⁹ L'indagine esplorativa è stata avviata a partire dalla costruzione di un questionario online sulla piattaforma software Lime Survey. Obiettivo iniziale era la raccolta di dati utili ad una prima mappatura nazionale sui tassi di iscrizione e sulle scelte di percorso di alunni e alunne RSC nella scuola secondaria di II grado. Successivamente, grazie alle preziose integrazioni da parte dei territori coinvolti si è potuta costruire una riflessione sulle difficoltà affrontate dagli studenti nelle fasi di transizione tra i due cicli di scuola secondaria (I e II grado). La parte finale del questionario ha raccolto le proposte dalle città per implementare la capillarità del Progetto.

²⁰ Delle 13 città firmatarie del Progetto, hanno contribuito alla realizzazione dell'indagine le città di Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Messina, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

²¹ I dati qui presentati si riferiscono solamente agli alunni e alle alunne RSC che risultavano target degli interventi del Progetto (Pon Inclusione) fino alla fine della scuola secondaria di I grado.

²² Difficoltà sono emerse nel rintracciare gli studenti assenti e le famiglie più restie ad avere contatti regolari con la scuola. Studi etnografici testimoniano come proprio certe esperienze negative di segregazione e marginalità che alcuni genitori RSC hanno sofferto nella loro fase di scolarizzazione (es. Classi speciali), siano diventate memoria collettiva. E' quindi

Laddove, invece, si è potuto contare su una rete capillarizzata di operatori, educatori e orientatori, che in contatto con i docenti delle scuole secondarie di I e II grado, hanno strutturato percorsi di orientamento con attenzione alle caratteristiche attitudinali e vocazionali degli studenti, si sono registrate molte iscrizioni, soprattutto negli istituti professionali e tecnici.

Nell'annualità 2020/21, dei 76 alunni all'ultimo anno della secondaria di I grado ne sono stati promossi 57. Tra questi, la quasi totalità si è iscritta ad un percorso formativo superiore (54).

Tabella 5: alunni target licenziati scuola secondaria di I grado e iscritti alla secondaria di II grado

Studenti RSC	a.s. 2020/2021	a.s. 2021/2022
Licenziati secondaria I grado ²³	57	
Rimandati secondaria I grado	19	
Iscritti secondaria II grado*		54

*Non sono conteggiati gli studenti RSC di altri progetti locali pur in forte raccordo con il Progetto RSC-PON Inclusione territoriale (es. Pon Metro) e coloro che si iscrivono per la seconda volta al primo anno.

E' il primo anno che all'interno del Progetto nazionale vengono monitorate le iscrizioni al ciclo della secondaria di II grado pertanto non è possibile fare una comparazione puntuale con le annualità passate; ciononostante, attraverso il confronto costante con gli attori impegnati nei territori, è stato notato che il numero degli iscritti sta aumentando rispetto al passato e la dispersione tra un ciclo e l'altro sta lentamente diminuendo.

possibile immaginare come episodi di discriminazione uniti a narrative ed esperienze negative familiari possano ledere le aspettative e la propensione al contatto di alcune famiglie con le istituzioni scolastiche.

²³ Per gli studenti di terza media, ciò che incide maggiormente sulla mancata promozione è il peso delle assenze; i frutti di lavoro locali indicano come, in questo anno scolastico, la maggior parte degli alunni che non è riuscita a concludere l'anno con successo, non si è presentata a scuola per paura di contrarre il virus covid-19. Questo timore del contagio ha caratterizzato anche la quotidianità di molti altri studenti RSC che sono ritornati a scuola solo dopo essere stati ricontattati dagli uffici scolastici. Dal quadro degli esiti scolastici e dall'indagine esplorativa proposta ai diversi territori emerge quindi come la vita scolastica degli studenti RSC durante il periodo pandemico sia stata caratterizzata da percezioni di paura e senso di disorientamento.

Grafico 8: Iscritti secondaria II grado per città

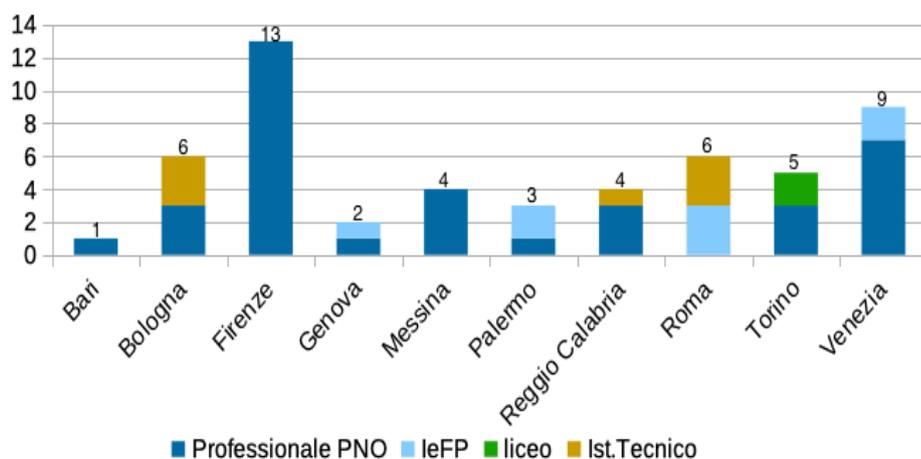


Tabella 6: Iscritti secondaria II grado per percorso

Percorsi	Prof. PNO	IeFP	Ist. Tecnico	Liceo
Tot. iscritti	37	8	7	2

Come mostrato nella tabella 6, la maggior parte degli studenti e delle studentesse rom e sinti che si iscrivono ad un corso formativo della scuola secondaria di II grado, ad eccezione di due studenti torinesi iscritti al liceo musicale, si rivolgono agli istituti professionali con scelte di indirizzo prevalentemente orientate al settore industriale/meccanico, e turistico/ricettivo²⁴.

Del totale dei 54 alunni e alunne rom e sinti target iscritti ad un percorso successivo alla secondaria di I grado, per l'annualità in corso, 37 si sono iscritti al Professionale/PNO, 8 alle scuole di Istruzione e Formazione Professionale, 7 agli Istituti Tecnici e 2 al Liceo.

In continuità con questi dati, Firenze testimonia una tendenza trasversale: la quasi totalità dei licenziati dalle Secondarie di I grado ha optato per un percorso successivo di tipo PNO²⁵. Si ribadisce che nel totale degli iscritti sopra riportato vengono considerati solo gli alunni che nell'a.s. 2020/2021 sono stati coinvolti in classi target e quindi sostenuti dal Progetto Nazionale.

I dati delle iscrizioni nelle città dimostrano che la differenziazione e la molteplicità degli strumenti di supporto allo studio concorrono nell'aumentare le possibilità di successo delle carriere scolastiche.

Un esempio è la città di Venezia in cui il contributo sinergico di scuola e amministrazioni locali ha dato vita ad un tavolo locale di confronto e condivisione. L'opportunità del tavolo tematico offre spazi

²⁴ Le scelte formative sono state raggruppate per macroaree di indirizzo. I valori della categoria *Istituto Tecnico/Tecnologico*, in continuità con i raggruppamenti proposti dall'ufficio statistico del MIUR, sono stati cumulati ai valori della categoria *Professionale/PNO*.

²⁵ Cfr. Scuole secondarie di II grado. Tavolo referenti locali città metropolitana di Venezia del 12/10/2021

alla progettazione degli strumenti necessari al sostegno: dalle forme di assistenza allo studio come risorse finanziarie specifiche, ai laboratori cooperativi tra pari fuori dall'orario scolastico, ai progetti estivi di recupero delle lacune. A Venezia molti degli studenti in situazione di marginalità hanno potuto contare quindi su una rete coordinata e consolidata di figure di supporto professionali.

4.2 Spunti dai territori: elementi di criticità e positività

Attraverso il questionario è stato possibile raccogliere le esperienze dei gruppi di lavoro locali riguardo le pregresse esperienze in materia di supporto all'orientamento scolastico.

Molte delle difficoltà riscontrate ricorrono non solo nelle fasi di passaggio tra un ciclo scolastico all'altro, ma permangono durante tutto il percorso formativo degli alunni e delle alunne. Esse sono spesso accomunate da fattori contestuali come le condizioni abitative e socioeconomiche dei nuclei familiari.

Proprio l'individuazione di queste esperienze, vissute dagli studenti come problematiche, hanno costituito le linee di intervento per l'elaborazione di attività e interventi mirati al recupero delle lacune formative e all'inclusione scolastica.

Con il webinar finalizzato a promuovere un approfondimento tematico sulla scuola secondaria di II grado²⁶, è stato possibile condividere testimonianze riguardo gli elementi di criticità trasversali alle città, proponendo azioni concrete e metodologie progettuali che in alcune sperimentazioni locali si sono rivelate efficaci nell'orientamento scolastico, facilitando la scelta dell'indirizzo superiore da parte degli studenti e delle studentesse rom e sinti.

²⁶Webinar “Focus Tematico Orientamento alla scuola secondaria di II grado” svolto il 18/11/2021, organizzato dall'Assistenza tecnica nazionale.

Tabella 7: elementi di criticità e positivi nella transizione al ciclo della secondaria di II grado individuati dai territori

Elementi di criticità:	Elementi di positività:
<p><i>Nel contesto socio-familiare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Per le aree sosta problemi logistici e di lontananza dai «luoghi di vita». • Scarsa alfabetizzazione dei genitori che non riescono a supportare i figli nei compiti e nell’assistenza allo studio. • Assenza di stimoli che permettano a ragazzi e ragazze di maturare interessi, passioni e motivazione rispetto al mondo della scuola/lavoro. • Quando presente una propensione al prosieguo degli studi c’è una mancanza di conoscenza delle opportunità formative. <p><i>Nel rapporto con il Sistema Scolastico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Molti alunni RSC hanno lacune formative al momento dell’ingresso alla secondaria di II grado. • Difficoltà durante i periodi di didattica a distanza • Didattica poco accogliente. Spesso i programmi formativi non tengono conto dei differenti tempi di apprendimento. • Difficoltà nell’istaurare un rapporto comunicativo continuativo con i genitori degli alunni. • Effetto Pigmalione degli insegnanti sugli studenti. • Non sempre i percorsi di orientamento sono facilmente accessibili. Open day non molto efficaci nell’orientare alla scelta. 	<p><i>La continuità del Progetto favorisce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promozione di attività e laboratori di didattica inclusiva non solo agli alunni RSC ma a tutto il gruppo classe. • Famiglie al centro di campagne informative per stabilire e facilitare i contatti con gli istituti scolastici. • Supporto all’orientamento attraverso la strutturazione di percorsi di confronto con professionisti (livello d’intervento mainstream) e pari (attività di Peer mentoring). • Esperienze di progettazione condivisa: i tavoli tematici locali • Rete locale consolidata ed equipe multidisciplinare facilitano la condivisione delle informazioni e favoriscono la co-progettazione degli interventi specifici • Supporto mirato nei contesti di marginalità con attività di sostegno extrascolastico e aiuto compiti. • Supporto economico a famiglie e studenti tramite borse di studio e agevolazioni.

4.3 Le buone pratiche dell’orientamento alla scuola secondaria di II grado

Nel periodo pandemico la mancanza della relazione personale e fisica, così come la distanza dai luoghi formativi hanno contribuito ad una ridotta circolazione delle informazioni. L’impreparazione alla didattica a distanza e la scarsa digitalizzazione delle famiglie e degli studenti, in un primo

momento hanno incrementato una situazione di svantaggio che ha contribuito poi a favorire l'allontanamento di alcuni alunni dalle attività formative. D'altra parte questi problemi sono stati il punto di partenza per l'elaborazione di progettualità ad hoc e per la rimodulazione degli interventi specifici a supporto. Questi interventi hanno avuto proprio l'intento di ricucire le distanze e mantenere costante, pur in periodi di distanziamento sociale, quel contatto quotidiano che permette agli studenti di poter contare sulle persone di riferimento per l'accesso alle informazioni e per l'assistenza nelle difficoltà scolastiche

In un periodo di interruzione forzata dei contatti sociali, è emerso quanto la continuità dei progetti di intermediazione tra scuola e famiglia sia stata fondamentale non solo per la continuità scolastica ma anche per ridurre e limitare le sensazioni di spaesamento e abbandono che gli studenti e le famiglie provano quando le comunicazioni ricevute erano parziali o difficilmente comprensibili.

Prendendo come riferimento alunne e alunni che nello scorso anno scolastico hanno affrontato il passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola Secondaria di II grado, si è potuto rilevare come soprattutto nelle fasi di orientamento, la circolazione e la facile accessibilità delle informazioni siano stati requisiti essenziali nel processo di coinvolgimento e inclusione²⁷.

Il proseguimento della carriera scolastica degli alunni, pur essendo condizionato in parte dalle variabili socio economiche dei nuclei familiari di provenienza²⁸, può essere sostenuto soprattutto valorizzando la rete interdisciplinare degli operatori che media e supporta le relazioni tra scuola e famiglia. L'apporto di educatori, volontari e insegnanti che riconoscono lo stato di partenza di svantaggio degli studenti si esplicita nell'intervento attivo e partecipato nelle progettualità per facilitare il più possibile il reperimento delle informazioni, l'orientamento e la conoscenza dei percorsi formativi offerti dal sistema scolastico italiano. Un'attività di sostegno e supporto che mira ad un processo di progressiva autonomia dello studente e di «normalizzazione» della scuola come luogo di formazione personale e sociale.

Da queste considerazioni sono nate molte iniziative che hanno avuto l'obiettivo di aumentare la visibilità delle esperienze e delle narrative degli studenti che riescono a superare gli ostacoli della vita

²⁷ Dal 2014, proprio per rispondere alle diverse esigenze di facilitare l'accesso al sistema scolastico per le fasce di popolazione meno coinvolte nei percorsi formativi, a livello nazionale sono state redatte delle linee guida per l'orientamento permanente. Le iniziative omogenee sono riconducibili ad interventi informativi sull'offerta formativa e includono momenti istituzionali formalizzati, come open day e l'introduzione di piattaforme interattive. Altre attività di orientamento aggiuntive sono promosse a discrezione delle singole scuole, e prevedono percorsi esperienziali, formativi, collettivi e individuali e si sviluppano dagli ultimi anni della scuola secondaria di I grado ai primi anni della secondaria di II grado. Il principale dispositivo di orientamento è il consiglio orientativo, in cui il collegio docenti propone e discute con le famiglie una direzione non vincolante ma possibile per il prosieguo della carriera scolastica degli studenti.

²⁸ Riguardo l'importanza del capitale familiare, composto da variabili socio economiche, anagrafiche, culturali, sono disponibili numerosissime ricerche (cfr. Alexiadou 2019, Gómez 2019, Bruggermann 2015). Una critica viene mossa, in chiave bourdesiana, a come nonostante gli interventi, pattern di disuguaglianze si siano riprodotti nei percorsi di orientamento degli studenti a seconda delle classi sociali di appartenenza (Romito 2016).

a scuola. Dare visibilità alle buone pratiche e alle narrative degli studenti e delle studentesse significa creare condizioni di Peer-mentoring, in cui gli studenti più esperti possono consigliare e aiutare i più giovani, riducendo al minimo quei comportamenti di rifiuto, chiusura e difesa, aumentando invece il coinvolgimento e la vicinanza alle dinamiche laboratoriali scolastiche. Specialmente nel caso degli alunni che non hanno riferimenti o modelli di pari a cui chiedere informazioni sul funzionamento della scuola, o per coloro che per primi nelle loro famiglie frequentano una scuola superiore, è necessario facilitare il processo di recupero delle informazioni e in alcuni casi anche agevolare i percorsi di negoziazione identitaria degli studenti con le famiglie²⁹.

Nella città di Torino, oltre ai progetti sperimentali specifici, sono stati attivati delle attività digitali di avvicinamento al sistema scuola con l'obiettivo di facilitare la comprensione delle procedure e dei funzionamenti di iscrizione, non solo per gli alunni ma anche per le famiglie. Una progettazione che comprende nella sfera degli interventi anche il coinvolgimento attivo delle famiglie, nelle loro specificità.

La famiglia che è consapevole dell'importanza nell'investimento nella formazione dei figli, rappresenta sicuramente un ottimo presupposto per creare un percorso di alleanza. Ne è l'esempio un alunno di Bari che pur partendo da una situazione di invisibilità e svantaggio, è riuscito ad iscriversi al primo anno di istituto tecnico. Le referenti del Progetto parlano di modello d'esempio proprio per la tenacia e la perseveranza nello studio.

Queste testimonianze sono molto preziose perché ancora una volta ribadiscono la necessità di una rete di supporto. Una rete consolidata che funga da sostegno durante tutta l'esperienza scolastica dello studente e che non si interrompa proprio nel momento di maggior bisogno. Solo con un'attenzione partecipata ai processi di apprendimento e alle difficoltà dei singoli studenti si potrà scalfire quel sentimento di estraneità che oggi spinge molti studenti e studentesse all'abbandono prematuro del percorso di studi. Combattere la paura e superare la sfiducia nell'istituzione scolastica aiuta ad aprire le porte alle diversità, valorizzandole. Incentivare il proseguimento degli studi, oltre al traguardo del titolo, vuol dire quindi favorire un processo di riappropriazione del diritto di autorappresentazione delle comunità.

²⁹In questo caso è necessario sottolineare come un discorso di disuguaglianza di genere sia applicabile soprattutto nelle aspettative genitoriali dalle figlie.

5. I percorsi formativi: uno sguardo complessivo³⁰

5.1 Formazione in pandemia: limiti e opportunità

La formazione è lo strumento attraverso il quale il Progetto consolida e apre nuove piste di riflessione assieme alle varie figure coinvolte nelle progettualità locali, quali i docenti delle scuole, gli operatori socio-sanitari, gli operatori del terzo settore ecc.

Ogni territorio propone, nella cornice definita dalle linee guida, una formazione locale centrata – in particolare - sui temi della storia/e e cultura/e delle comunità rom e sinti e delle pratiche e metodologie didattiche inclusive da promuovere nelle classi di Progetto. Ciascun territorio cura e declina in maniera specifica il percorso, condividendo con l'Assistenza Tecnica, in particolare con i tutor, la programmazione dettagliata.

Accanto alla formazione locale, il Progetto fin dall'avvio nel 2013 ha promosso ogni anno un evento seminariale nazionale a Firenze, nei locali dell'Istituto degli Innocenti. A questo evento hanno sempre partecipato docenti e operatori del Terzo settore, ma anche assistenti sociali, genitori e referenti rom e altre figure fondamentali nell'azione locale del Progetto. Importante momento di confronto e orientamento del Progetto, purtroppo non è stato organizzato nell'annualità 20-21 a causa della diffusione della pandemia nel marzo 2020.

L'Assistenza Tecnica, fin dalle prime e più rigide chiusure legate al lockdown della primavera 2020, ha quindi avviato una riprogrammazione e ri-articolazione delle attività di supporto al Progetto, tra queste la promozione di numerosi e differenti percorsi formativi via webinar finalizzati a proseguire il processo di orientamento e condivisione con le realtà locali, con l'intento – soprattutto in una prima fase – di mantenere viva la rete e il confronto a livello nazionale tra i vari soggetti coinvolti.

Pian piano tale percorso, da estemporaneo e legato in particolare alla condivisione delle attività realizzate nel periodo emergenziale, si è andato strutturando e articolando sempre più, differenziandosi – ad esempio – 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.

³⁰ A cura di Francesco Chezzi

Oltre a definire a livello nazionale una strada e un orientamento comune, tale percorso ha inoltre l'obiettivo di "liberare" risorse e impegni a livello locale che possono 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 promossa – sempre online – la formazione avanzata, detta 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.

La sistematizzazione dei due percorsi base e avanzato (tre percorsi se consideriamo anche quella promossa dai territori) si è andata consolidando e strutturando nel corso dell'annualità 2020-21 per andare a definire un assetto definitivo nell'annualità in corso, a.s. 2021-22.

Ancora una volta, quindi, la situazione pandemica ha impattato nella realizzazione del Progetto e nelle sue modalità di articolazione. Va detto che, per quanto riguarda la formazione nazionale, se da un lato ha posto evidenti problemi impedendo l'organizzazione di incontri nazionali in presenza, dall'altro lato ha aperto ad un nuovo modo di fare formazione e promuovere confronti tra le città, rafforzando per certi aspetti l'attività orientamento e valorizzando l'azione di *networking* tra i territori, fondamentale per il Progetto.

Ad oggi quindi - con l'avvio nei territori delle attività nell'annualità 2021-22 - mentre da un lato riprendono gli incontri in presenza della *governance* e della formazione locale, così come eventi più limitati rivolti a piccoli gruppi di città per macro-area, la formazione di base e di upgrade online rimane e va consolidandosi come un intervento fondamentale dell'Assistenza Nazionale (promuovendo sempre più attraverso l'utilizzo di strumenti digitali specifici che permettano una maggiore interazione e coinvolgimento dei partecipanti).

Se quindi, inizialmente la formazione via webinar è stata concepita come percorso alternativo di emergenza per sopperire agli incontri in presenza, sempre più sta diventando un percorso aggiuntivo capace di sostenere e alimentare la rete nazionale.

5.2 Modalità, approfondimenti e partecipanti

Orientamento e scambio nella prima fase dell'emergenza – formazione maggio / giugno 2020

Come abbiamo anticipato nel paragrafo precedente, le prime formazioni e momenti di confronto promossi via webinar, sono stati organizzati durante il cosiddetto primo *lockdown* e quindi prevalentemente centrate sul tema dell'emergenza sanitaria e della riorganizzazione delle attività.

Nel dettaglio il calendario degli incontri promossi:

8 maggio 2020: **“Lo stato dell'arte: Bambini coinvolti nel Progetto e Strategie messe in campo dalle città durante il lockdown”**. L'incontro è stato rivolto a tutti gli operatori e operatrici del Progetto guidato dai componenti dell'Assistenza tecnica e del Comitato scientifico.³¹

15 Maggio 2020: **“Gli aspetti del sostegno sanitario (dentro e oltre l'emergenza)”**; rivolto a tutti gli operatori del terzo settore del Progetto Nazionale. Relatrice dell'incontro, la dott.ssa Fulvia Motta.³²

22 Maggio 2020: **“Le metodologie educative in periodo di emergenza sanitaria”**; rivolto sia a docenti che a operatori del Progetto, con due relatori, il formatore Luca Ercoli e l'insegnante Emanuele Bresci.³³

23 Giugno 2020: **“Rientro a scuola a settembre: TUTTI PRONTI?”**; rivolto sia a docenti che ad operatori del Progetto con relatori il formatore Luca Ercoli e Maria Teresa Tagliaventi, docente universitaria e componente del Comitato scientifico.³⁴

I soggetti dunque a cui sono stati rivolti questi primi appuntamenti formativi online sono stati gli operatori e le operatrici del Terzo settore impegnati nelle progettualità locali e, in secondo luogo, i docenti coinvolti nelle classi di Progetto.

Se da un lato un aspetto fondamentale di questi incontri è stato quello di condividere difficoltà e problematiche conseguenti alle limitazioni e restrizioni alla circolazione per la diffusione del virus, dall'altro lato è stata l'occasione per confrontarsi su interessanti iniziative e buone pratiche intraprese nelle progettualità locali. Inoltre, attraverso il coinvolgimento di esperti – del Comitato scientifico e professionisti esterni al Progetto - sono state fornite indicazioni e orientamenti per la gestione di aspetti socio-sanitari nei contesti abitativi così come su pratiche metodologiche inclusive da proporre anche in situazione di Didattica a Distanza.

Salute, didattica a distanza inclusiva e tutele giuridiche – formazione ottobre / dicembre 2020

Nel periodo ottobre – dicembre la formazione a distanza si è concentrata su tre assi principali di lavoro:

- aspetti giuridici rilevanti nella tutela dei minorenni rom e sinti;
- prospettive di intervento sul tema della salute rivolte alle popolazioni RSC in condizioni di marginalità.

³¹ All'incontro del 8 di Maggio vi sono stati 41 partecipanti

³² All'incontro del 15 Maggio vi sono stati 36 partecipanti

³³ All'incontro del 22 Maggio vi sono stati 44 partecipanti

³⁴ All'incontro del 23 Giugno vi sono stati 42 partecipanti

- metodologie di lavoro inclusivo in classe nella cornice della didattica a distanza (in continuità con le riflessioni avviate nel giugno 2020).

L'approfondimento sul **tema giuridico** è stato guidato dal dottore di ricerca ed avvocato esperto sulla tematica della tutela delle popolazioni rom e sinti, Giulia Perin, in 4 giornate (17 e 24 Novembre, 10 e 15 Novembre 2020).³⁵

La formazione è stata rivolta agli operatori del Progetto divisi in due gruppi afferenti alle città del centro-sud e centro-nord; questo per facilitare, con raggruppamenti relativamente piccoli, l'interazione e il dialogo con il relatore.

I temi al centro della formazione sono stati: principi e prassi (concetti di base); i documenti e le tipologie di permessi di soggiorno; la questione della cittadinanza italiana; i minorenni rom rumeni, residenza e tutela giuridica. I temi sono stati individuati anche attraverso una indagine preliminare condotta tra gli iscritti al corso e più in generale tra le figure impegnate sui territori.

Il secondo focus, sul **tema della salute**, rivolto anch'esso agli operatori e alle operatrice del Progetto è stato guidato da Monica Grassi, componente dell'Assistenza Tecnica, e dalla dott.ssa Fulvia Motta. Al centro di questo breve percorso di due incontri (1 e 3 Dicembre 2020), vi era l'approfondimento sul testo: "ForMap: un modello di intervento per la tutela della salute delle popolazioni RSC in condizioni di marginalità"³⁶, curato dalle due relatrici e pubblicato come strumento di lavoro del Progetto.

Il testo intende essere un riferimento per tutti gli operatori, i docenti e più in generale tutte le figure che possono avere un ruolo nella facilitazione e avvicinamento delle comunità rom e sinti ai servizi sanitari. L'acronimo F.o.r.M.a.p. ci racconta già molto dell'approccio e del percorso indicato dal testo: **F**lessibilità, **O**fferta attiva, lavoro di **R**ete, **M**ediazione di sistema, **A**scolto empatico, **d**ecostruzione del **P**regiudizio.³⁷

Il terzo percorso rivolto a docenti di primaria e secondaria di primo grado – due incontri per la primaria e due per la secondaria - ha promosso un approfondimento sul **tema della didattica a distanza attraverso le metodologie inclusive**. Il tema, divenuto di particolare rilevanza con la diffusione del Covid e le conseguenti misure di prevenzione attivate dalle scuole, diventa centrale per

³⁵ Al percorso giuridico hanno partecipato 45 operatori

³⁶ Al sito www.progettonazionale.rsc.it

https://www.progettonazionale.rsc.it/pluginfile.php/308/mod_folder/content/0/ForMap_un%20modello%20di%20intervento%20condiviso%20%281%29.pdf

³⁷ Al percorso sul tema della salute hanno partecipato 43 operatori

un Progetto che fonda la propria iniziativa nelle classi sul rafforzamento del lavoro per gruppi e delle skills relazionali come motore per l'inclusione degli alunni rom e sinti, come di tutti gli alunni e le alunne non rom.

Con le relatrici, le docenti Nadia Oliviero e Claudia Ciampa, il percorso ha esplorato modalità didattiche che, a fronte di un contesto di didattica a distanza imposta, propongano approcci finalizzati all'inclusione di alunni e alunne più vulnerabili anche e soprattutto attraverso l'utilizzo e la valorizzazione di strumenti digitali innovativi nel lavoro online.³⁸

Avvia la formazione di base per assistenti sociali - Formazione gennaio / giugno 2021

Nella primavera del 2021 la formazione a distanza del Progetto ha avviato un percorso di base specificatamente dedicato agli assistenti sociali.³⁹

La volontà di creare un percorso rivolto esclusivamente agli assistenti sociali nasce con l'obiettivo di rafforzare il ruolo di queste figure all'interno della rete e delle iniziative del Progetto. L'assistente sociale è una figura chiave nell'approccio multidisciplinare dell'intervento, sia nel lavoro di prevenzione che in quello di attuazione delle misure e azioni da mettere in campo per favorire l'inclusione dei minorenni rom e sinti e delle loro famiglie.

Come emerso negli anni, ed evidenziato nella pubblicazione "Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom"⁴⁰ a cura di F. Chezzi e S. Milani, in diverse città il coinvolgimento degli assistenti sociali è stato debole o comunque frammentario. Laddove invece gli assistenti sociali hanno accompagnato costruttivamente le attività e partecipato con regolarità alle Equipe Multidisciplinari locali, la capacità di iniziativa dell'azione territoriale si è dimostrata largamente superiore. Per questo, come definito anche nelle "Linee di indirizzo progettuali del secondo Triennio", il Progetto ha inteso lavorare per rafforzare il coinvolgimento di queste figure, anche attraverso una formazione mirata e specifica.

Il percorso si è articolato da Aprile a Giugno attraverso 6 incontri⁴¹ di due ore e mezzo l'una finalizzati a fornire una generale introduzione ai concetti chiave dell'intervento (3 incontri replicati per due gruppi di assistenti sociali provenienti da città differenti).

Gli argomenti trattati pertanto hanno avuto l'obbiettivo di avvicinare e conoscere il complesso e articolato "mondo" rom - attraverso approfondimenti storici e sulla cultura -, riflettere sul tema dell'antiziganismo e sulle modalità per favorire e promuovere l'accesso al percorso scolastico e ai servizi socio-sanitari dei bambini e delle famiglie RSC.

³⁸ Al percorso sulla scuola, hanno partecipato 55 docenti

³⁹ Al percorso formativo base hanno partecipato 117 assistenti sociali

⁴⁰ <https://www.progettonazionale.rsc.it/mod/folder/view.php?id=116>

⁴¹ N.3 incontri per due gruppi di assistenti sociali provenienti da città differenti.

Nel primo incontro – relatori Francesco Chezzi e Monica Grassi dell’Assistenza tecnica e Luca Bravi Professore dell’università di Firenze, nonché componente del comitato scientifico - sono stati presentati i principi metodologici che sostengono l’impianto del Progetto nazionale, gli obiettivi, la struttura organizzativa, le azioni, nonché i principali risultati raggiunti nel corso delle due passate triennali di sperimentazioni, per poi successivamente procedere ad un affondo sui processi storici di costruzione della memoria della popolazione RSC e sulle questioni identitarie legate ai “mondi” che la compongono, come chiave di lettura per leggere il presente.

Nel secondo incontro dal titolo: “Antiziganismo e partecipazione” con relatori Eva Rizzin, Suzana Jovanovic, accademiche e appartenenti della comunità rom e sinta e componenti del Comitato Scientifico, è stata promossa una riflessione sul tema e sulle forme dell’antiziganismo e sui processi volti a favorire la partecipazione delle persone RSC alla definizione delle politiche che li coinvolgono. E’ stato inoltre aperto un dialogo con un gruppo di ragazzi e ragazze rom, con l’obiettivo di favorire un cambio di prospettiva e un reale coinvolgimento delle comunità.

Nel terzo e ultimo incontro del ciclo, a partire da un approfondimento sulle modalità del lavoro in rete, che si è dimostrato essere negli anni la forza e la ricchezza del Progetto nazionale, sono stati proposti due affondi tematici legati ai nodi giuridici che ostacolano l’inclusione dei minorenni e delle famiglie RSC e alle strategie di promozione e di tutela della salute dei gruppi di popolazione più vulnerabili. In conclusione del percorso, è stata infine promossa una riflessione specifica sulla declinazione del ruolo degli assistenti sociali nel sostenere l’implementazione locale del Progetto. Relatori della giornata Beatrice Ferraboschi, referente progettualità di Venezia RSC, Maria Teresa Tagliaventi del Comitato Scientifico e Stefano Todesco, assistente sociale.

Il percorso formativo era accreditata al CSOA per l’ottenimento dei crediti formativi, previo test di valutazione finale e frequenza di almeno 80% delle 7,5 ore promosse. Al termine del ciclo di incontri è stata promossa anche una strutturata batterie di domande di soddisfazione e spunti sul percorso di cui riportiamo alcuni sintetici esiti. Come possiamo vedere dai due grafici l’utilità e la qualità della formazione proposta è stata considerata largamente soddisfacente da parte degli assistenti sociali.

Grafico 9: Soddisfazione per la qualità delle docenze

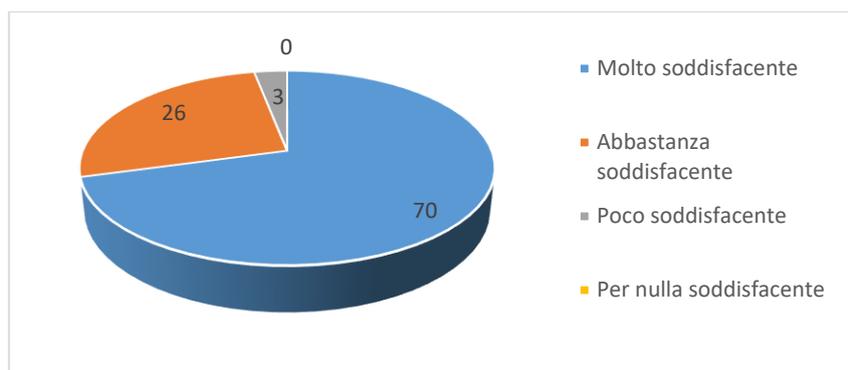
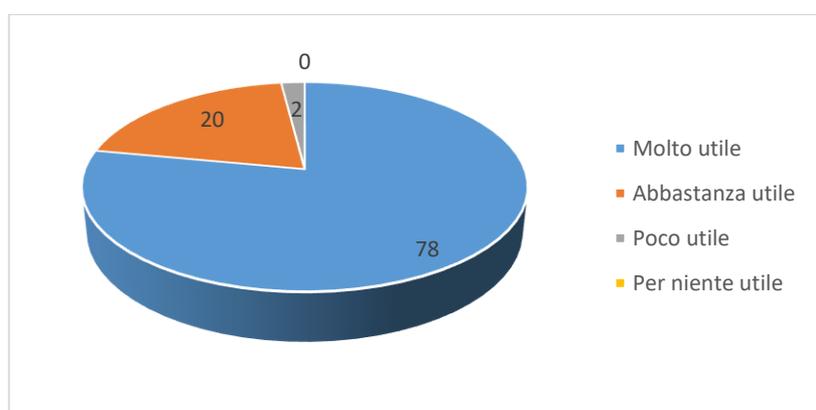


Grafico 10: Utilità del percorso



Porrajmos

Il 26 Dicembre, in prossimità del giorno della memoria, è stato promosso un webinar a livello nazionale finalizzato ad approfondire gli eventi storici del Porrajmos, la persecuzione rivolta alle comunità rom e sinte durante la seconda guerra mondiale ad opera dei regimi nazi-fascisti. L'appuntamento è stata un'occasione per conoscere meglio i fatti del passato ma anche per riflettere sui pregiudizi, gli ostacoli e le difficoltà che ancora oggi incontrano le comunità nell'integrazione scolastica e sociale.

Con l'aiuto dello storico Luca Bravi, è stato inoltre possibile "visitare" il Centro di concentramento attraverso uno sguardo da rempoto al primo museo virtuale dedicato al Porrajmos in Italia⁴².

Accanto al prof. Bravi sono intervenute, in particolare per cercare di riattualizzare quanto emerge dalla contestualizzazione storica della tragedia del Porrajmos, anche la ricercatrice Eva Rizzin e le studentesse universitarie Senada Ramovski e Valentina Sejidic - appartenenti alla comunità rom e sinti – e docenti coinvolti nelle classi.

⁴² www.porrajmos.it





Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminanti - PON Inclusione 2021-2023

CORSO DI FORMAZIONE PER ASSISTENTI SOCIALI

IL PROGETTO

Il Progetto, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero della salute e l'Istituto degli Innocenti - responsabile dell'Assistenza tecnico-scientifica - viene svolto nelle principali città metropolitane italiane: Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia. Realizzato dal 2017 nel quadro delle azioni del PON "Inclusione", prosegue il percorso avviato nel 2013 nell'ambito della legge 285/177 ampliando significativamente nel tempo il coinvolgimento di territori, scuole, bambini e famiglie RSC

I PRINCIPALI OBIETTIVI

- > Miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei bambini e adolescenti RSC
- > Miglioramento dell'accesso ai servizi socio-sanitari dei bambini e adolescenti RSC e delle loro famiglie
- > Consolidamento di una governance multisetoriale territoriale
- > Creazione di una rete di collaborazione tra le città aderenti

DESTINATARI

Diretti:

- > Bambini e ragazzi RSC 3-14 anni e loro famiglie

Indiretti

- > Tutti i bambini e ragazzi non RSC iscritti nelle classi e scuole coinvolte nel Progetto;
- > Dirigenti scolastici, docenti e personale ATA;
- > Responsabili e operatori dei settori sociale e sanitario, dell'associazionismo e, più in generale, della rete locale per l'inclusione.











⁴³ Evento del 26 Gennaio 2021 sul Porrajmos; corso di formazione per assistenti sociali 2021; formazione specifica per operatori e docenti 2020.

6. Una storia recente da conoscere e riconoscere⁴⁴

L'antiziganismo che pervade l'Europa produce e riproduce continuamente stereotipi negativi e pregiudizi sprezzanti, ma anche pratiche discriminanti, in molti casi istituzionalmente legittimate da politiche di esclusione o riduzione dell'accesso ai diritti di cittadinanza⁴⁵.

Diverse ricerche hanno dimostrato come l'antiziganismo sia un fenomeno storicamente ben radicato in Europa; il livello di antiziganismo in Italia risulta particolarmente alto rispetto ad altri Stati europei⁴⁶.

Ciò che più colpisce dell'antiziganismo oggi è infatti la sua opacità cognitiva, il fatto che rimanga ampiamente riprodotto in modo inconsapevole e privo di riflessione critica. La mancata elaborazione dell'antiziganismo come particolare forma di razzismo lo rende persistente, costantemente riprodotto non solo nel senso comune e nei media, ma anche nei discorsi e nelle azioni politiche e istituzionali⁴⁷.

Uno degli effetti più gravi dell'antiziganismo è quindi innanzitutto l'esclusione dei rom e dei sinti dalla parola pubblica, dal prendere la parola e trovare contesti di ascolto. Negli ultimi anni i governi europei hanno fatto numerosi sforzi per adattare la propria legislazione agli standard internazionali in materia di tutela delle minoranze e discriminazione razziale. Tutti gli organismi europei ed internazionali riconoscono nella partecipazione diretta dei gruppi poco rappresentati, come i rom e sinti, il presupposto di base per la costruzione di politiche efficaci nel presente, ma questa partecipazione delle minoranze ai processi decisionali e politici risulta essere molto limitata. Manca un approccio sostanziale che sia in grado di promuovere il pieno coinvolgimento dei rom e sinti come soggetti attivi all'interno della società, affinché possano divenire promotori della propria autonomia sociale e culturale. L'assenza endemica delle comunità nelle attività di molte organizzazioni locali, nazionali o internazionali che si occupano di questioni rom è un fatto reale che solo nell'ultimo decennio sta conoscendo una lenta inversione.

La partecipazione in Italia, dal punto di vista storico, è un fatto recente, sorto con la prima esperienza della Federazione Rom e Sinti Insieme, nata come comitato nel marzo 2007 e divenuta Federazione nel maggio 2008. Quest'ultima è stata la prima organizzazione italiana a livello nazionale voluta e

⁴⁴ A cura di Luca Bravi ed Eva Rizzin

⁴⁵ FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) 2018. *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf

⁴⁶ Pew Research Centre (2019), *European public opinion three decades after the fall of communism, Minority groups*, <https://www.pewresearch.org/global/2019/10/14/minority-groups/>

⁴⁷ Pontrandolfo, S. e Rizzin, E. (2020), *La produzione dell'antiziganismo nei discorsi dei politici dell'Italia contemporanea*, in "Antropologia Pubblica", vol. 6, n. 1, pp. 85-108.

composta dalla stessa popolazione romani. È stato infatti nel 2007, in un momento di forte incremento dell'antiziganismo in Italia, che le comunità sinte e rom iniziarono a rivendicare pubblicamente i propri diritti, in gruppo e/o a livello individuale, determinando l'inizio di un percorso verso la costruzione volto alla parità di trattamento in materia di alloggio, impiego, istruzione, accanto alla richiesta di riconoscimento dello status di minoranza linguistica nazionale. La necessità espressa in questi primi movimenti di rivendicazione fu quella di superare le politiche promosse dalle organizzazioni di tutela dei rom e dei sinti che operavano in assenza di contatti diretti con le comunità. Tali organizzazioni erano ritenute corresponsabili dell'attuale situazione di ghettizzazione della popolazione. La volontà di fondo fu quella di costruire un nuovo soggetto nel quale rom e sinti potessero svolgere il ruolo di protagonisti nel contrastare le politiche discriminatorie. Nei primi documenti approvati dal comitato s'invitavano le diverse comunità presenti sul territorio nazionale a svolgere il ruolo attivo e di partecipazione diretta. L'obiettivo fu quello di porsi come soggetto rappresentativo verso istituzioni governative, ma anche in rapporto agli altri enti europei e rispetto ad altre organizzazioni rom a livello internazionale. La situazione odierna vede numerosi tentativi da parte delle nuove generazioni rom e sinte italiane di reagire all'antiziganismo cercando di produrre contenuti capaci d'invertire o mettere in discussione le rappresentazioni egemoniche negative sul "zingari"⁴⁸; si pensi alle numerose attività di formazione condotte da giovani intellettuali e attivisti rom e sinti che stanno cercando in molti modi diversi di inserirsi nel dibattito pubblico e all'attivismo condotto da nuove organizzazioni a livello nazionale come il Movimento Kethane, l'Unione delle Comunità Romanés in Italia e al movimento popolare Men Sinti, come pure la Federazione Romani. All'interno o all'esterno di queste strutture, i giovani sinti e rom sono spesso portatori di un rinnovamento indispensabile per uscire dalla sofferenza, dall'incertezza, dalla crisi d'identità dovuta all'antiziganismo, dalla situazione conflittuale di dover condividere i valori etici tradizionali romanés e le esigenze complesse della modernità.

Questo naturalmente implica che siano proprio le nuove generazioni ad impegnarsi al fine di garantire un futuro ed il loro impegno trova spesso conferma anche in percorsi di successo nell'istruzione o nella formazione rivolta al lavoro.

⁴⁸ Idem.

6.1 L'istruzione come costruzione di partecipazione

L'accesso all'istruzione costituisce un presupposto fondamentale per la partecipazione dei sinti e dei rom alla vita politica, sociale ed economica nei rispettivi Paesi, poiché permette una posizione di contrattazione e presenza paritaria rispetto al resto della popolazione.

Per giungere a quest'obiettivo, l'istruzione sicuramente è un elemento importante per tutti i giovani delle comunità: la scolarizzazione può divenire uno strumento di riscatto morale all'interno della società maggioritaria, poiché consente una miglior autorappresentazione e una maggior emancipazione, ma è frequente che i diretti interessati debbano affrontare, proprio in età scolare, un forte conflitto interiore tra mimetizzarsi per poter sfuggire all'odio pubblico ed affermare la propria identità comunitaria che si traduce in auto-affermazione di se stessi e rivendicazione ad un'esistenza libera e completa del proprio essere interiore. La scolarizzazione è sicuramente quella chiave fondamentale in grado di costruire il linguaggio della propria appartenenza in un mondo molteplice e complesso, ma non si tratta di un elemento da costruire individualmente o in risposta alle necessità di un singolo bambino/a da "salvare": è un percorso che necessita di un approccio comunitario, dove per comunità non s'intendono solo i rom e sinti, ma l'intera comunità civile e sociale che si esprime e che è rappresentata nei suoi molteplici aspetti dalla scuola come specchio del mondo. Il diritto all'istruzione va inoltre di pari passo con il diritto a vivere una vita dignitosa. In Italia per molti bambine/i, che vivono quotidianamente tra sgomberi forzati, comportamenti discriminatori, insostenibilità dei costi e grandi distanze dell'istituto, la frequenza scolastica diventa nei fatti impossibile o almeno una difficoltà invece di un'opportunità⁴⁹.

Il livello di scolarizzazione dei minori rom dipende in gran parte delle condizioni abitative: l'isolamento nei "campi", collocati al di fuori della rete dei trasporti, dei servizi e dei centri di aggregazione, impedisce ai bambini e agli adolescenti di recarsi a scuola autonomamente. Per i minori rom che non risiedono in "campi" attrezzati ma in insediamenti informali la situazione è ancora peggiore, dato che i continui sgomberi che subiscono con le loro famiglie interrompono i percorsi di inserimento scolastico eventualmente avviati e impediscono loro di seguire le attività didattiche⁵⁰.

Il raggiungimento di elevati livelli di istruzione dei rom in molti paesi dell'est Europa rispetto alla realtà educativa dei paesi occidentali ha consentito a tanti rom di maturare una coscienza civica

⁴⁹ E. Rizzin (2009), *L'antiziganismo in Italia e in Europa*, in G. Loy, R. Cherchi, *Rom e sinti in Italia*, Ediesse, Roma, pp. 84-85.

⁵⁰ Monitoraggio della società civile sull'attuazione della Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti in Italia nel 2012 e 2013 DECADE OF ROMA INCLUSION 2005-2015 www.romadecade.org. Preparato da una coalizione della società civile che comprende le seguenti organizzazioni Associazione 21 luglio (ente capofila) Fondazione Giovanni Michelucci – Ricerche e progetti negli spazi del sociale e Associazione Amalipé Romanò-
http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/10/9773_file10_it_civil-society-monitoring-report_it.pdf

spiccata e di acquisire una chiara consapevolezza della rilevanza della partecipazione diretta e dell'impegno associativo per la promozione dei propri diritti.

La partecipazione è uno dei pilastri dei “dieci principi fondamentali comuni dell'Unione Europea sull'inclusione dei rom”.

La partecipazione dei rom e dei sinti all'elaborazione dei progetti di inclusione locale e nazionale è fondamentale per determinarne la loro efficacia.

6.2 La voce di Rom e Sinti nel Progetto Nazionale

La ricerca “Lavorare con i rom partecipazione e responsabilizzazione delle comunità locali”⁵¹ evidenzia l'importanza di tenere in considerazione le esigenze specifiche delle donne e degli uomini rom, assegnando loro un vero e proprio ruolo nei progetti che li riguardano, rispetto alle proprie competenze o interessi. Uno dei passaggi fondamentali del “Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti” nell'anno 2020 è stato proprio l'inserimento nel Comitato Scientifico di due ricercatrici *senior* appartenenti alle comunità in oggetto, esperte nell'attività di formazione e supervisione sul tema dei processi inclusivi e formatrici sui temi dell'antiziganismo, della storia e della partecipazione. Inoltre, nelle attività di aggiornamento rivolte agli operatori sociali e agli insegnanti hanno partecipato giovani delle comunità rom e sinte che hanno potuto fornire la propria testimonianza di successo formativo e scolastico, pur non tralasciando gli elementi di sofferenza sopportati proprio durante la propria esperienza d'istruzione, sia nella primaria, ma soprattutto nei gradi d'istruzione superiore. La costruzione di un gruppo di lavoro che implichi la presenza diretta di appartenenti alle comunità permette tre processi basilari: 1) le azioni si arricchiscono della lettura dal punto di vista della comunità romani e questo gioca un ruolo utile nella fase di progettazione, ma anche in quella di verifica e riprogettazione futura; 2) giovani sinti e rom possono cominciare a costruire legami con contesti di ascolto che non siano respingenti, ma che ne valorizzino le esperienze formative e di vita (un processo opposto a quello della distruzione del proprio mondo valoriale legato alle comunità che è costantemente sotto attacco a livello di opinione pubblica); 3) le attività del Progetto si arricchiscono di un mezzo di mediazioni esplicito (ad esempio la possibilità dell'uso della lingua romanés per scambi con i soggetti interessati) ed implicito (la costruzione di un contesto di progettazione comune che può essere narrato da entrambi i punti di vista). La partecipazione diventa possibilità di protagonismo diretto, ma soprattutto di recupero di parola. In tal senso, non è soltanto importante ricorrere alla professionalità di esperte sinte e/o rom,

⁵¹ https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-working-with-roma-summary_it.pdf

ma è essenziale il ricorso ad una co-costruzione di spazi di scambio reciproco in cui dare significato alle esperienze proposte.

La ricerca “Lavorare con i rom. partecipazione e responsabilizzazione delle comunità locali” ha spesso evidenziato il fatto che a molti membri della comunità non sono mai state poste domande sulle proprie esigenze e molti sono stati abituati a essere destinatari passivi di progetti o programmi di inclusione sociale, in quanto beneficiari di iniziative progettate e realizzate da attori esterni alla comunità.

6.3 Partecipazione in ambito locale

Un ultimo elemento su cui focalizzare l’attenzione è l’aspetto della partecipazione in ambito locale che si evidenzia come fattore di successo decisivo, in particolare in un periodo che è stato segnato dall’emergenza sanitaria. Il Covid 19 ed il distanziamento sociale che ne è seguito hanno avuto importanti conseguenze proprio in ambito educativo e formativo. Numerose ricerche a livello europeo hanno segnalato un *gap* negativo proprio rispetto all’inclusione sociale operata dalle istituzioni scolastiche: la capacità di sostegno ai soggetti più vulnerabili è tornata ai livelli registrati nel precedente decennio a causa del lock-down prolungato e generalizzato. Nel caso specifico di rom e sinti, il mantenimento del rapporto educativo/formativo con la scuola è stato legato alla capacità delle istituzioni, del terzo settore e delle comunità di restare in relazione attiva, seppur a distanza. Non si è trattato soltanto di fornire i *devices* necessari per la didattica online, ma di conservare la relazione educativa. Laddove questa relazione si è dimostrata salda, magari perché incentrata sul riferimento ad un mediatore interno alla comunità o ai genitori, allora le attività scolastiche sono proseguite, coadiuvate dal sostegno degli enti preposti a garantire supporto su altri fronti (lavorativo, abitativo, sanitario). Nei casi in cui non esisteva precedentemente una relazione, o tale legame si è bruscamente interrotto, allora le ripercussioni in ambito scolastico sono state evidenti e sono spesso precipitate nell’assenza per l’intero periodo di chiusura forzata delle scuole, proseguendo anche nei periodi successivi. Da questo punto di vista, la domiciliazione nei campi (soprattutto quelli nella dimensione della famiglia allargata), spesso origine di molteplici difficoltà d’inclusione sociale, in periodo di emergenza per il Covid ha spesso rappresentato un utile strumento di coesione e di più semplice mantenimento della relazione con la scuola, ma solo se il rapporto tra famiglie e istituzione pubblica era già stato curato e difeso in occasioni precedenti⁵².

⁵² L. Bravi, *Scuola ed educazione nei campi per rom*, in “Scholé”, 2/2020, 199-205.

Quest'esperienza in ogni caso conferma che la strada intrapresa dal Progetto nazionale, quella di un sempre maggiore e progressivo coinvolgimento di soggetti sinti e rom nelle attività, tanto a livello locale che centrale, rappresenta una via maestra per costruire insieme i processi inclusivi.

Nella co-costruzione si offrono strumenti (uno dei quali è senza dubbio l'uso della lingua romanés) che non sarebbero altrimenti utilizzabili da soggetti pur formati in molteplici ambiti, ma non in relazione con le comunità.

Partecipazione significa quindi ridare valore anche alle attività, alle capacità, alle conoscenze (legate o non legate all'ambito tradizionale di tale popolo) che vengono da donne, uomini, studentesse e studenti che sono rom e sinti e che attraverso il diretto coinvolgimento partecipano alla costruzione di un contesto di accoglienza tanto a scuola, quanto all'esterno di essa.

7. Ripartire dall'inclusione⁵³

E' evidente come la situazione di discriminazione vissuta da anni si sia ampliata in tempo di pandemia rendendo le famiglie seguite dal Progetto, soprattutto quelle residenti negli insediamenti, ancora più vulnerabili. La didattica a distanza ha inciso profondamente sulla possibilità di dare continuità agli apprendimenti per alcuni bambini, bambine, ragazzi e ragazze rom e sinti e ne ha sancito l'allontanamento definitivo dai percorsi di scolarizzazione di una parte, seppur esigua. Nei periodi di lockdown non per tutti gli studenti è stato possibile seguire le lezioni per mancanza degli strumenti informatici, di connessione internet e anche per non avere a disposizione un ambiente adatto, dovendo condividere con altri familiari spazi molto ristretti. Per alcuni non è stato possibile poiché le famiglie, spaventate da quanto stava succedendo, hanno lasciato la loro abituale residenza cercando di raggiungere parenti in altre città o rientrando nei Paesi di origine. Per altri ancora non è stato possibile poiché la didattica a distanza richiede un supporto degli adulti, non tutti in grado di avere le competenze necessarie, o l'accompagnamento costante degli operatori o un contatto stretto con le insegnanti che, a volte, hanno rinunciato al loro incarico di essere insegnanti di tutti e di tutte. Non sempre dunque la scuola è riuscita ad intervenire. La tutela della salute ha preso il sopravvento anche sull'ottica inclusiva di questo Progetto che è stato, da questo punto di vista, un Progetto di successo fino al periodo pre-pandemico. Lo dimostrano i dati a disposizione, con un numero dei non ammessi sia alla scuola primaria, sia alla scuola secondaria di primo grado, nell'anno scolastico 2020/21, molto simile ai primi anni di avvio del Progetto stesso.

E' evidente dunque che si deve riprendere con forza in mano il tema dell'inclusione, passato in secondo piano rispetto alla tutela della salute. Ritornano nuovamente in auge, sia per i nuovi insegnanti o i nuovi plessi scolastici, sia per chi è da più anni inserito nel Progetto, gli obiettivi e le strategie fondanti del Progetto stesso: il miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti che corrisponde ad una scuola primaria e secondaria di primo grado centrata sul benessere di tutti i bambini e le bambine, attraverso una partecipazione attiva, metodologie inclusive e didattiche laboratoriali, un rapporto stretto con le famiglie di origine. La distanza di sicurezza, necessaria per la tutela della salute, la necessità di utilizzare le mascherine, le paure che questa pandemia continua a portare con sé, hanno minato e minano ogni giorno la costruzione delle relazioni sociali che erano e sono alla base del Progetto e che facevano delle nostre classi la culla di quello "stare bene" che è lo strumento incentivante di tutti gli apprendimenti.

⁵³ A cura di Suzana Jovanovic e Maria Teresa Tagliaventi

Inoltre la pandemia, in tutte le sue fasi, ha messo e mette a dura prova l'economia di molte famiglie rom e sinte, soprattutto quelle ancora residenti nelle aree sosta, ha incrementato la povertà e l'incapacità di far fronte al soddisfacimento dei bisogni primari, come mangiare, riscaldarsi, acquistare medicine e disinfettanti. Ci troviamo di fronte ad un nuovo panorama che ha peggiorato la situazione economica e sociale di molte famiglie, fra cui le famiglie rom e sinte inserite nel Progetto. Per questo motivo la scuola dovrebbe ancora di più collaborare con l'ente locale con cui fa rete, alla ricerca di soluzioni per superare alcuni problemi che riguardano i propri alunni e alunne, anche in ambiti che solitamente non le sono propri, ma che incidono profondamente sulla quotidianità scolastica.

Una situazione non facile per gli e le insegnanti, il cui ruolo sociale è oggi più che mai fondamentale e non delegabile. Dalla scuola passano tutti i bambini e le bambine, lo sforzo del Progetto sta nel prestare particolare attenzione alla presenza (o assenza) dei bambini rom e sinti, nel segnalare difficoltà ai referenti delle amministrazioni locali coinvolte nel Progetto, nel trovare soluzioni rispetto a nuove metodologie didattiche attive, nella capacità di mettere insieme tutela della salute e inclusione, nella importanza di ricostruzione di un dialogo con le famiglie rom e sinte laddove si è interrotto. Solo in questo modo, e con questi piccoli passi, si può riprendere in mano il percorso di un Progetto innovativo che ha sempre dimostrato di dare ottimi frutti. Ogni Progetto va costruito e decostruito secondo le contingenze. La scuola deve trovare il modo di non piegarsi ad una situazione pandemica complessa che mette in crisi la sua funzione di trasmissione degli apprendimenti a tutti gli allievi/e e di formazione dei cittadini, attraverso quella capacità di innovazione, creatività e attenzione che ha sempre dimostrato di poter avere e che il Progetto RSC supporta.

7.1 La relazione scuola-famiglia

Vale la pena riflettere su un punto fondamentale del Progetto, ovvero la costruzione della relazione insegnanti-famiglia attraverso cui passa quella fiducia reciproca necessaria per un inserimento positivo in classe di tutti i bambini, in particolare dei bambini e delle bambine rom e sinte. Questa relazione, che in alcuni casi la pandemia ha messo in crisi, poiché ha relegato le famiglie ad un isolamento forzato, va ripresa e rafforzata.

La famiglia è "ambiente di vita" del bambino da cui partire per migliorarne le capacità, le competenze e le relazioni con gli altri. La scuola è un'agenzia educativo-formativa che non sostituisce la famiglia, ma ne integra il ruolo, fornendo al bambino opzioni educativo-formative che gli consentano di relazionarsi anche con un ambiente estraneo al proprio microcosmo di vita comunitaria e le competenze cognitive necessarie per stare in società in modo attivo. Alcune ricerche socio-antropologiche fanno emergere come le relazioni scuola-famiglie rom e sinte siano mediate da

rappresentazioni reciproche problematiche. La scuola spesso non riconosce la capacità genitoriale dei rom e dei sinti, negandone le competenze educative e di accudimento e cura. Da parte delle famiglie rom e sinte emerge la consapevolezza della necessità di scolarizzare i propri figli/e per dar loro l'opportunità di una vita migliore, ma anche la paura che la scuola possa essere un luogo discriminante e possa umiliare bambini/e e adolescenti a tal punto da provocare una crisi identitaria. La costruzione e ricostruzione di un rapporto positivo passa dunque attraverso la necessità di instaurare un rapporto di fiducia tra la scuola e le famiglie rom e sinte: affinché la scuola sia riconosciuta come importante risorsa individuale e sociale anche da parte dei rom e dei sinti, essa deve riconoscere alla famiglia rom e sinta il suo fondamentale ruolo nell'educazione dei propri figli, valorizzandola e considerandola famiglia educante, cioè in grado di trasmettere valori sociali alle generazioni più giovani.

Così come non esiste gruppo sociale che non sia portatore di cultura, anche la comunità rom e sinta è portatrice di una specifica cultura, che non è né asociale, né antimoderna.

La cultura è il patrimonio collettivo di ciascun gruppo umano, un modo specifico di percepire il mondo di una collettività e di agire e relazionarsi con l'altro in base a questa percezione. L'opportunità di poter mantenere la propria identità culturale è un diritto che diviene anche patrimonio dell'umanità e che passa attraverso la modalità di accoglienza e di fare scuola.

La scuola deve essere strumento di crescita e di riscatto per tutti e per tutte gli studenti/esse e deve diventare una grande opportunità di valorizzazione delle identità plurime, con una particolare attenzione, vista la specificità del Progetto, alle identità dei bambini rom e sinti, spesso negate e a volte disprezzate poiché "diverse".

7.2 La scuola come strumento di crescita e di riscatto

Nella storia della scolarizzazione dei bambini e degli adolescenti rom e sinti, a fronte di tante esperienze negative, è bene sottolineare come ci siano state anche tantissime esperienze positive che hanno stimolato e sostenuto i rom ed i sinti nel loro percorso di scolarizzazione. Sono tutte quelle situazioni che hanno consentito loro di uscire da un'esistenza emergenziale, che assorbiva tutte le loro energie, e di iniziare a credere di potercela fare, ovvero di poter costruirsi una vita in cui poter sognare e lottare per realizzare i propri sogni. Ci sono genitori rom e sinti che con grandi sacrifici (materiali e immateriali) hanno permesso ai loro figli di studiare, ci sono e ci sono state numerose insegnanti, dirigenti scolastici, assistenti sociali, operatori e operatrici di numerose associazioni, ma anche ai semplici cittadini non rom, che hanno aiutato, tutelato dalle discriminazioni e dai pregiudizi, sostenuto (economicamente e moralmente) i rom ed i sinti che volevano studiare o scolarizzare i loro figli. Persone che, soprattutto, hanno creduto che anche i rom o i sinti potevano arrivare dove arrivano

gli altri e hanno investito in un loro futuro migliore così come i rom ed i sinti lo desideravano. Dove c'è stato questo stimolo, questo sostegno e questa protezione dei rom e dei sinti, senza mai far perdere loro la loro autodeterminazione, la scolarizzazione dei rom e dei sinti ha dato ottimi risultati. Molti di questi sinti e rom, infatti, oggi sono consapevolmente attivi nella costruzione di una relazione positiva tra rom e non rom. La scolarizzazione ha trasformato le loro peculiarità individuali e di appartenenti alla comunità sinti o rom in competenze socio-professionali spendibili da un lato per realizzare sé stessi e dall'altro per riscattare l'immagine, la memoria ed il valore positivo del loro gruppo di appartenenza.

La scolarizzazione per i rom ed i sinti ha significato, significa e significherà, la possibilità di dimostrare la validità e la dignità d'esistere della loro cultura e della loro identità: la possibilità di rivendicare il loro diritto ad esistere come gruppo e non solo come individui. Per molti rom e sinti, la scuola ha significato, significa e significherà, trasformarsi in esempi viventi: testimoni del fatto che la scuola è uno strumento valido per migliorare la propria vita senza perdere le proprie radici e la propria identità di rom o sinto. Anzi, la scuola si è rivelata essere lo strumento attraverso cui i sinti ed i rom possono ricomporre le loro "identità divise" e valorizzare la ricchezza del possedere identità multiple.

Conclusioni

E' evidente l'intreccio, rappresentato in questo report, dei dati, delle esperienze, delle conoscenze, delle osservazioni, delle nuove domande e riflessioni, ma anche delle criticità, degli "arretramenti" come del grande impegno a riorganizzare le attività in tempo di pandemia, mettendo in atto azioni di resilienza collettive e individuali.

Il presente report ha inteso rappresentare l'estrema complessità dell'impegno del Progetto dal settembre 2020 a settembre 2021 e, in conclusione, alcune riflessioni che rappresentano punti fermi dai quali il lavoro è ripreso con il nuovo anno 2021 – 2022 per andare oltre l'emergenza:

- porre ancora più attenzione nel supportare i ragazzi e le ragazze agli ultimi due anni della scuola secondaria di I grado, accompagnando e sostenendo la **transizione verso un nuovo ciclo professionale e di vita**;
- continuare a promuovere **l'inclusione attraverso la partecipazione dei bambini e delle bambine, degli adolescenti e delle famiglie**, creando le condizioni (anche inedite) affinché essi possano esprimersi come testimoni di esperienza e dare un riscontro attivo per ciò che il Progetto realizza nei tre ambienti di lavoro: la scuola, la comunità territoriale di riferimento, gli ambienti di vita. L'esperienza ha dimostrato chiaramente che mettere tutti e tutte nelle condizioni di poter partecipare, costruendo sempre più spazi e opportunità dove è possibile "dare la parola" a giovani rom e sinti, è un volano potente per l'inclusione e il coinvolgimento consapevole e propositivo, seppur talvolta critico, delle comunità con le quali lavoriamo;
- **coinvolgere esperti ed esperte delle comunità** come punti di riferimento di sapere e progettualità;
- **coinvolgere i beneficiari del Progetto** nei percorsi di informazione, sensibilizzazione e formazione, appunto nel loro ruolo di testimoni di esperienza e tutor di apprendimenti attivi;
- programmare **interventi con un approccio orientato alla flessibilità** nelle strategie di azione, che ci permetta di "cucire un vestito su misura" per ogni identità e situazione con cui interagiamo;
- consolidare e animare **la rete**, dimensione strategica fondamentale negli anni per il successo del Progetto, e ri-articolarla e ri-definirla con attenzione laddove sono significativamente mutate le condizioni locali, in particolare in relazione ad un ampliamento dei soggetti e dei territori coinvolti;
- sostenere, come e più di prima, nell'ambito della rete locale, **programmi di promozione e di difesa del diritto alla tutela della salute**. Anche a partire dalle disuguaglianze in salute messe in evidenza dalla situazione pandemica e dalle nuove sfide di sanità pubblica ad esse legate;

- **investire con forza nella costruzione di un rapporto generativo, e di fiducia tra la scuola e le famiglie rom e sinte**, nel riconoscimento del loro reciproco ruolo di guida competente nella sviluppo sano dei cittadini in crescita.