Unione europea
Fondo sociale europeo

PON INCLUSIONE

MINISTERO del LAVORO e delle POLITICHE SOCIALI

REPORT DI VALUTAZIONE DI FINE TRIENNALITÀ A.S. 2022/2023

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

Istituto degli Innocenti

Unione europea
Fondo sociale europeo

PON INCLUSIONE

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

REPORT DI VALUTAZIONE DI FINE TRIENNALITÀ A.S. 2022/2023

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

Istituto degli Innocenti

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale
Paolo Onelli

Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale. Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza
Renato Sampogna

Istituto degli Innocenti

Presidente
Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale
Sabrina Breschi

Direttore Area infanzia e adolescenza
Aldo Fortunati

Servizio ricerca e monitoraggio
Donata Bianchi

REPORT DI VALUTAZIONE DI FINE TRIENNALITÀ A.S. 2022/2023

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

Unione europea
Fondo sociale europeo

PON INCLUSIONE

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

A cura dell'Assistenza tecnica e scientifica del Progetto nazionale
per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Dicembre 2023, Istituto degli Innocenti, Firenze

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

Sommario

Abstract 4

Premessa 7

Capitolo 1 - Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti 10

Capitolo 2 - I numeri del Progetto 16

Numeri: città, scuole e alunni coinvolti nel Progetto 16

Aspetti sociodemografici a partire dall'analisi della cartella alunno 18

L'attività dei territori e la partecipazione dei destinatari e delle destinatarie delle azioni 21

Gli esiti delle azioni 26

Capitolo 3 - *Focus* tematici 36

Focus sul genere di alunni e alunne 36

Focus sul contesto abitativo di alunni e alunne 39

Focus sulle passate esperienze alla scuola dell'infanzia di alunni e alunne 41

Capitolo 4 - *Focus* Seminario nazionale con famiglie rom e sinte 46

Gruppo genitori: composto da dieci partecipanti sinti e rom 47

Gruppo giovani rom e sinti, identità e il rapporto con la scuola 49

Gruppo comunicazione/partecipazione/donne 50

Gruppo operatori e operatrici 51

Gruppo di lavoro sul tema dell'abitare 52

Gruppo operatori e operatrici e rapporto con le famiglie 53

Abstract

Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC è giunto al termine della seconda triennalità del PON Inclusione. Il presente Report ha inteso raccontare il processo e soprattutto gli esiti emersi dai dati raccolti e dall'analisi nel quadro della valutazione dell'ultima annualità scolastica 2022/2023 con uno sguardo però a tutto il triennio dal 2020 al 2023.

La triennalità, come anticipato, è stata avviata in piena pandemia, quando le azioni di contrasto alla diffusione erano ancora molto stringenti e impattanti. Paure e restrizioni hanno stravolto la quotidianità delle scuole come quella delle famiglie RSC e non.

Certamente, come ci siamo detti molte volte e qua lo confermiamo, una tragedia del genere ha impattato ancora di più sulle fasce di popolazione vulnerabili e tra queste rientrano molte delle famiglie destinatarie del Progetto.

Abbiamo già scritto in report precedenti di come il Progetto, non senza difficoltà, sia riuscito a rideclinarsi e a reinventarsi anche grazie all'impegno, alla costanza e alla creatività delle figure impegnate nei gruppi locali, operatrici e operatori *in primis*. Per questo motivo non ci soffermeremo troppo su tale aspetto, ma è importante invece sottolineare quanto sia stato complesso riprendere il percorso del Progetto così significativamente colpito (mai interrotto però) e quanta fatica hanno fatto, in particolare, gli alunni e le alunne rom a riavviare la quotidianità scolastica caricati spesso di nuove e ulteriori fragilità didattiche e oltre che sociali, economiche, psicologiche, ecc.

Dall'analisi delle frequenze scolastiche, come da altri indicatori di inclusione e partecipazione, è importante sottolineare come emerga una ripresa significativa con un miglioramento complessivo, anche se comparato all'ultimo anno scolastico pre-Covid-19.

Rivolgendo invece lo sguardo all'ultima annualità, si conferma l'ampliamento dei territori, delle scuole e dei destinatari coinvolti a livello locale. Dai 153 alunni coinvolti nel 2013/14, primo anno di Progetto nella cornice sperimentale della legge n. 285 del 1997, passiamo ai 590 del primo anno della seconda triennalità fino ai 753 nell'ultimo a.s. 2022/2023.

Un incremento del target, pertanto, di quasi cinque volte in tutto il periodo del Progetto. Un simile andamento si rileva per il numero di scuole e classi coinvolte.

Come sappiamo, un primo dato fondamentale da osservare per la finalità del Progetto nazionale è l'andamento della frequenza media degli alunni e delle alunne, calcolata a livello nazionale. Il dato sull'ultimo anno e sulla triennalità tutta è che aumentano significativamente, pur tenendo conto, come sempre, delle differenze tra città, territori e anche tra ordini scolastici. Alla primaria la frequenza media era al 58% nel 2020/2021, al 66% nel 2021/2022, arriva al 70% nel 2022/2023. Alla secondaria era al 49% nel 2020/2021, al 56% nel 2021/2022, al 64% nel 2022/2023.

Per ragioni di sintesi non approfondiamo tale tendenza a livello locale, come detto molto variegata in tutto il panorama nazionale a causa di situazioni di partenza e contesto molto differenti.

Aggiungiamo però che, seppur in maniera differenziata, nell'ultimo anno praticamente tutte le città hanno avuto un incremento delle frequenze più o meno significativo.

Riflessione simile è possibile farla anche sulle promozioni monitorate nel corso del triennio, che, seppur con un andamento più altalenante e più esposto a variabili esterne, migliorano dal 93% nel 2020/2021 al 98% nel 2021/2022, e si attestano al 96% nel 2022/2023 alla primaria e dal 75% nel 2020/2021 al 76% nel 2021/2022, all'85% al 2022/2023.

Condividiamo inoltre alcune evidenze esito delle analisi svolte su alcune dimensioni specifiche, utili anche per la riprogrammazione dell'intervento, emerse incrociando variabili legate alla frequenza scolastica e ai dati rilevati dal questionario dei processi inclusivi, a quelli del contesto abitativo, dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia e del genere.

Il contesto abitativo si conferma un fattore in grado di incidere a tutto tondo sulla vicenda scolastica e sociale degli alunni e delle alunne del Progetto. Le evidenze qui presentate offrono il messaggio univoco di una difficoltà di chi abita negli insediamenti ma anche in terreni di proprietà, in edifici occupati o in altre situazioni che non siano appartamenti o alloggi di edilizia residenziale pubblica.

È una difficoltà che emerge nella frequenza e nella partecipazione alle attività scolastiche ma si può allargare anche all'inclusione nella comunità più ampia. Importante, pertanto, supportare iniziative che accompagnino il processo di superamento dei campi, chiaramente valutando le singole situazioni con estremo rigore e considerando – come da indicazioni nazionali ed europee – la ricerca di una molteplicità di contesti abitativi adeguati alle singole situazioni delle famiglie.

Il monitoraggio e l'analisi dei dati disaggregati per genere mostra l'emergere di maggiori difficoltà delle alunne rispetto ai coetanei maschi al crescere del grado di istruzione. Alla secondaria di secondo grado, per le bambine, diminuiscono le iscrizioni e le frequenze medie, così come alcuni degli indicatori di inclusione scolastica.

Non è un fenomeno generalizzabile, chiaramente, ma che evidentemente riguarda una porzione di famiglie e alunne non indifferente. È importante pertanto, anche per il futuro, monitorare il fenomeno e promuovere iniziative mirate coinvolgendo quanto più possibile le comunità per favorire sempre più una eguale opportunità e possibilità nel proseguimento degli studi di tutti i ragazzi e di tutte le ragazze, nei gradi più alti dell'istruzione.

Per quanto riguarda il lavoro con la scuola dell'infanzia, la valutazione conferma quanto gli alunni che hanno frequentato almeno un anno prima di essere iscritti alla scuola dell'obbligo abbiano un miglior percorso scolastico nei gradi successivi, sia alla primaria che alla secondaria di primo grado.

Fondamentale, sarà quindi, attivare percorsi di sensibilizzazione rivolti alle comunità rom e sinte come al corpo degli educatori e insegnanti dello 0-6 e ai

servizi educativi per favorire l'aumento delle iscrizioni al nido e, soprattutto, alla scuola dell'infanzia, accompagnando con cura tale percorso.

Infine, l'ultimo triennio si è caratterizzato per un'attenzione sempre maggiore al coinvolgimento delle comunità rom e sinte. Nell'ottobre del 2023 si è svolto a Firenze un seminario con le famiglie beneficiarie del Progetto che consente di accedere a un punto di vista fondamentale, quello dei destinatari delle azioni, utilissimo sia per la comprensione di ciò che è stato fatto che per la riprogrammazione delle azioni future.

Premessa

Il presente report ha l'intento di rappresentare il processo e i risultati del Progetto nazionale per l'inclusione dei bambini rom sinti e caminanti[1]. È questo l'ultimo anno della triennalità 2021-2023 e questo contributo oltre a riportare i risultati dell'ultima annualità proporrà delle considerazioni sull'intera triennalità e sulla ormai lunga storia del Progetto. I risultati e le considerazioni che seguiranno scontano l'approssimazione legata all'aggregazione dei dati e delle esperienze poiché nel dare un quadro nazionale necessariamente si rischia di perdere il dettaglio dei singoli territori che invece racchiude gran parte delle risposte alle domande che emergeranno anche dalla lettura del report. Tenere insieme la lettura sintetica del Progetto in tutta Italia, offerta in questo testo con l'esperienza e la conoscenza delle singole situazioni, è dunque un esercizio imprescindibile.

Come risulterà immediatamente evidente dalla lettura delle prime pagine del report, l'azione degli operatori e delle operatrici sul territorio avviene in contesti territoriali, storici e sociali molto specifici e forti che influenzano in modo determinante sia le scelte, che l'operato, che gli esiti delle attività. Non si può dunque che partire dalla comprensione di tali contesti prima di giungere a qualsivoglia altra considerazione.

Il report si articola in quattro capitoli. Il capitolo primo offre un quadro riguardo a cosa sia il Progetto nazionale per l'inclusione dei bambini rom sinti e caminanti, delle sue finalità, dei sui strumenti e di come esso si dispiega sui territori.

Il capitolo secondo tratteggia il contesto demografico, scolastico, sociale ed economico degli alunni e delle alunne RSC destinatari primari delle azioni; riporta il lavoro dei territori attraverso ciascuno degli strumenti di intervento del Progetto: le azioni di *governance*, di formazione, i laboratori, le attività extrascolastiche e quelle estive; offre un quadro dei risultati in termini di frequenza scolastica, promozioni e inclusione alla luce delle caratteristiche degli alunni target.

Il capitolo terzo propone un approfondimento su tre punti di osservazione rilevanti: il genere, il contesto abitativo e l'esperienza di scuola dell'infanzia.

Il capitolo quarto presenta un *focus* sul lavoro svolto nel corso del seminario con le famiglie tenuto nell'ottobre del 2023 che consente di accedere a un punto di vista fondamentale, quello dei destinatari delle azioni, utilissimo sia per la comprensione di ciò che è stato fatto che per la riprogrammazione delle azioni future.

1 Rom, sinti e caminanti sono le principali etnie presenti in Italia afferenti all'ampia comunità definita, talvolta, come comunità *romaní.* I rom sono la comunità più ampia, sia con presenze storiche che di recente migrazione, diffusa al Nord, come al Centro e al Sud Italia. I sinti sono una comunità prevalentemente legata a una presenza storica nel Nord Italia. Piccolissima e residuale la comunità dei caminanti residenti, quasi esclusivamente, in Sicilia, nella città di Noto. Nel Progetto non è coinvolto nessun alunno della comunità dei caminanti. Nel testo faremo quindi riferimento talvolta al complesso delle comunità con il termine RSC e più spesso alle due comunità più diffuse e destinatarie del Progetto vale a dire i rom e i sinti. Tutte le comunità presenti in Italia sono caratterizzate, per la quasi totalità, da una lunga storia di stanzialità – sebbene talvolta caratterizzata da forte precarietà abitativa – e per tanto sarebbe fuorviante e non corretto definirle, come spesso viene fatto, popolazioni nomadi.

Report di valutazione di fine triennalità a.s. 2022/2023

CAPITOLO 1

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

Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti (RSC), promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel quadro delle azioni del PON Inclusione 2014-2020 e realizzato in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, il Ministero della salute e l'Istituto degli Innocenti[2] ha terminato la seconda triennalità operativa su PON Inclusione (2021-2023), che segue il primo triennio (2017-2020) con una dotazione finanziaria complessiva, per i 13 progetti, pari 1,8 milioni di euro oltre alle attività di assistenza tecnica per ulteriori 570 mila euro sui 3 anni. Le città metropolitane coinvolte a livello nazionale sono: Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia.

Il Progetto nazionale nella cornice del PON Inclusione, articola – arricchendole e ampliandole – le iniziative intraprese dal Progetto avviate con la L. 285/1997 con 13 città riservatarie nel 2013[3], come iniziale percorso sperimentale.

La finalità generale del Progetto è la riduzione della marginalità estrema attraverso la promozione di interventi di inclusione sociale e scolastica delle famiglie, dei bambini e degli adolescenti appartenenti alle comunità rom, sinte e caminanti (RSC).

Tale finalità si articola nei seguenti obiettivi specifici:

- miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minorenni RSC;
- contrasto alla dispersione scolastica dei minorenni RSC;
- miglioramento dell'accesso ai servizi sociosanitari dei minorenni RSC e delle loro famiglie;
- consolidamento di una *governance* intercittadina e multisettoriale sostenibile;
- consolidamento della rete nazionale.

Il Progetto si rivolge, come destinatari diretti, alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi dai 3 ai 14 anni e alle loro famiglie, e, come destinatari indiretti, a tutti gli alunni e a tutte le alunne non RSC iscritti nelle classi e scuole coinvolte nel Progetto, al personale scolastico, ai responsabili e agli operatori dei settori sociale e sociosanitario, del terzo settore e più in generale della rete locale per l'inclusione.

2 Istituto degli Innocenti, incaricato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali di curare l'Assistenza tecnica e scientifica del Progetto.

3 Le città che parteciparono al Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti nel quadro delle azioni della L. 285/1997 sono state Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia. Vale a dire tutte quelle coinvolte anche in almeno una delle triennalità del Progetto nella cornice del PON Inclusione 2014-2020, a eccezione della città di Messina, che si è aggiunta nel 2017.

Tre gli ambiti di azione progettuale: la rete locale dei servizi, la scuola e i contesti abitativi.

La rete locale è un'area strategica in relazione alla contestualizzazione delle progettualità nelle realtà territoriali e alla necessità di dare forma stabile a meccanismi di gestione degli interventi sociali e socioeducativi. La rete locale è organizzata in ogni territorio in spazi di confronto e coprogettazione multidisciplinare quali i tavoli locali e le équipe multidisciplinari.

Ai tavoli locali – uno per ogni città aderente – partecipano le figure apicali dei settori sociale, sanitario, educativo delle istituzioni territoriali e del terzo settore che si occupano di: programmazione a livello cittadino, costruzione e animazione della rete locale, supervisione e condivisione degli esiti del percorso.

Le équipe multidisciplinari possono essere più o meno numerose a seconda dell'estensione territoriale del progetto locale e coinvolgere le figure più operative quali gli operatori e le operatrici dei servizi sociosanitari e del privato sociale, i docenti e le docenti e referenti delle comunità RSC con compiti di realizzazione delle attività progettuali, di verifica e accompagnamento dei casi e condivisione delle criticità e risorse dei soggetti target, di partecipazione al monitoraggio e alla valutazione finale.

Il lavoro nella scuola è rivolto non solo ai bambini RSC, ma a tutti i bambini e le bambine presenti nella classe di progetto, agli insegnanti, al dirigente scolastico e al personale ATA: questo approccio si è rivelato un punto di forza capace di scardinare forme tradizionali di assistenzialismo e di esclusione. Le attività previste si suddividono in tre *cluster*:

- la formazione per insegnanti e operatori – centrata su storia e cultura rom, contrasto all'antiziganismo e promozione di una didattica inclusiva;
- le attività curriculari con metodologia cooperativa e inclusiva realizzate dagli insegnanti;
- i laboratori nelle classi.

Il lavoro nei contesti abitativi è finalizzato a integrare gli obiettivi di sostegno scolastico con quelli volti alla promozione del benessere complessivo del bambino in relazione alla sua famiglia. Rientrano in quest'asse, pertanto, sia l'attivazione di percorsi di dopo-scuola dedicati soprattutto a gruppi di alunni misti, RSC e non RSC, di supporto alla didattica e/o ad attività socioeducative e anche le azioni volte a promuovere l'accesso delle famiglie ai servizi locali sociosanitari, finalizzato all'autonomia delle stesse.

L'assistenza tecnica, curata dall'Istituto degli Innocenti, inoltre organizza e promuove iniziative e percorsi volti a promuovere l'approfondimento di alcuni temi specifici e a favorire la collaborazione, il confronto e lo scambio di buone pratiche tra i soggetti coinvolti a livello locale.

Per quanto riguarda la *governance* e il coordinamento nazionale, l'assistenza tecnica garantisce la realizzazione degli incontri della Cabina di regia, volta a favorire un confronto tra le città aderenti e tra queste e le istituzioni promotrici del Progetto, in particolare il Ministero del lavoro e delle politiche sociali (Mlps), e del Comitato scientifico, spazio finalizzato a orientare e supervisionare le azioni a livello nazionale, composto da referenti del Mlps, del Ministero dell'istruzione e del merito, del Ministero della salute, da accademici e da esperti sul tema.

L'assistenza tecnica inoltre ha realizzato e aggiorna con regolarità il sito dedicato al Progetto (www.progettonazionalersc.it) con una sezione pubblica, accessibile a tutti e una riservata, accessibile tramite credenziali, ai soggetti coinvolti nella progettazione locale.

Nell'annualità 2022/2023, in particolare, sono stati prodotti per la disseminazione alcuni elaborati video di presentazione del Progetto[4] (in italiano e inglese) e di approfondimento sul tema dell'accesso alla salute[5] (in italiano e in romanes).

Durante tutto il triennio, inoltre, l'assistenza tecnica ha promosso numerosi percorsi formativi, workshop e seminari rivolti alle varie figure impegnate nel Progetto (quali operatori/operatrici, docenti, assistenti sociali, dirigenti, referenti e famiglie rom, ecc.) finalizzati ad approfondire e riflettere su tematiche specifiche attraverso eventi svolti in presenza o webinar online.

Approfondimenti di diverso livello dedicati a un'introduzione generale del Progetto e degli obiettivi di questo con figure recentemente coinvolte o *focus* più puntuali di condivisione e approfondimento con le figure da tempo protagoniste delle azioni a livello locale.

Il capitolo quarto dedica, nello specifico, un approfondimento a un evento seminariale particolare finalizzato a coinvolgere e valorizzare la partecipazione delle famiglie e dei referenti delle comunità rom e sinte destinatarie del Progetto, svolto nel settembre 2023.

4 Https://www.progettonazionalersc.it/pluginfile.php/308/mod_folder/content/0/1.Video%20di%20promozione%20del%20Progetto%20Nazionale/Il%20Progetto%20nazionale_italiano.mp4.

5 Https://www.progettonazionalersc.it/pluginfile.php/308/mod_folder/content/0/2.Cortometraggi%20animati%20per%20la%20promozione%20della%20salute/IL%20SAPERE%2C%20TRA%20PASSATO%20E%20FUTURO%2C%20TRAMANDATO%20DI%20MADRE%20IN%20FIGLIA/IlSAPERE_italiano.mp4.

Report di valutazione di fine triennalità a.s. 2022/2023

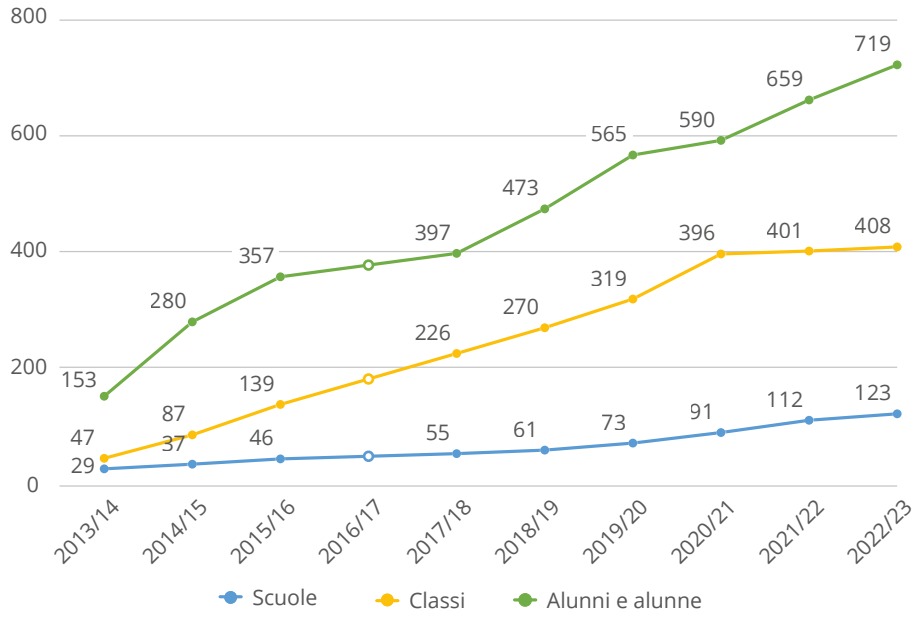
CAPITOLO 2

2. I numeri del Progetto

Numeri: città, scuole e alunni coinvolti nel Progetto

Nell'anno 2022/2023 il Progetto, così come il Paese, ha definitivamente lasciato alle spalle le difficoltà del periodo pandemico. La pandemia da Covid-19 ha posto tutti davanti a grandi difficoltà, ma se c'è un aspetto che sembra non aver risentito dei suoi effetti è il percorso di ampliamento delle scuole e degli alunni e delle alunne al Progetto. Anche nell'ultima annualità aumentano sia le scuole coinvolte (123) che le classi (408) che gli alunni e le alunne nel Progetto (719; fig. 1), confermando ancora una volta una dinamica di allargamento dei beneficiari che, sin dai primi anni di sperimentazione, non si è mai arrestato.

Figura 1. Andamento storico di scuole, classi, alunni e alunne RSC coinvolti nel Progetto[6]



Nota: il Progetto è stato sospeso nell'anno 2016/2017 nel passaggio tra le annualità nella cornice della L. 285/1997 (dal 2013/2014 al 2015/2016) e quelle nel PON Inclusione (dal 2017/2018 al 2022/2023).

Un'altra considerazione da fare riguarda i destinatari indiretti del Progetto.

Il Progetto infatti è in primo luogo rivolto agli alunni e alle alunne delle comunità RSC delle scuole primarie, secondarie di primo grado, e delle scuole dell'infanzia, ma si rivolge anche ai compagni di classe e al contesto scolastico tutto.

I beneficiari indiretti sono destinatari di attività come laboratori, momenti di formazione, attività extrascolastiche ed estive e possono accedere al supporto da parte del Progetto per vari aspetti della loro vita.

Il lavoro svolto con i 719 alunni e alunne qui presi in considerazione è quindi soltanto una parte dell'azione portata avanti attraverso il Progetto. Si pensi ad esempio che considerando i laboratori offerti dal Progetto i beneficiari e le

6 Il Progetto nazionale non è stato attivo nell'anno 2016/2017. Nonostante ciò alcune città hanno proseguito molte attività e alcune iniziative sono state realizzate anche a livello nazionale in continuità con la metodologia progettuale.

beneficiarie delle comunità RSC ammontano a circa l'11%.

Si può dunque inferire che per ogni beneficiario diretto degli interventi sono coinvolti circa 9 compagni di classe non appartenenti a comunità rom e sinte: in tutto circa 6.500 bambini, bambine, ragazzi e ragazze. È inoltre il caso di ricordare che ciascuna città presenta forti specificità, sia per quanto riguarda il contesto sociale e istituzionale, sia per quanto riguarda la risposta progettuale alle domande che provengono dal territorio. I dati che saranno presentati in questo report nazionale vogliono, dunque, assumere il valore di uno sguardo generale e, per alcuni aspetti, necessariamente superficiale dell'intero progetto e hanno l'ambizione di rappresentare uno spunto di riflessione utile a tutti coloro che operano quotidianamente nel Progetto e che hanno l'impegno di progettare e programmare le politiche sul tema, ma che inevitabilmente deve essere declinato nelle realtà locali con caratteristiche spesso diverse da loro.

La tab. 1 riporta il numero di scuole, classi, e bambini di ciascuna città[7].

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

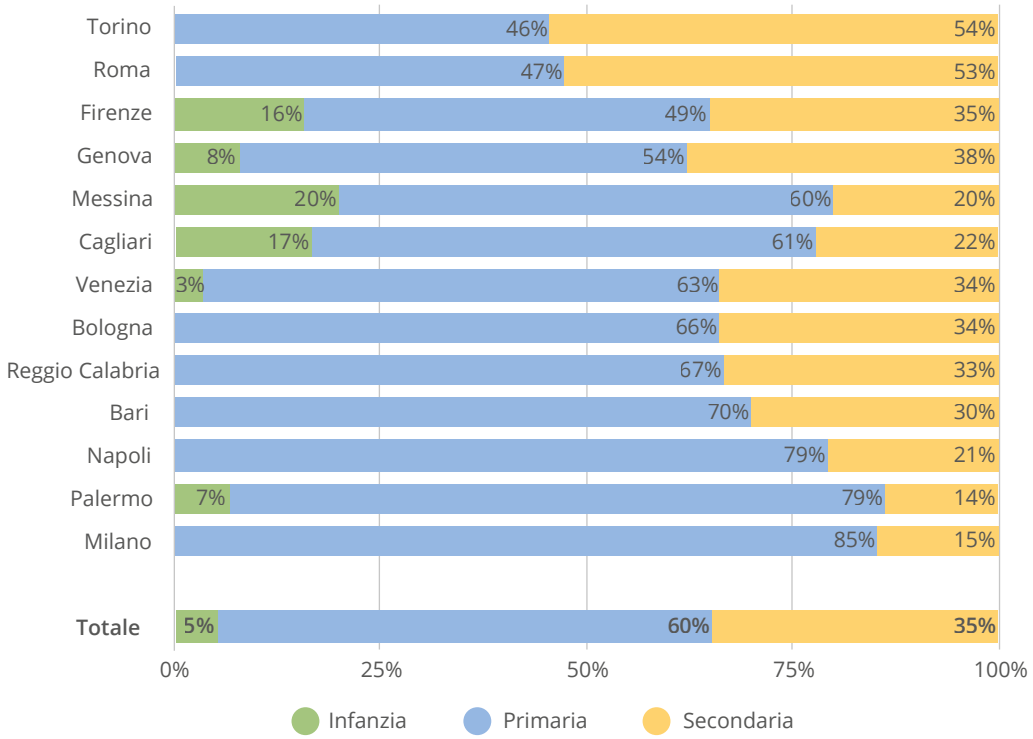
Città	Scuole	Classi	Alunni e alunne RSC
Bari	3	7	10
Bologna	12	38	62
Cagliari	4	12	18
Firenze	13	79	145
Genova	5	24	37
Messina	14	24	26
Milano	8	24	34
Napoli	5	23	53
Palermo	8	12	30
Reggio Calabria	5	26	66
Roma	8	30	95
Torino	8	38	57
Venezia	30	71	86
Totale	**123**	**408**	**719**

Da sempre il Progetto nazionale si rivolge agli alunni e alle alunne della scuola primaria e secondaria di primo grado. Alcune città tuttavia coinvolgono, a partire dall'ultima triennalità, in linea con i nuovi indirizzi nazionali, anche bambini e bambine della scuola dell'infanzia. A livello nazionale sono coinvolti 39 alunni e alunne della scuola dell'infanzia, 427 della scuola primaria, 265 della secondaria di primo grado[8]. La composizione per grado scolastico degli alunni è tuttavia molto differenziata tra i territori (fig. 2): ci sono città come Milano e Palermo principalmente impegnate alla scuola primaria, città come Torino o Roma che invece si rivolgono in egual misura alla scuola primaria e secondaria di primo grado e città come Firenze e Messina nelle quali assume una certa importanza anche il numero di alunni e alunne della scuola dell'infanzia.

7 Le città che fanno parte del Progetto per l'anno 2022/2023 sono 13, rispetto all'anno precedente si è aggiunta la città di Napoli che pur facendo formalmente parte del Progetto anche nel 2021/2022 non aveva avuto modo di avviare le attività. C'è da segnalare inoltre che alcune città, pur essendo state ricomprese nel precedente report intermedio avevano completato solo parte delle attività previste o erano riuscite a operare solo per alcuni mesi dell'anno, mentre quest'anno hanno partecipato a tutte le attività del Progetto e per tutto il periodo previsto, senza defezioni.

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

Figura 2. Composizione per grado di istruzione e città



Aspetti socio-demografici a partire dall'analisi della cartella alunno

Osservando tutti assieme gli alunni e le alunne del Progetto si registra un'equiripartizione per genere. Ripetendo l'esercizio tra gli alunni di ciascuno dei gradi scolastici si osserva invece come alla scuola dell'infanzia le bambine siano decisamente più dei bambini (56% rispetto al 44% di genere maschile). Questo divario si appiattisce alla primaria, mentre alla secondaria cambia di segno e i maschi risultano essere il 52% rispetto al 48% delle femmine. Questo "andamento divergente" della quota di iscritti dei due generi sarà oggetto di uno specifico approfondimento nel paragrafo 3.1.

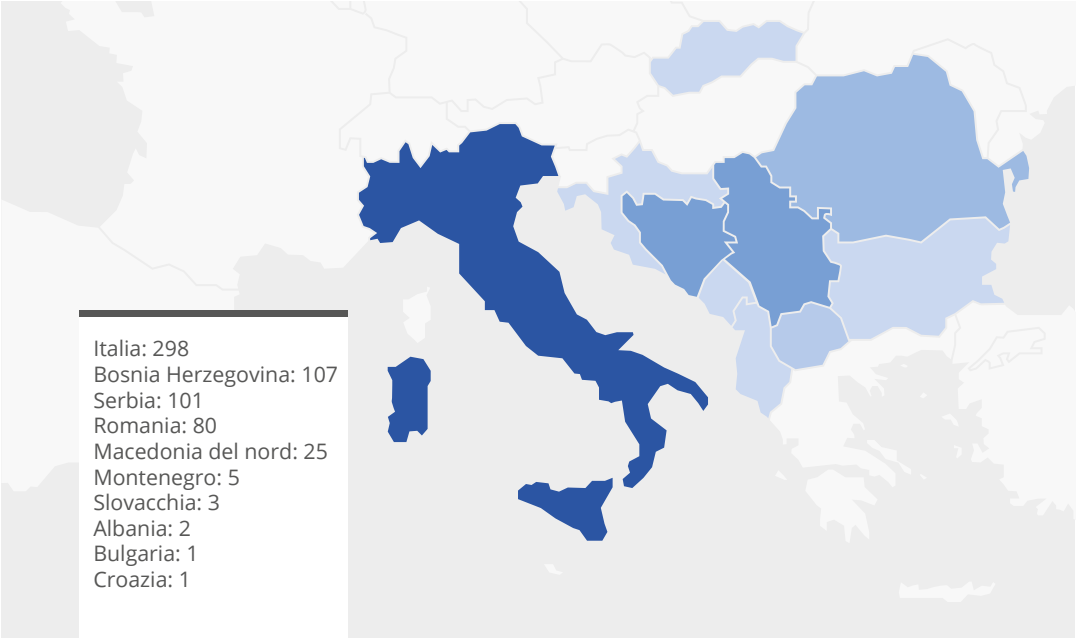
Gli alunni e le alunne RSC che fanno parte del Progetto hanno in larga parte una residenza ufficiale in Italia anche se ci sono alcune città per le quali questa quota è decisamente più bassa (su tutte Napoli e Bari). Il dato è interessante se si considera che nel 2019/2020 si fermava ai tre quarti dei rispondenti[9] e oggi raggiunge il 94% confermando le alte quote di residenti in Italia registrate su tutto il triennio.

Il 52% ha una cittadinanza straniera e in particolare della Bosnia Herzegovina, della Serbia e della Romania (fig. 3), mentre alla conclusione della precedente triennalità il dato riguardava il 61%. A ulteriore riprova delle forti differenze tra le varie città la quota di cittadini stranieri varia moltissimo raggiungendo il 100% a Bari e Napoli e annullandosi a Messina e Reggio Calabria con una variegata scala di grigi tra le altre città.

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

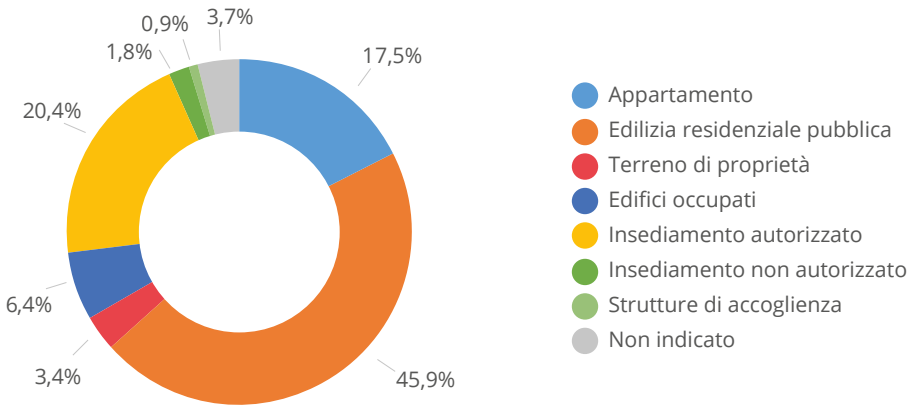
Evidentemente, oltre al percorso migratorio e agli anni di residenza in Italia, come per il tema della residenza, insiste su tale dato la relazione tra assumere la cittadinanza italiana e abitare in un contesto precario: ad esempio a Bari e Napoli dove gli alunni risiedono per la quasi totalità in insediamenti si registrano le più basse quote di cittadini italiani.

Figura 3. Cittadinanza degli alunni e delle alunne



Un altro indicatore dell'inclusione, oltre che ovviamente della fruizione di un diritto fondamentale, è l'accesso ai servizi sanitari. Da questo punto di vista si rileva che il 97% degli alunni e delle alunne è in possesso di un codice fiscale, il 96% è iscritto al sistema sanitario nazionale e ha un pediatra o un medico di medicina generale assegnato in maniera ordinaria. Questi dati, leggermente inferiori a quelli registrati lo scorso anno, sono per tutte le città molto alti con l'unica eccezione della città di Napoli. In questa città, che ha riavviato il Progetto con nuovi alunni e alunne proprio quest'anno dopo un periodo di interruzione – che pertanto non rientrava nel monitoraggio e nei dati dello scorso anno – non ci sono alunni o alunne italiani, ha la residenza in Italia solo il 57% di loro, meno del 60% è iscritto al sistema sanitario nazionale e circa il 70% non ha accesso ai servizi pediatrici. Quando il Progetto è stato avviato i dati di territori storici che oggi presentano situazioni del tutto virtuose da questo punto di vista erano molto simili a quelli che oggi registriamo nel contesto ancora molto complicato della città di Napoli. Con riferimento al contesto abitativo, tra gli alunni e le alunne del 2022/2023 sono prevalenti coloro che vivono in un alloggio di edilizia residenziale pubblica (46%) o in un appartamento (17%). Il restante 42% risiede in altre situazioni abitative: il 20% in insediamenti autorizzati, la restante parte in insediamenti non autorizzati, terreni di proprietà, abitazioni occupate, strutture di accoglienza o altre situazioni (fig. 4). Come vedremo di seguito, la tendenza di una maggiore presenza degli alunni target negli appartamenti e alloggi di edilizia pubblica rispetto agli alunni degli insediamenti si conferma ormai da diversi anni, a dispetto dei primi anni di Progetto – in particolare nel percorso sperimentale – quando il rapporto era l'inverso.

Figura 4. Contesto abitativo



Il 58% degli alunni e delle alunne della scuola primaria e il 51% di quelli della scuola secondaria di primo grado hanno frequentato la scuola dell'infanzia, percentuali in crescita rispetto a quanto registrato anche solo nell'ultima annualità. Per quanto riguarda il tempo scuola degli Istituti coinvolti nel Progetto, il tempo lungo (40 ore settimanali) è piuttosto diffuso alla scuola primaria (74%) con ampie differenze territoriali a macchia di leopardo che non lasciano intuire una chiara distinzione tra città meridionali e settentrionali. Le città hanno a che fare con situazioni abitative molto diverse tra di loro (tab. 2): in città come Firenze, Messina, Reggio Calabria, Cagliari tutti gli alunni per i quali disponiamo di informazioni risiedono in appartamenti o alloggi di edilizia residenziale pubblica, a Napoli, Bari e Milano invece il Progetto si rivolge prevalentemente ad alunni e alunne che vivono in insediamenti autorizzati e non.

Tabella 2. Contesto abitativo per città valori percentuali

Città	Appartamento	Alloggi edilizia resid. pubblica	Terreno di proprietà	Insediamento autorizzato	Insediamento non autorizzato	Edifici occupati	Struttura di accoglienza	Non indicato
Messina	38	63	0	0	0	0	0	0
Firenze	10	90	0	0	0	0	0	0
Reggio Calabria	0	100	0	0	0	0	0	0
Palermo	75	0	0	10	0	0	5	10
Venezia	41	27	16	5	0	0	0	12
Bologna	34	18	3	2	20	18	5	0
Genova	19	32	0	19	22	0	0	8
Torino	9	30	13	30	6	0	0	13
Roma	5	31	0	7	53	1	2	1
Cagliari	100	0	0	0	0	0	0	0
Bari	20	0	0	0	80	0	0	0
Milano	3	3	0	21	73	0	0	0
Napoli	0	0	0	0	100	0	0	0

L'attività dei territori e la partecipazione dei destinatari e delle destinatarie delle azioni

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

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

Come sarà chiaro in seguito, dall'analisi delle attività delle città emerge un mosaico di contesti territoriali e istituzionali, modalità di lavoro, iniziative, approcci nell'affrontare il compito di promuovere l'inclusione di alunni e alunne RSC estremamente variegato e ricco. Le città hanno sfruttato a pieno la loro autonomia e i molti strumenti che hanno a disposizione per arrivare a dare un contributo concreto a bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

Governance

Come già anticipato nel capitolo 1, la *governance* cittadina è articolata in tavoli locali – finalizzati al coordinamento del Progetto locale e composti dai referenti di settore – ed équipe multidisciplinari – finalizzate alla progettazione specifica delle attività e alla cura dei singoli casi e composte dalle figure più operative. Le équipe multidisciplinari, a seconda della specificità cittadina (numero istituti, territori e soggetti coinvolti) possono essere "scolastiche" o "cittadine" o – in alcuni casi – possono essere presenti entrambe. Il complesso della *governance* è guidato e orientato dal comune, attraverso una modalità multidisciplinare e sostenibile. Con riferimento alle attività di *governance* le città[10] che hanno partecipato al Progetto hanno organizzato solitamente uno o due incontri del tavolo locale nell'annualità 2022/2023 (tab. 3). Per quanto riguarda le équipe multidisciplinari negli anni, per venire incontro alle esigenze di città con progettualità più articolate, come anticipato, si è affiancato al modello dell'équipe multidisciplinare "cittadina" quello dell'équipe multidisciplinare "scolastica". Spazio fondamentale per avvicinarsi alla progettazione mirata, per valorizzare il confronto in particolare con i docenti, per promuovere azioni partendo dall'analisi dei singoli casi, chiaramente non gestibili a livello cittadino per chi ha un raggio di azione su più plessi e scuole.

Ogni città ha sfruttato questi due luoghi di confronto in base alle sue esigenze di organizzazione del lavoro. Per fare un esempio a Bari e Napoli si è scelto di lavorare soprattutto attraverso il livello cittadino, mentre in città come Firenze, Milano o Torino tutto il confronto è stato svolto a livello scolastico. Nella annualità 2022/2023 le équipe si sono riunite in tutto 155 volte.

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

10 Per le città di Cagliari, Messina e Reggio Calabria non sono disponibili dati riguardanti la *governance.*

Tabella 3. Tavoli locali ed équipe multidisciplinari nel 2022/2023 a livello nazionale

Riunioni del tavolo locale	Riunioni delle équipe multidisciplinari	di cui équipe cittadine	di cui équipe scolastiche
19	155	31	124

Le città hanno sfruttato l'occasione del Progetto per costruire o ricostruire in alcuni casi piattaforme di partecipazione, comunicazione e coordinamento con i soggetti istituzionali che si occupano di tematiche individuate come rilevanti in ciascun territorio (soprattutto scuole e servizi sanitari), con gli enti del terzo settore e in generale con la cittadinanza che fosse disponibile a dare il proprio contributo al raggiungimento degli obiettivi del Progetto, con le scuole, con le famiglie dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze del Progetto.

Percorsi formativi locali

Le città parte del Progetto hanno organizzato nell'anno 2022/2023 in tutto 20 percorsi di formazione, 5 in più rispetto all'anno precedente. Ciascuna città ha organizzato in media tra 1 e 3 attività di formazione. Tutte le attività di formazione sono state rivolte agli insegnanti (a Bari, Bologna, Messina e Reggio Calabria in via esclusiva), ma sono stati spesso inclusi anche gli operatori del Progetto RSC e dei servizi sociali, oltre che le famiglie degli alunni target.

Più raramente le attività sono state rivolte anche a dirigenti e personale ATA, a operatori dei servizi sanitari. Nel complesso le formazioni sono state rivolte a 457 partecipanti, dato probabilmente sottostimato se si considera che in 5 casi non sono disponibili dati sul numero dei partecipanti (tab. 4). Un partecipante, inoltre, può aver partecipato a più percorsi formativi.

Tabella 4. Percorsi di formazione[11]

Numero percorsi formativi	Numero destinatari ai quali è stata rivolta la formazione
20	457

In alcune città, i momenti formativi rivolti al personale scolastico hanno aperto il proprio respiro a tutta la cittadinanza, e si sono posti come principale obiettivo quello di trasformare l'antiziganismo, la discriminazione e i pregiudizi in dialogo e in relazioni positive e di rispetto tra le persone.

Tra i principali punti di forza delle attività di formazione possiamo segnalare aspetti legati alla modalità di formazione, con maggior gradimento laddove è stato scelto un approccio più informale, facilitando lo scambio e il confronto sulle tematiche e le problematiche inerenti alla propria professionalità nonché la condivisione di alcune buone pratiche. In alcune città i percorsi formativi sono stati co-costruiti con i partecipanti, analizzando richieste e bisogni.

I temi trattati maggiormente sono quelli dell'antiziganismo, del Porrajmos, della storia e della cultura rom e sinta e seppur in alcune città l'articolazione del percorso formativo ha previsto spazi di condivisione e confronto con genitori e rappresentanti appartenenti alle comunità rom e sinte, è stata evidenziata la necessità di un loro maggior coinvolgimento.

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

Altri temi hanno riguardato metodologie inclusive e interculturali della didattica (*cooperative learning* soprattutto).

I principali punti di debolezza evidenziati riguardano la difficoltà di coinvolgere alcuni soggetti interessati e il basso numero di ore destinate alla formazione.

Le attività legate alla *governance* e alla formazione dei vari soggetti che operano nel Progetto sono strumentali all'attività dei ragazzi. Passiamo quindi ad analizzare le attività rivolte direttamente a loro.

I laboratori in classe

Nell'a.s. 2022/2023 sono stati organizzati 171 laboratori rivolti a 337 classi e sono stati coinvolti 5.752 bambini, bambine, ragazzi e ragazze nell'11% degli appartenenti a comunità o famiglie RSC (tab. 5). Esiste una forte eterogeneità tra le città aderenti al Progetto, basti pensare che Venezia, Firenze, Torino hanno organizzato decine di percorsi laboratoriali (rispettivamente 50, 36 e 27). Anche osservando i partecipanti il quadro presenta forti differenze: a Firenze sono stati coinvolti 2.483 ragazzi, a Cagliari solo 16. In media ogni città ha coinvolto quasi 500 alunni. Infine ciascun laboratorio può essere più o meno impegnativo in termini di ore: in media i laboratori di Genova e Reggio Calabria hanno impegnato alunni e alunne per più di 60 ore, mentre a Milano, Cagliari, Venezia non hanno raggiunto le 15 ore ciascuno.

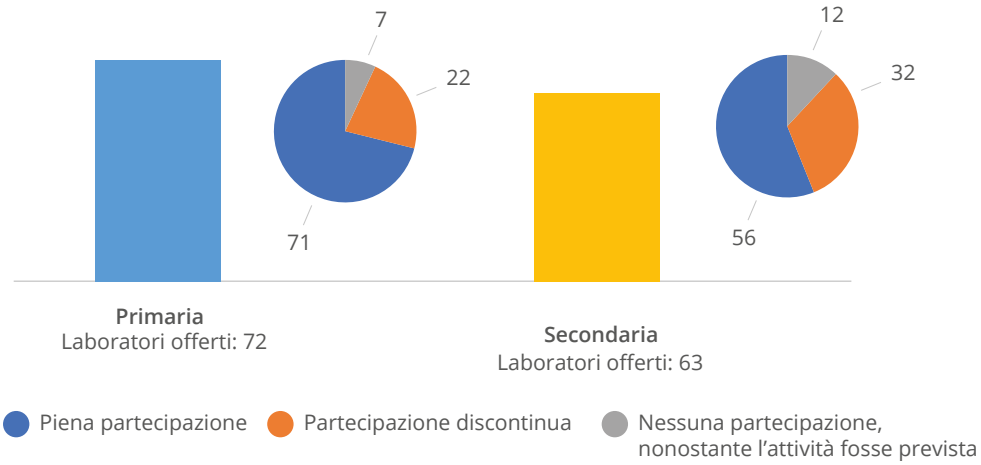
Tabella 5. Laboratori

Numero laboratori	Numero totale ore	Numero classi coinvolte	Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
171	4.820	337	5.752	629	11

La distribuzione dei laboratori tra i gradi scolastici rispecchia più o meno la distribuzione degli alunni e delle alunne target, con una maggior concentrazione nella secondaria di secondo grado considerato che il 36% dei laboratori sono rivolti a quella fascia di alunni e alunne che rappresenta il 32% del totale. Con l'eccezione della città di Palermo che ha concentrato i suoi laboratori sul tema della espressione pittorico-visiva, manuale, sensoriale, tutte le altre hanno affrontato almeno in un caso le tematiche dell'identità personale e di gruppo della conoscenza dell'altro, del rafforzamento della cooperazione e dell'interdipendenza positiva, ma anche tutte le altre tematiche sono state affrontate quasi ovunque in Italia. Le tematiche legate a espressione pittorico-visiva, manuale, sensoriale, espressione corporea, gestione del conflitto e intercultura ricorrono meno di frequente tra quelle affrontate nei laboratori.

Infine se guardiamo i laboratori dalla prospettiva degli alunni e delle alunne del Progetto attraverso l'osservazione sulla partecipazione compilata dagli operatori possiamo evidenziare come solo il 72% degli alunni e delle alunne della scuola primaria e il 63% della secondaria di primo grado ha avuto accesso a un'attività laboratoriale, tuttavia, quando previste queste attività sono state seguite dal 93% dei bambini e delle bambine della primaria e dall'88% dei ragazzi e delle ragazze della secondaria di primo grado (fig. 5).

Figura 5. Partecipazione ai laboratori



Tra i punti di forza emersi più di frequente sono da segnalare la scelta di metodologie alternative in grado di stimolare gli alunni e le alunne e promuovere la collaborazione e l'inclusione, di significativa importanza la fase iniziale di co-progettazione con il docente. Un altro fattore generalmente riconosciuto come importante è stata l'attenzione rivolta alle dinamiche di gruppo all'interno della classe. In ultimo la partecipazione, l'attenzione e l'entusiasmo degli alunni e delle alunne e in taluni casi dei docenti ha dato un contributo fondamentale.

Tra i principali punti di debolezza è spesso citato il basso numero di ore dedicato che, in alcuni casi, ha reso difficile l'approfondimento e il consolidamento delle dinamiche emerse durante i laboratori. Non è infrequente una difficoltà nel raggiungere e coinvolgere gli alunni target e le loro famiglie, oltre alla difficoltà di un'adeguata co-costruzione dei laboratori tra operatori e docenti.

Attività extrascolastiche

Le attività extrascolastiche organizzate dal Progetto hanno coinvolto 1.053 alunni e alunne in tutte le città del Progetto[12]. Sono stati coinvolti in egual misura alunni e alunne RSC e non (tab. 6). Anche in questo caso dai dati emergono esperienze progettuali molto diverse a seconda delle città: alcune progettualità anche non tra le più grandi puntano molto su queste attività, si pensi a Torino che coinvolge quasi 400 bambini, bambine, ragazzi e ragazze, 70 dei quali RSC. È interessante sottolineare come questo genere di attività sia pensato, in 8 città su 12 anche per bambini e bambine della scuola dell'infanzia. Un possibile spunto operativo per lavorare anche con questa fascia di popolazione con la quale il Progetto non ha un'esperienza diffusa su tutto il territorio nazionale.

Tabella 6. Attività extrascolastiche

Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
1.053	502	47

Per quanto attiene alle tematiche trattate è da evidenziare come il rinforzo didattico è un ambito presidiato su tutti i territori. Sono frequenti anche attività sui temi dell'intercultura, del rafforzamento alla cooperazione e interdipendenza positiva, dello sviluppo delle competenze emotive.

12 Per la città di Bologna non ci sono dati disponibili.

Tra i punti di forza possiamo evidenziare l'importanza delle attività in continuità con il programma scolastico, arricchendo in taluni casi le proposte educative, permettendo agli alunni e alle alunne di sentirsi accompagnati nell'affrontare le difficoltà scolastiche quotidiane. Le scelte derivano da una valutazione integrata dei bisogni e delle opportunità espresse dai vari contesti, spesso in sinergia con realtà del territorio come associazioni e spazi e realtà di quartiere. In alcuni casi gli spazi extrascolastici hanno contribuito a rafforzare il rapporto di fiducia e cooperazione tra operatori e famiglie, esprimendosi in periodici aggiornamenti sull'andamento scolastico, di supporto sociosanitario, ma anche in spazi e momenti di socializzazione. Dalla rilevazione sulla partecipazione alle linee di attività svolta attraverso il questionario della cartella alunno emerge che alla gran parte degli alunni e dalle alunne seguiti dal Progetto vengono offerte delle attività extrascolastiche (91%). Con riferimento alla partecipazione a queste attività laddove offerte, il 49% degli alunni e delle alunne partecipa pienamente a questa attività, si aggiunge un 24% che partecipa con discontinuità: il 18% dunque non ha partecipato affatto.

Attività estive

L'ultima linea di attività rivolta agli alunni e alle alunne che monitoriamo è quella delle attività estive[13]. Queste attività hanno coinvolto nel 2022/2023 894 bambini, bambine, ragazzi e ragazze di cui 369 appartenenti alle comunità e alle famiglie RSC (tab. 7). Le attività estive sono più o meno presenti nelle varie città e coinvolgono quote diversificate di alunni e alunne RSC. Si segnala la grande attività di Bologna, Venezia e Reggio Calabria in queste attività.

Tabella 7. Attività estive

Destinatari coinvolti	Destinatari coinvolti RSC	% destinatari RSC sul totale
894	369	41

Le attività estive sono dedicate in tutte le città agli alunni e alle alunne della scuola primaria e secondaria di primo grado, ma in 6 città su 12 si rivolgono anche ai bambini della scuola dell'infanzia. Come per le attività extrascolastiche questa è un'informazione da portare all'attenzione nella prospettiva di una politica di estensione del Progetto a questo grado scolastico.

I luoghi in cui queste attività sono organizzate sono spesso spazi del "quartiere", ma in alcuni casi si utilizzano anche spazi messi a disposizione dall'ente attuatore o dalla scuola. Esistono anche altre esperienze come quelle organizzate negli insediamenti, ma sono minoritarie. Tutti i territori hanno sfruttato le attività estive per parlare di rafforzamento cooperazione e interdipendenza positiva, e quasi tutte hanno anche affrontato i temi dell'identità personale e di gruppo, dell'intercultura e dell'espressione corporea.

Spostiamo la nostra prospettiva sui dati che emergono dall'analisi della cartella alunno: su 100 alunni e alunne che hanno partecipato al Progetto, al 66% dei bambini e delle bambine della scuola primaria e al 73% dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di primo grado sono state proposte attività estive. Tra questi circa il 60% ha sfruttato l'opportunità, il 40% non ha partecipato.

Le attività estive organizzate nelle città del Progetto sono state spesso in

13 Informazioni complete su tutte le città a eccezione di Bari.

continuità con le attività extrascolastiche con lo scopo di mantenere un contatto e un lavoro, anche con le famiglie, che non si perdesse nei mesi estivi. Sono state organizzate uscite e gite, laboratori di vario genere e iniziative di sostegno didattico e di preparazione al nuovo anno scolastico, ma anche attività di mediazione ai fini dell'iscrizione dei bambini e delle bambine a centri estivi.

Come intuibile, a differenza delle attività extrascolastiche, quelle estive si sono caratterizzate per una maggiore presenza di iniziative all'aria aperta, in cui ogni realtà ha utilizzato e valorizzato i propri territori. Per esempio nelle città marittime come Genova, Cagliari e Messina si sono svolte attività in località balneari volte a consolidare il gruppo di ragazzi e la relazione con gli operatori. L'obiettivo delle attività realizzate è di far sperimentare situazioni nuove, offrire un ampio ventaglio di opportunità e la possibilità di mettersi in gioco all'interno del gruppo dei pari, fare emergere competenze e abilità nuove e rafforzare la propria percezione di sé. Con gli stessi obiettivi in altre città come Napoli, Venezia e Reggio Calabria si sono svolte gite in eventi, mostre, musei, parchi e orti botanici. Non mancano attività sportive e artistiche più innovative come nelle città di Milano, Firenze e Bologna in cui sono stati svolti laboratori di *Slackline, Hip Hop e graffiti.*

Gli esiti delle azioni

Dopo aver offerto un quadro sintetico del contesto nel quale si sono mossi i territori e delle azioni che hanno messo in campo a favore di bambini, bambine, ragazzi e ragazze rom e sinti, oltre che a favore delle loro famiglie e del mondo della scuola del quale fanno parte, che comprende sia i compagni di classe che gli adulti che ci lavorano, è il momento di guardare ai risultati in termini di partecipazione alle attività scolastiche, di successo scolastico e di inclusione sociale. Lo faremo individuando tre indicatori di riferimento nella consapevolezza che il compito è tutt'altro che banale e che l'azione di valutazione è un po' come guardare dal buco di una serratura con il rischio di avere un campo visivo necessariamente ristretto che taglia fuori aspetti che non siamo in grado di osservare e risente del punto di vista obbligato dal quale stiamo osservando.

La scuola dell'infanzia non è trattata in questo capitolo date l'esiguità dei numeri, la concentrazione in pochi territori e il fatto che, non trattandosi di scuola dell'obbligo, la partecipazione assume un significato nettamente diverso rispetto alla scuola primaria e secondaria ma sarà dedicato un approfondimento *ad hoc*.

Miglioramento delle frequenze

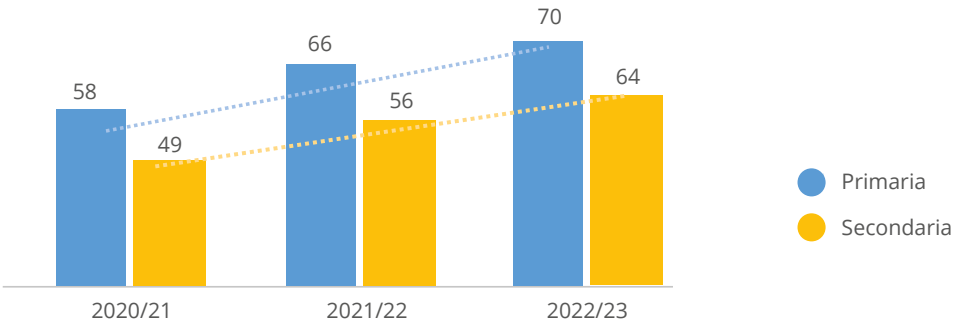
Uno degli obiettivi fondamentali che si pone il Progetto è il contrasto alla dispersione scolastica e il rafforzamento della frequenza degli alunni e delle alunne. Si tratta di un dato cruciale, sia per la sua importanza intrinseca, sia per il suo valore nel rafforzare l'inclusione sociale e la partecipazione alle attività della scuola oltre che, ovviamente il successo scolastico.

La frequenza scolastica, come già anticipato nelle pagine precedenti, è anche un indicatore particolarmente sensibile a fattori esterni che rischiano di compromettere l'impegno di alunni, alunne, operatori e operatrici e tutte le figure coinvolte nel Progetto. Non si può non considerare dunque che la triennalità che si è conclusa ha attraversato la fase della pandemia che certamente ha avuto

una parte importante nell'aggravare il fenomeno della dispersione scolastica in tutto il Paese e anche nella popolazione alla quale si rivolge il Progetto.

Nell'annualità 2020/21, la più colpita dall'emergenza pandemica, si era assistito a una battuta di arresto in entrambi i gradi scolastici: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. La rilevazione 2021/22 faceva registrare una ripresa decisa della frequenza scolastica per entrambi i gradi di istruzione. Tale ripresa è proseguita e si è rafforzata nel 2022/2023: nel complesso gli alunni e le alunne della primaria hanno migliorato la loro frequenza di 12 punti percentuali passando dal 58% di presenze scolastiche al 70%, quelli della secondaria dal 49% al 64% nel corso del triennio (fig. 6).

Figura 6. Frequenze scolastiche – serie storica



Il dato in significativa crescita è valido per quasi tutte le città e i gradi scolastici (tab. 8). L'omogeneità nella crescita delle frequenze per le città del Progetto è una conferma dell'efficacia delle azioni che come è noto e come è emerso anche nei precedenti paragrafi insistono su contesti particolarmente variegati.

Tabella 8. Frequenze scolastiche per città e grado di istruzione[14]

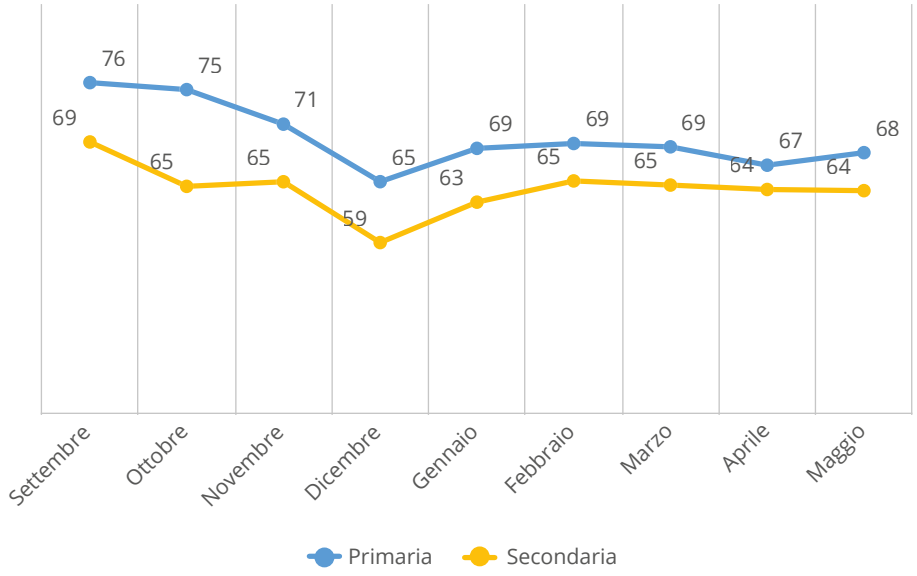
Città	Primaria		Secondaria	
A.S.	2021/22	2022/23	2021/22	2022/23
Bari	69	75	91	91
Bologna	72	77	63	78
Cagliari		63		66
Firenze	80	82	75	81
Genova	65	65	65	59
Messina	43	78	36	99
Milano		48		54
Napoli		63		64
Palermo	75	81	*	59
Reggio Calabria		68		59
Roma	42	54	28	41
Torino	54	70	55	55
Venezia	68	75	59	70
Totale	**66**	**70**	**56**	**64**

* dato non riportato a causa della scarsa numerosità

14 Le città di Napoli, Milano e Reggio Calabria non hanno una raccolta dati completa per il 2021/23 non avendo promosso le attività progettuali o avendole promosse solo per una piccola parte dell'anno.

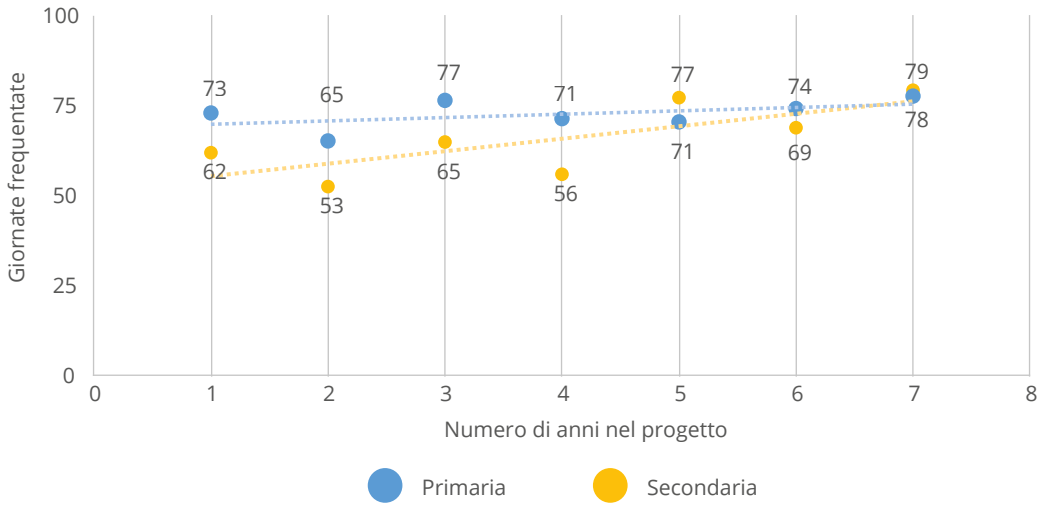
Dall'analisi delle frequenze per mese emerge un andamento ormai noto. Le frequenze partono alte nei primi tre mesi dell'anno scolastico, raggiungono un minimo in corrispondenza dell'inverno (solitamente in corrispondenza anche del picco annuale delle influenze) e poi tornano a salire lentamente attestandosi a livelli più bassi di quelli rilevati a inizio anno (fig. 7).

Figura 7. Andamento delle frequenze per mese



Come sappiamo le attività del Progetto hanno maggiori di probabilità di avere un impatto reale sulla vita dei ragazzi se acquisiscono una continuità negli anni. L'effetto positivo sulle frequenze scolastiche della partecipazione al Progetto è rappresentato nella fig. 8. Gli alunni e le alunne con più anni di coinvolgimento alle spalle nel Progetto hanno frequentato di più, rispetto a chi è nel Progetto da meno tempo. La media delle frequenze di chi al primo anno di partecipazione nel Progetto (anno 0 nel grafico) è rispettivamente del 73% alla primaria e al 62% alla secondaria di primo grado. La media delle frequenze di chi partecipa da 6 anni e oltre sfiora l'80%, sia alla primaria che alla secondaria. Evidentemente l'impatto del Progetto è significativo, sul medio-lungo periodo. Come vedremo più avanti la conferma dell'efficacia delle attività del Progetto sulla frequenza scolastica emerge anche dalla relazione tra la partecipazione a queste attività e la frequenza stessa. È inoltre utile evidenziare come tal crescita in questa ultima annualità appaia come meno repentina rispetto a quanto osservato nelle annualità precedenti. Il motivo di questo appiattimento della curva risiede in un netto miglioramento delle frequenze di chi partecipa anche solo alla corrente annualità. Mentre nelle annualità precedenti il risultato del lavoro era evidente solo dopo un certo numero di anni di lavoro con i ragazzi, quest'anno ci troviamo di fronte a buoni risultati fin da subito, che vanno comunque a migliorare progressivamente con l'aumentare degli anni passati nel Progetto, superando i livelli già riscontrati negli anni precedenti per alunne e alunni con una comparabile "anzianità".

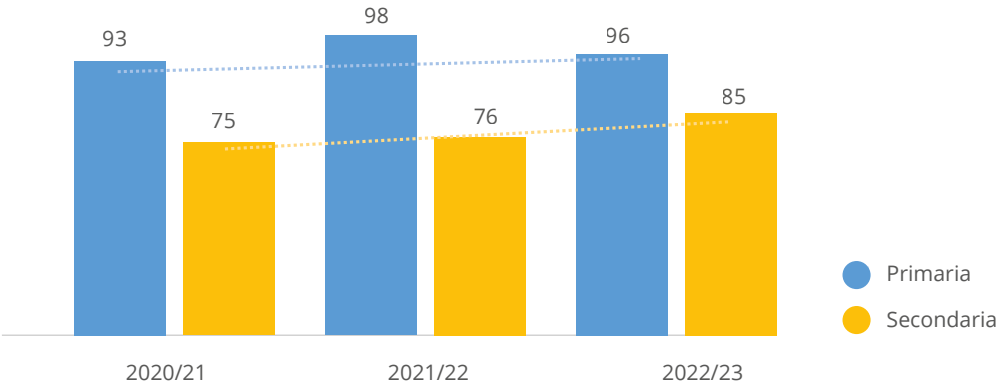
Figura 8. Anni di partecipazione al Progetto e frequenza scolastiche



Le promozioni

Le promozioni sono l'indicatore individuato per valutare il successo scolastico di alunni e alunne del Progetto. Anche in questo caso si rileva un generale miglioramento del dato nel corso della triennalità (fig. 9).

Figura 9. Percentuale di promossi e di promosse – serie storica



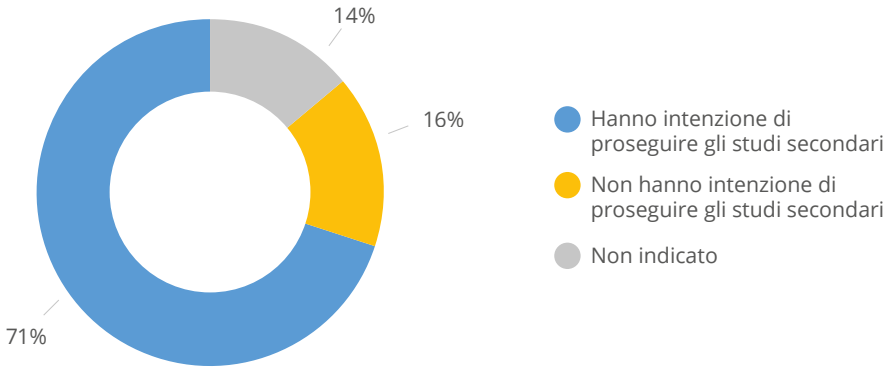
È necessario fare alcune precisazioni per quanto riguarda le promozioni sui singoli territori: in primo luogo è da segnalare che tra le città considerate ci sono Napoli e Milano che hanno dato una struttura stabile al Progetto solo quest'anno e che presentano quote di promossi più basse in particolare alla scuola primaria (Milano 90%, Napoli 80%). La seconda osservazione riguarda progettualità robuste come ad esempio quella di Venezia e di Roma che sono riuscite a incrementare fortemente il numero di promossi alla primaria e soprattutto alla secondaria rispetto allo scorso anno determinando il salto che si osserva nella figura 9: a Roma la quota di promossi si alza di 22 punti percentuali, a Venezia di 12.

Verso la secondaria

Una menzione particolare infine la meritano i 50 tra alunni e alunne che hanno concluso l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado: il 90% di loro è stato promosso, ma tra essi solo il 71% dichiara di voler proseguire gli studi, per il 16% tale intenzione non c'è e sul restante 14% non sono disponibili informazioni (fig. 10). È importante evidenziare due punti su questo argomento: il primo è che l'obbligo scolastico dura fino a 16 anni, quindi per coloro che non abbiano superato quell'età esso è ancora in vigore; il secondo è che la domanda era intesa a sondare l'intenzione dei ragazzi e delle ragazze, gli operatori più di una volta specificano che alcuni di loro pur essendosi iscritti a percorsi formativi successivi alla scuola secondaria di primo grado hanno già fatto capire che non hanno intenzione di frequentare la secondaria di secondo grado e quindi li hanno correttamente indicati come non intenzionati a proseguire. È importante sottolineare il preciso significato della domanda perché in passato si rilevava l'iscrizione ufficiale che ovviamente era presente per quasi tutti dal momento che si parla di scuola dell'obbligo.

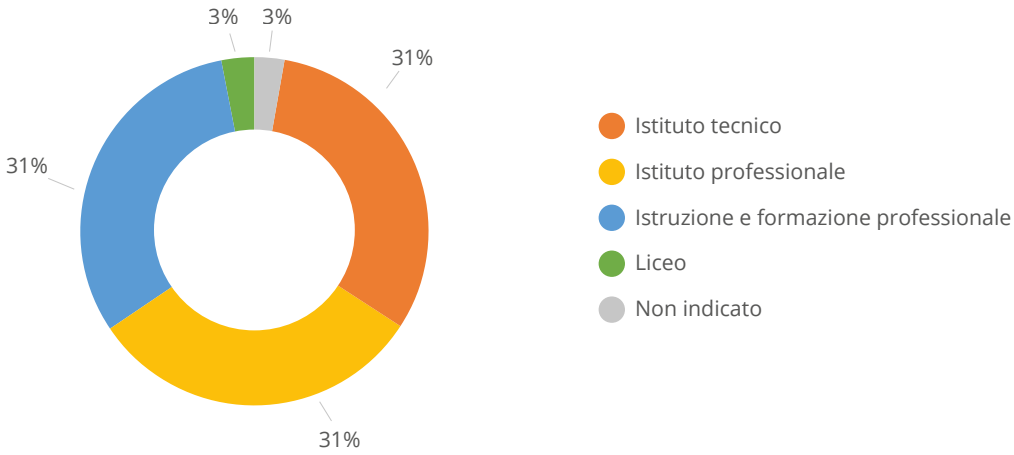
Nonostante i numeri esigui spingano ad avere più di una cautela nel trarre conclusioni sui dati appena presentati è il caso di evidenziare come tutti coloro che hanno partecipato con assiduità alle attività di orientamento scolastico offerte dalla scuola secondaria di primo grado esprimano l'intenzione di proseguire gli studi. Ecco allora che l'azione delle scuole e del Progetto ha forse un terreno su cui lavorare per aiutare i ragazzi e le ragazze a superare le difficoltà proprie e del contesto che spingono invece ad abbandonare prematuramente gli studi.

Figura 10. Intenzione di partecipare all'istruzione secondaria di secondo grado (per 100 promossi in terza media)



Coloro che intendono proseguire gli studi si orientano in egual misura tra istituti tecnici, professionali e istituto di istruzione e formazione professionale regionale, mentre solo un'esigua minoranza sceglie il liceo (fig. 11).

Figura 11. Istituto al quale si intende iscriversi (per 100 promossi in terza media che hanno intenzione di proseguire gli studi)

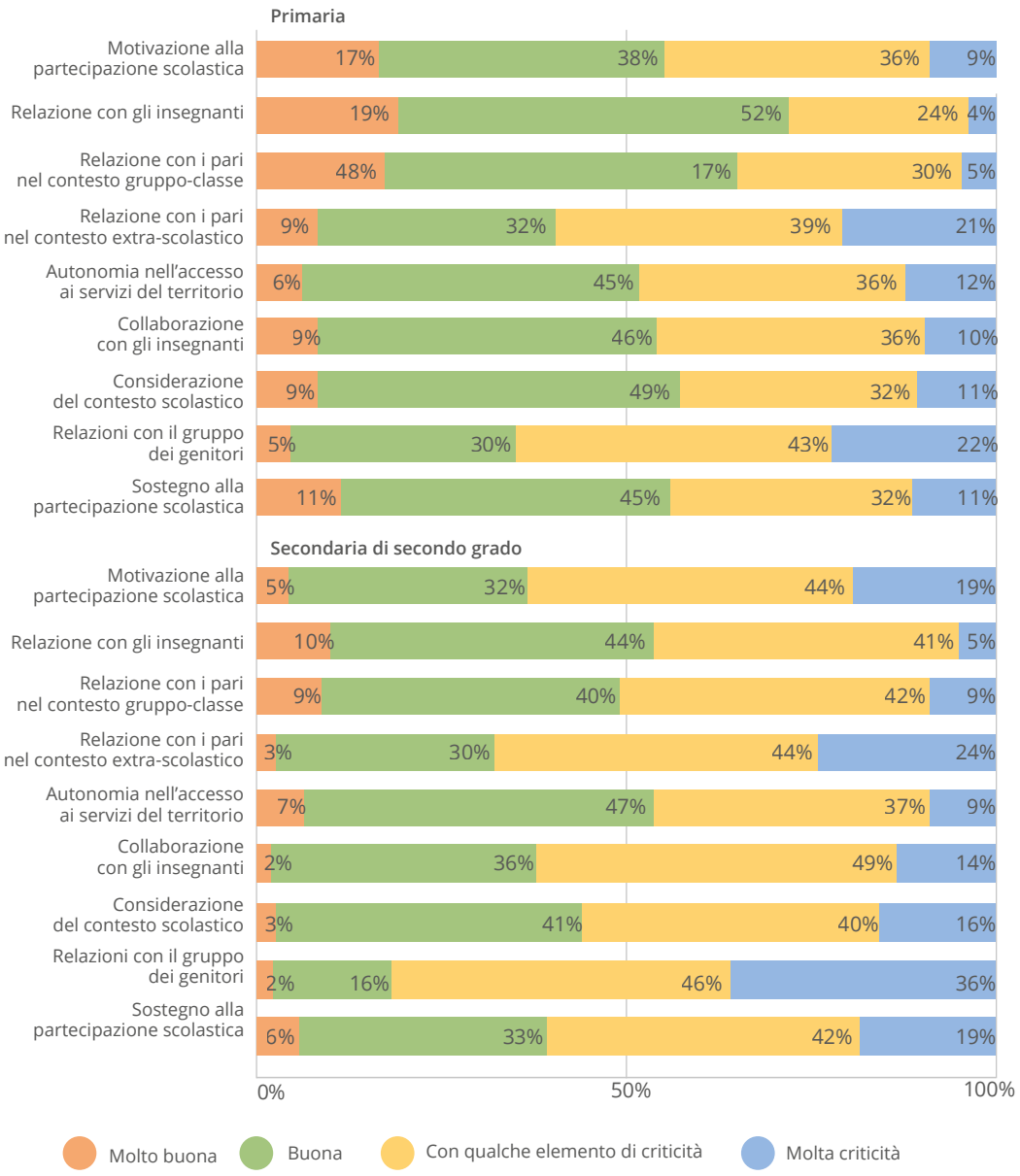


Gli altri, secondo il parere degli operatori, non intendono proseguire gli studi per vari motivi: una scarsa attenzione da parte della famiglia, una scarsa motivazione propria e la voglia di entrare direttamente nel mondo del lavoro.

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

Altro obiettivo fondamentale del Progetto è l'inclusione degli alunni e delle alunne RSC nella comunità scolastica e nella rete sociale del territorio. Agli operatori è richiesto di esprimersi sulla motivazione alla partecipazione scolastica, sulla relazione con gli insegnanti, sulla relazione con i pari nel contesto del gruppo classe, sulla relazione con i pari al di fuori del contesto scolastico degli alunni target. In relazione alle famiglie si analizzano l'autonomia nell'accesso ai servizi del territorio, la collaborazione tra la famiglia e gli insegnanti, la considerazione del contesto scolastico, la relazione della famiglia con il gruppo dei genitori, il sostegno alla partecipazione scolastica. La figura 12 rappresenta, distintamente per grado scolastico, le valutazioni degli operatori per ciascuno dei processi inclusivi monitorati in relazione ad alunni e alunne e alle loro famiglie, riportando la quota di giudizi molto buoni, buoni, parzialmente critici e molto critici.

Figura 12. Osservazione dei processi inclusivi di alunni, alunne e famiglie per grado scolastico.



Da questa osservazione[15] si evidenzia come alla scuola primaria quasi tutti gli aspetti, sia quelli concernenti l'inclusione degli alunni che quelli delle famiglie superano la soglia del 50% di giudizi positivi rappresentata dalla linea verde. In particolare si arriva a un buon risultato per tutti gli aspetti che sono legati più strettamente al contesto scolastico: la motivazione degli alunni alla partecipazione scolastica, la considerazione del contesto scolastico, il sostegno da parte delle loro famiglie, la relazione tra gli insegnanti e gli alunni e le alunne da un lato e le famiglie dall'altro, la relazione tra alunni e alunne e i loro compagni di classe.

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

Rimangono critici invece i rapporti tra bambini e bambine al di fuori della scuola e parallelamente ciò avviene tra le famiglie dei bambini e delle bambine del Progetto e le altre famiglie della scuola. Questo è un elemento importante che sottolinea una situazione, seppur non in assenza di criticità, più favorevole "dentro la scuola" rispetto al contesto "esterno alla scuola".

L'inclusione nella scuola secondaria di primo grado risulta in generale più difficoltosa, i singoli aspetti analizzati al confronto con quanto avviene alla primaria risultano tutti più critici e l'unico per il quale la quota di valutazioni positive supera quella di valutazioni anche moderatamente critiche è la relazione tra alunni e alunne e insegnanti. Tra gli aspetti dell'inclusione delle famiglie l'unico a superare il 50% di giudizi positivi è la capacità di accesso ai servizi che, a ben vedere, è tra tutte le dimensioni la meno legata all'inclusione scolastica. Si conferma inoltre molto difficoltosa la relazione tra alunni e alunne e i loro pari fuori dalla scuola e soprattutto la relazione tra le famiglie rom e sinte e le altre famiglie della scuola. In quest'ultimo caso in particolare nemmeno nel 20% dei casi esiste un rapporto positivo. Confermando, pertanto, una maggiore difficoltà all'esterno della scuola rispetto a quanto avviene a scuola.

Questo quadro suscita alcune considerazioni: in primo luogo la maggiore permeabilità del contesto della scuola primaria, caratteristica forse fisiologica di un ambiente più adatto a lavorare sulle relazioni, *in primis*, meno orientato agli aspetti esclusivamente didattici e, forse, dove le differenze tra gli alunni sono ancora attenuate e con esse i pregiudizi che emergono e si consolidano maggiormente al crescere dei ragazzi e delle ragazze che con il passare del tempo sono maggiormente influenzati anche dalla società esterna alla scuola.

Le famiglie inoltre sono necessariamente più coinvolte nella vita scolastica dal momento che i bambini e le bambine non hanno ancora l'autonomia che si raggiunge nel successivo grado scolastico. Questo dato di contesto non esime a ogni modo il Progetto dall'interrogarsi su come intervenire (in generale e in particolare alla secondaria di primo grado) per migliorare un livello di inclusione che nonostante tutti gli sforzi è ancora oggi troppo basso.

La seconda osservazione riguarda l'ambiente in cui si svolgono i processi inclusivi che a quanto emerge ha un ruolo importante: la scuola ha le potenzialità per essere il luogo di aggregazione principale dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e ha caratteristiche proprie che favoriscono l'interazione sociale, lo scambio e in ultima istanza l'inclusione: regole uguali per tutti, attività comuni, adulti formati per favorire relazioni positive, per gestire eventuali conflitti, tanti bambini e bambine diversi con i quali esplorare la pluralità di mondi che esistono al di fuori della propria casa o della propria comunità o gruppo di riferimento. La scuola è anche il luogo di elezione del Progetto che fonda gran parte delle attività su di essa.

Report di valutazione di fine triennalità a.s. 2022/2023

CAPITOLO 3

3. *Focus* tematici

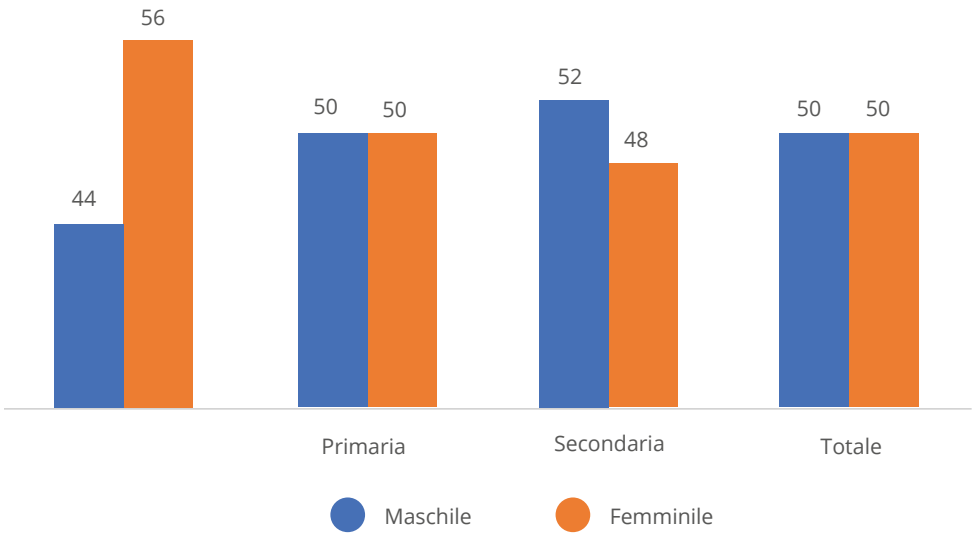
In questo terzo capitolo affronteremo le questioni già trattate sino a ora sotto tre prospettive che, dall'analisi dei dati e dall'esperienza operativa quotidiana, non possono essere ignorate per una comprensione approfondita dei fenomeni: il genere, il contesto abitativo e l'esperienza alla scuola dell'infanzia.

Focus sul genere di alunni e alunne

Il primo dei tre aspetti è il genere di alunni e alunne. Come anticipato nel capitolo 2 al Progetto partecipano in egual misura alunne e alunni, ma come vedremo la loro presenza, la loro partecipazione scolastica, la loro inclusione nel contesto sociale non è altrettanto omogenea nei diversi gradi scolastici.

Passando dunque a osservare il numero di alunni e alunne del Progetto in ciascun grado scolastico, nei tre gradi di istruzione osservati, vediamo, come anticipato, che le alunne iscritte alla scuola dell'infanzia sono più degli alunni (56% rispetto al 44%), alla scuola primaria sono lo stesso numero (50% le femmine e 50% i maschi) e sono invece un numero inferiore alla secondaria di primo grado (48% rispetto al 52%; fig. 13). Un simile schema era rintracciabile anche nelle prime due annualità del triennio che si sta chiudendo con proporzioni anche più nette di quelle qui presentate. Pertanto si può desumere che per alcune famiglie rom e sinte vi sia una maggiore reticenza nell'iscrivere le bambine alla secondaria rispetto ai loro coetanei maschi.

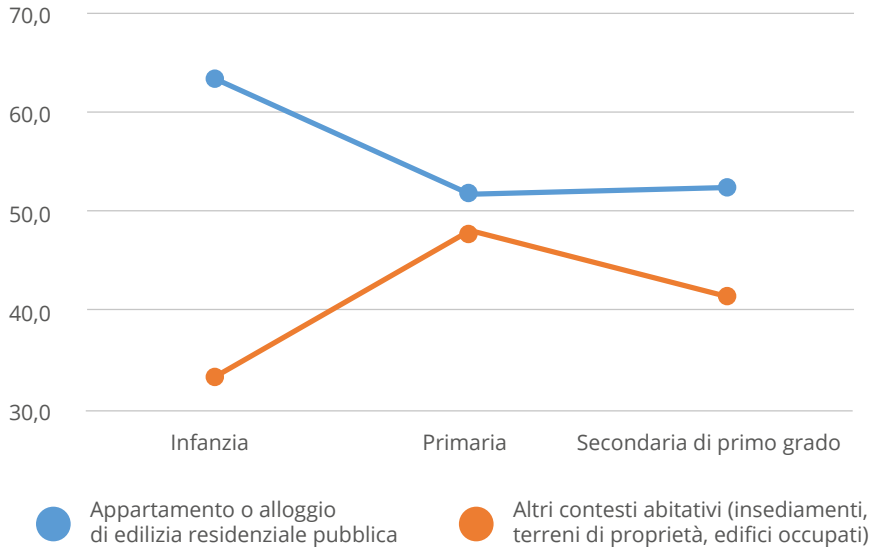
Figura 13. Genere e grado scolastico



La ripartizione per genere nei vari gradi scolastici è molto diversa se si distinguono gli alunni e le alunne per le diverse situazioni abitative: tra coloro che abitano in un appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica le alunne iscritte sono complessivamente il 53% del totale, rappresentano il 63% degli iscritti alla scuola dell'infanzia e si mantengono sul 52-53% nei due gradi

successivi. Per coloro che abitano in situazioni meno stabili come insediamenti autorizzati o meno, terreni di proprietà, edifici occupati, ecc. la quota di alunne non raggiunge la metà in nessuno dei gradi scolastici: all'infanzia le bambine rappresentano solo un terzo del totale, alla primaria arrivano al 48% e alla secondaria di primo grado crollano di sette punti fermandosi al 41% (fig. 14).

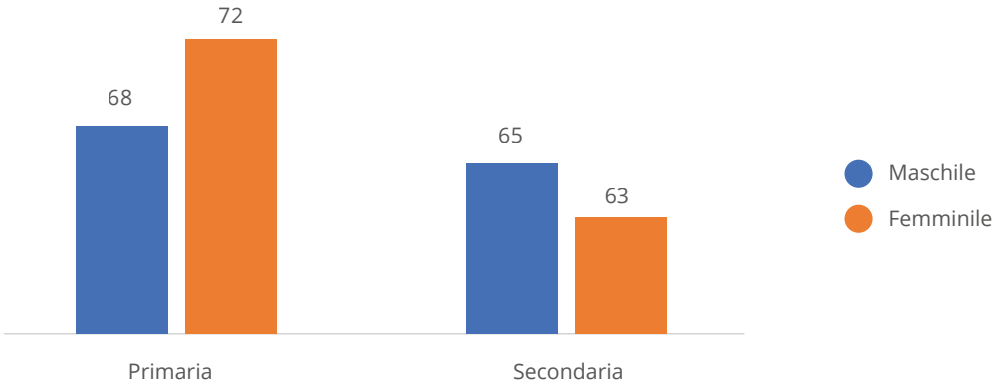
Figura 14. Percentuale di alunne per grado scolastico e contesto abitativo



Seppure, dunque, il contesto abitativo non può essere considerato l'unico fattore determinante di questa diversa presenza femminile nei gradi scolastici, certamente si deve segnalare una relazione tra precarietà del contesto abitativo e "svantaggio" femminile nella partecipazione scolastica in generale e alla scuola di secondo grado in particolare.

Le differenze appena presentate si ripropongono anche quando si considera la frequenza scolastica nei due principali gradi scolastici sui quali lavora il Progetto. Da alcuni anni ormai dall'analisi della cartella alunno emerge che, a fronte di una più assidua frequenza delle alunne alla scuola primaria (72% rispetto al 68% dei bambini), c'è una tendenza inversa quando si passa alla scuola secondaria di primo grado dove gli alunni frequentano più delle alunne: 65% rispetto al 63% (fig. 15).

Figura 15. Frequenza scolastica per genere e grado di istruzione

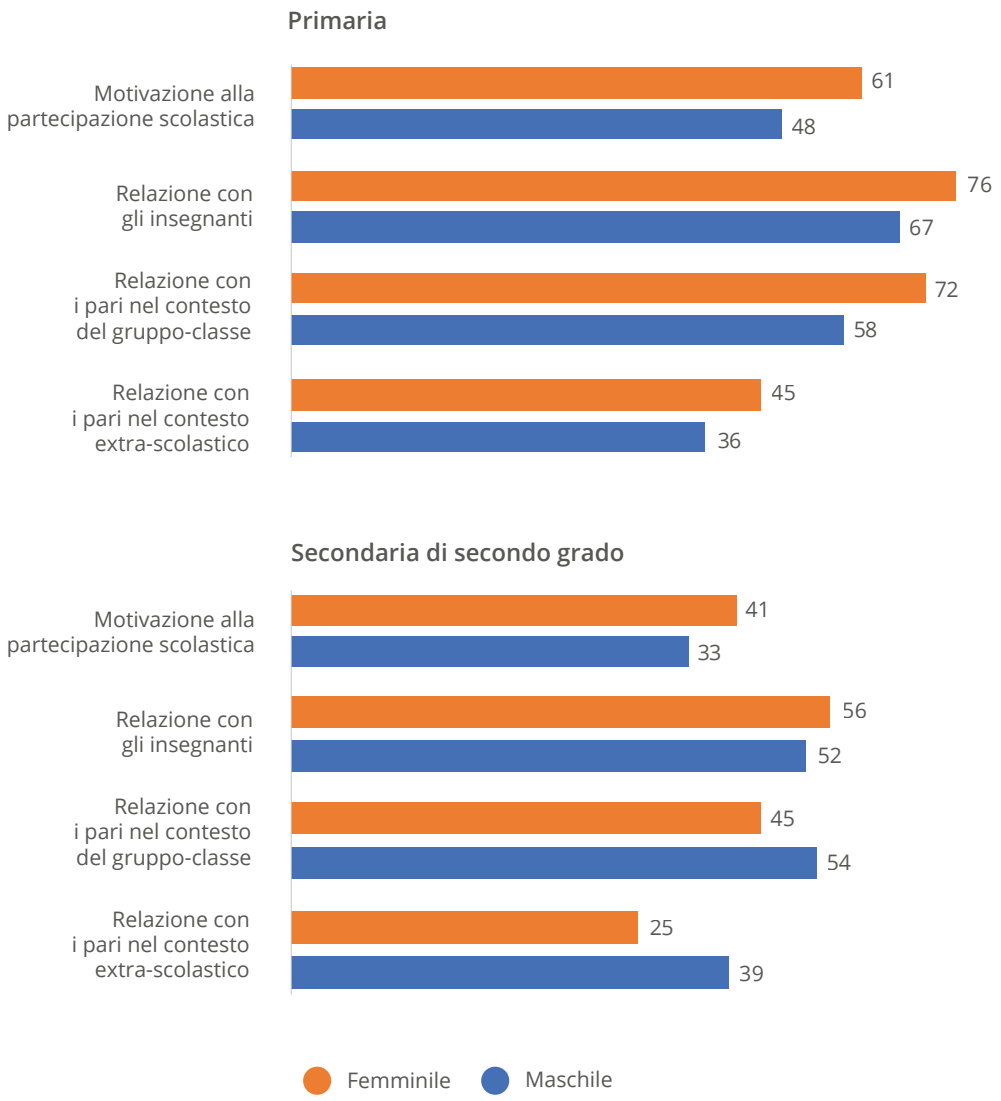


Vale la pena infine di sottolineare come rispetto all'anno scolastico 2021/22 in questo ultimo anno la quota di promossi non varia tra maschi e femmine nemmeno tra i diversi gradi scolastici. Da questo punto di vista dunque può dirsi superata la maggior difficoltà delle alunne alla secondaria che invece si registrava l'anno scorso.

Con riferimento alle differenze di genere nei processi inclusivi si registra ancora una volta una penalizzazione femminile nel grado di istruzione più alto.

La fig. 16 evidenzia che le alunne della scuola primaria sono più incluse alla scuola primaria sotto tutti i punti di vista: sono più motivate, hanno migliori relazioni con gli insegnanti, con i compagni di classe e con i pari nel contesto extrascolastico. Alla secondaria di primo grado permane una maggior motivazione alla partecipazione e scolastica e migliori rapporti con il corpo docente, ma si inaspriscono le relazioni con gli altri alunni e le altre alunne al punto da risultare peggiori rispetto a quelle dei bambini e dei ragazzi.

Figura 16. Osservazione dei processi inclusivi di alunni, alunne per grado scolastico e genere



Sul calo della partecipazione scolastica femminile c'è da chiedersi quindi se esso derivi da un eventuale maggiore carico nella cura famigliare o una maggiore "protezione" delle ragazze rispetto ai ragazzi, quale sia il legame con le difficoltà di inclusione alla secondaria di primo grado e in che misura intervengano altri elementi a noi non noti. Sono tutte queste domande alle quali è difficile rispondere con i soli dati e rimandiamo a ulteriori approfondimenti qualitativi e di confronto sui territori. Detto ciò, tale criticità esiste e – sebbene sarebbe un errore procedere a una generalizzazione per tutte le situazioni famigliari – riteniamo importante monitorare e attenzionare il fenomeno per favorire sempre più una eguale opportunità, possibilità e sostegno nel proseguimento degli studi di tutti i ragazzi e tutte le ragazze, nei gradi più alti dell'istruzione, ovviamente anche ben oltre la secondaria di primo grado.

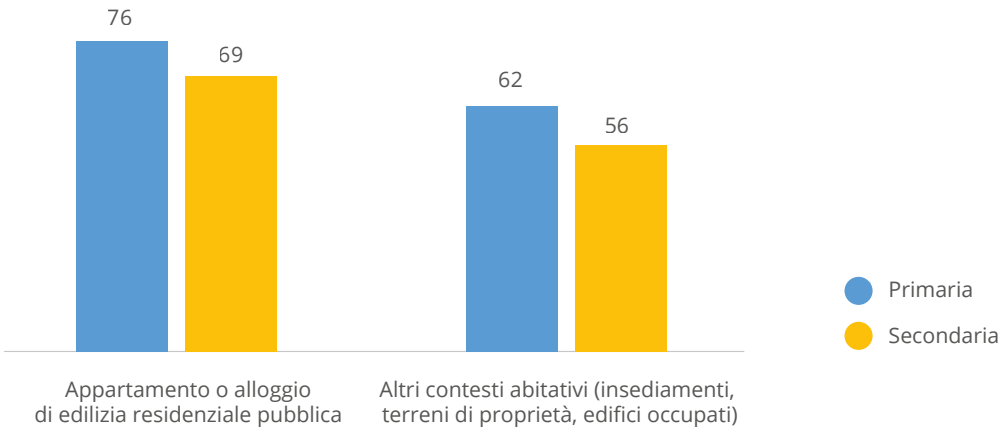
Focus sul contesto abitativo di alunni e alunne

Il contesto abitativo è uno dei principali aspetti che qualificano il contesto generale degli alunni e delle alunne. Nel 2019/2020, ultimo anno della passata triennalità, la percentuale degli alunni e delle alunne che risiedeva in appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica si fermava al 48%, nel 2013/2014, nella prima edizione di questo rapporto questo dato era fermo addirittura al 25%[16].

Questa comparazione temporale dà conto, da un lato della composizione della popolazione osservata (il Progetto si è allargato soprattutto in città con un alto tasso di bambini residenti in appartamento o alloggi di edilizia residenziale pubblica), dall'altro di un fenomeno reale di spostamento dagli insediamenti alle case (più o meno orientato da politiche locali o da iniziative delle singole famiglie). Tale mutamento, nel complesso senza dubbio positivo, è importante da analizzare anche in relazione all'organizzazione e all'articolazione delle attività progettuali, chiaramente differenti se rivolte a famiglie residenti in insediamenti o in appartamenti.

Il contesto abitativo è fortemente associato alla frequenza scolastica. Emerge un significativo vantaggio di coloro che risiedono in un appartamento, in un alloggio di edilizia residenziale pubblica, rispetto a tutti gli altri. Questo vantaggio è netto e verificato per entrambi i gradi di istruzione qui esaminati (fig. 17).

Figura 17. Frequenza scolastica e contesto abitativo per grado di istruzione



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

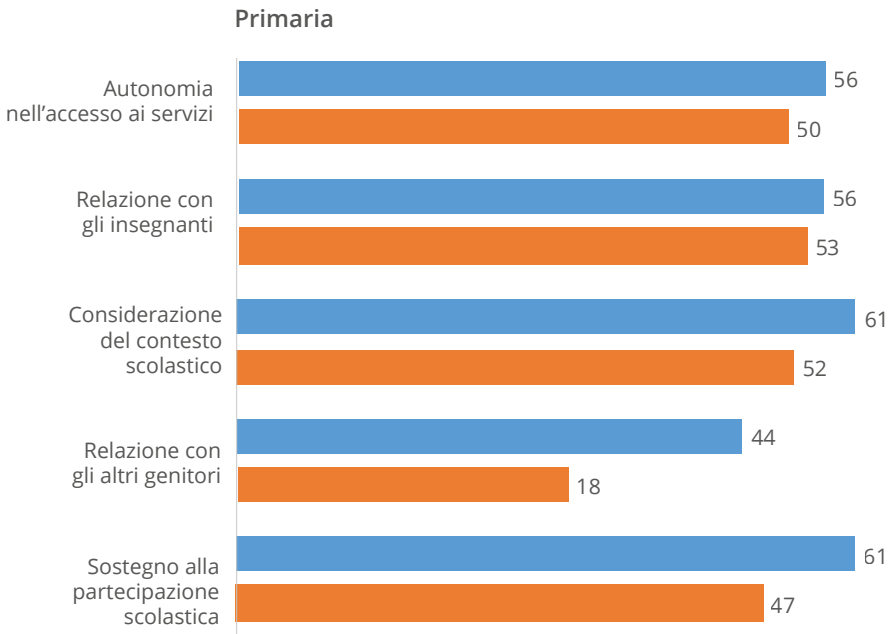
Un simile vantaggio è riscontrabile anche esaminando la valutazione degli operatori dei processi inclusivi: tutti i processi inclusivi che riguardano gli alunni, sia alla primaria che alla secondaria di primo grado, risultano più efficaci per gli alunni e le alunne che risiedono in un appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica rispetto ad altre sistemazioni meno stabili.

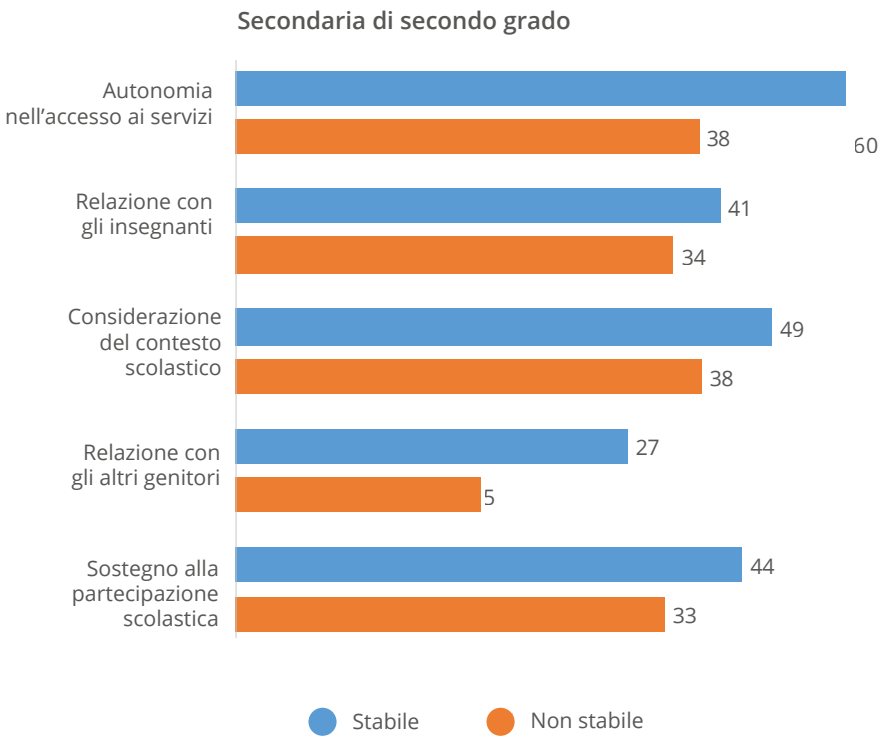
Le differenze principali si rilevano per i rapporti con i compagni di classe e con gli altri bambini, bambine, ragazzi e ragazze fuori dalla scuola: alla primaria chi abita in un appartamento o in un alloggio di edilizia residenziale pubblica ha buoni rapporti con i compagni di classe nel 68% dei casi, chi abita in altri luogo nel 60%; per i primi i rapporti con i pari nel contesto extrascolastico sono buoni nel 47% dei casi, per i secondi del 23%. Il quadro non cambia alla secondaria di primo grado: chi ha una sistemazione "stabile" ha buoni rapporti con i compagni di classe nel 57% dei casi, gli altri nel 35% e con i pari nel contesto extra scolastico nel 39% contro il 21.

È un dato forse scontato ma che conferma – dal nostro osservatorio sui bambini target – le difficoltà di chi vive ad esempio negli insediamenti che fatica maggiormente a migliorare le proprie relazioni con i pari, dentro e fuori della scuola, alla primaria come alla secondaria.

Per quanto riguarda i processi inclusivi delle famiglie è di assoluto rilievo il luogo dove esse abitano: tutti i processi inclusivi delle famiglie sono migliori per coloro che abitano in appartamenti o alloggi di edilizia residenziale pubblica, sia alla primaria che alla secondaria (Fig. 18). Per chi non abita in appartamento o alloggio di edilizia residenziale pubblica la soglia psicologica del 50% di soddisfatti è quasi sempre raggiunta per gli alunni della primaria, alla secondaria ci si ferma generalmente intorno al 35%, ma il processo di maggior criticità è quello della relazione con gli altri genitori che alla secondaria non è quasi mai positivo e alla primaria lo è comunque per meno de 20% degli alunni e delle alunne.

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





Il contesto abitativo dunque si conferma un fattore in grado di incidere a tutto tondo sulla vicenda scolastica e sociale degli alunni e delle alunne del Progetto. Le evidenze qui presentate offrono il messaggio univoco di una difficoltà di chi abita negli insediamenti ma anche in terreni di proprietà, in edifici occupati o in altre situazioni che non siano appartamenti o alloggi di edilizia residenziale pubblica.

È una difficoltà che emerge nella frequenza e partecipazione alle attività scolastiche, ma si può anche allargare all'inclusione nella comunità più ampia. Se chiaramente questo dato ci racconta una tendenza generale, è sempre importante sottolineare che tale tendenza va poi analizzata in maniera puntuale sul singolo territorio, la singola comunità, la singola famiglia e infine il singolo individuo, evitando forzature e generalizzazioni.

Focus sulle passate esperienze alla scuola dell'infanzia di alunni e alunne

L'ultimo *focus* che proponiamo riguarda le passate esperienze della scuola dell'infanzia per gli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Questo segmento che precede la scuola dell'obbligo, come risulterà evidente anche dai dati che esponiamo sull'annualità 2022/2023 ha un valore importantissimo per tutta l'esperienza scolastica di bambini e bambine.

Il quadro è molto variegato se lo si osserva nei vari territori (tab. 9). L'esperienza della scuola dell'infanzia è generalizzata a Messina, Palermo, Firenze, mentre non è quasi mai presente a Bari, Milano, Venezia, Cagliari.

Tabella 9. % di alunni e alunne con una passata esperienza alla scuola dell'infanzia

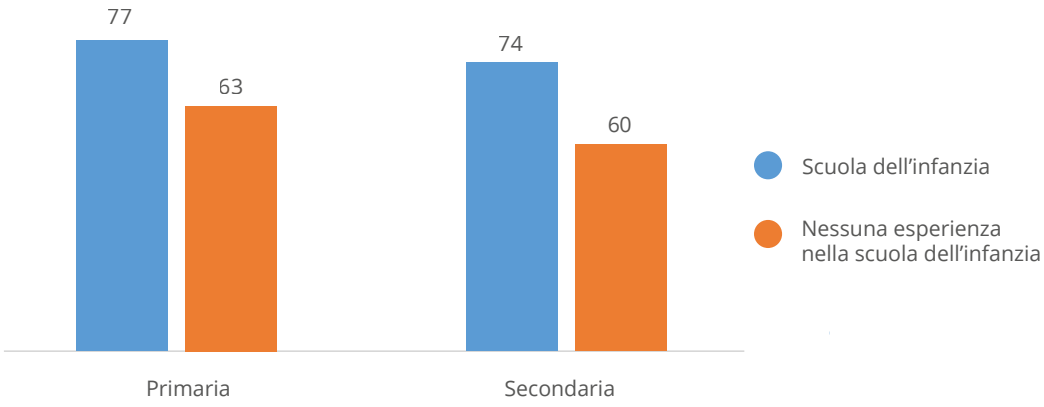
Città	Primaria	Secondaria di primo grado
Bari	0	0
Bologna	49	43
Firenze	99	100
Cagliari	0	0
Genova	33	23
Messina	100	100
Milano	7	0
Napoli	67	71
Palermo	86	100
Reggio Calabria	*	*
Roma	50	36
Torino	85	48
Venezia	32	4

* nessun dato rilevato

Nei contesti abitativi stabili (appartamenti e alloggi di edilizia residenziale pubblica) la quota di bambini che ha una passata esperienza alla scuola dell'infanzia è più che doppia rispetto a chi abita in un insediamento, in un terreno di proprietà, in un edificio occupato o in un'altra situazione abitativa: alla primaria i primi hanno una passata esperienza nel 74% dei casi, i secondi nel 35%; alla secondaria di primo grado chi ha una abitazione stabile è stato alla scuola dell'infanzia nel 66% dei casi, gli altri nel 29%.

L'aver frequentato la scuola dell'infanzia è associato ad alti livelli di frequenza scolastica sia alla primaria che alla secondaria (Fig. 19): la frequenza alla primaria si attesta al 77% per chi ha una passata esperienza di scuola dell'infanzia rispetto al 63% di chi non ce l'ha; alla secondaria di primo grado i primi frequentano il 74% dei corsi, i secondi solo il 60%. È anche questo un dato che non fa che confermare evidenze già emerse nelle scorse rilevazioni e ribadire quanto del resto emerso dalla letteratura scientifica e da importanti atti di indirizzo e programmazione italiani ed europei in merito al ruolo della scuola dell'infanzia per l'intero percorso scolastico. Ciò che osserviamo dal nostro limitato punto di vista che riguarda gli alunni e le alunne appartenenti alle comunità rom e sinte non è dissimile da quello che concluderemmo considerando l'intera popolazione degli alunni e delle alunne in Italia.

Figura 19. Frequenza scolastica e scuola dell'infanzia



Anche osservando il numero di promossi si nota un leggero vantaggio alla primaria per chi ha una passata esperienza di scuola dell'infanzia (99% rispetto al 97% di chi non ce l'ha). Il divario si allarga alla secondaria dove i primi sono promossi nel 91% dei casi, e i secondi solo nell'85%.

Più sfumato invece è il legame tra la precedente esperienza nella scuola dell'infanzia e i dati raccolti riferiti ai processi inclusivi: alla primaria chi è alla prima esperienza scolastica è più motivato e ha migliori rapporti con gli insegnanti, ma è meno integrato fuori dalla scuola. Alla secondaria di primo grado si conferma una maggiore inclusione fuori dalla scuola per chi ha fatto in passato la primaria e diventa significativamente maggiore anche l'inclusione con i compagni di classe. I ragazzi e le ragazze sono anche o più motivati di chi non ha fatto la scuola dell'infanzia, ma permangono relazioni più critiche con gli insegnanti. I processi inclusivi che riguardano le famiglie invece danno un messaggio netto: in entrambi i gradi scolastici e per tutti gli aspetti considerati (collaborazione con gli insegnanti, relazione con gli altri genitori, sostegno alla partecipazione scolastica, considerazione del contesto scolastico) le famiglie che hanno mandato i bambini e le bambine all'infanzia sono più incluse, l'unica eccezione riguarda l'autonomia nell'accesso ai servizi per le famiglie della primaria che è maggiore per chi non ha mandato i bambini alla scuola dell'infanzia, risultato che si inverte alla secondaria di primo grado.

Il Progetto nazionale ha avviato solo recentemente un lavoro sulla fascia di età 3-6 – che non rientra nell'obbligo scolastico – ma, anche a partire dagli esiti della valutazione, si intende rafforzarlo nelle future previste programmazioni.

A oggi il Progetto coinvolge 39 bambini e bambine della scuola dell'infanzia: 23 dei quali a Firenze, gli altri distribuiti tra Genova, Messina, Cagliari, Palermo e Venezia. La frequenza per questi bambini e bambine è del 60%, in crescita rispetto allo scorso anno scolastico.

Report di valutazione di fine triennalità a.s. 2022/2023

CAPITOLO 4

4. *Focus* Seminario nazionale con famiglie rom e sinte

Nelle giornate del 22 e 23 settembre del 2023, si è svolto un seminario nazionale rivolto alle famiglie rom e sinte coinvolte nel Progetto nazionale per l'inclusione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti – PON inclusione 2021-2023. Lo scopo principale del seminario è stato quello di favorire e valorizzare l'ascolto e la partecipazione delle famiglie e delle comunità rom e sinte nella promozione e realizzazione del Progetto e riflettere su prassi e modalità da sostenere nella nuova progettazione.

Il seminario è stato promosso nello spazio del Centro studi CISL, a San Domenico nei pressi di Firenze, con modalità residenziale. Al Centro studi hanno alloggiato circa 40 persone tra famiglie/ragazzi sinte e rom, operatori, operatrici e figure dell'Assistenza tecnica.

Le attività sono state organizzate e promosse con modalità pensate per favorire e facilitare il confronto e la partecipazione di tutti, in sessioni prevalentemente laboratoriali e con la restituzione dei contenuti in plenaria.

Hanno condotto e facilitato le attività, in particolare, esperti appartenenti alle comunità e componenti dell'Assistenza tecnica.

Il seminario ha visto la partecipazione di sinti e rom e operatori e operatrici provenienti da diverse città: Bari, Bologna, Cagliari, Firenze, Genova, Messina, Milano, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

Le tematiche affrontate sono state:

- riflessione sul rapporto famiglie - scuola;
- come favorire la frequenza e il buon andamento dei propri figli a partire dalla relazione con la complessità del mondo scolastico;
- riflessione sulle nuove generazioni con particolare attenzione sul tema dell'identità e la doppia appartenenza;
- riflessione sul rapporto tra operatori e comunità e su come creare una rete di fiducia.

L'Assistenza tecnica ha deciso di dividere i partecipanti in tre gruppi e di affrontare le tematiche indicate sopra. La divisione è stata così fatta per il primo giorno:

1. primo gruppo formato dai genitori rom e sinti, i quali hanno discusso sulle tematiche del rapporto con la scuola;
2. secondo gruppo formato da giovani rom e sinti, i quali hanno affrontato il tema sull'identità e il rapporto con la scuola;
3. terzo e quarto gruppo, formato dagli operatori e dalle operatrici, i quali hanno affrontato il tema del rapporto con le famiglie.

Il secondo giorno sono state approfondite le seguenti tematiche:

- comunicazione/partecipazione comunità/donne;
- scuola;
- abitare.

Gruppo genitori: composto da dieci partecipanti sinti e rom

La riflessione è partita da una domanda: "Quali sono i requisiti essenziali per determinare una scuola di qualità?". Le famiglie si sono concentrate sulla necessità di affrontare discriminazioni e pregiudizi e su come favorire il proseguimento degli studi e la continuità scolastica. Altro tema emerso è stato quello della scuola dell'infanzia: i genitori hanno riflettuto sul ruolo della scuola dell'infanzia nell'agevolare un più positivo inserimento nella primaria.

La negazione identitaria come necessità per sfuggire all'antiziganismo è emersa come condizione essenziale per svincolarsi dai pregiudizi e stereotipi che sono fortemente radicati nel senso comune. Alcuni genitori hanno riportato atti di razzismo e violenza subiti negli ultimi anni. La fragilità dei rom e dei sinti in quanto soggetti "razzializzati" in Italia è un elemento storicamente rilevato, tuttavia, i processi contemporanei di normalizzazione del discorso razzista aumenta di fatto il rischio concreto di violenze anche fisiche.

La questione della negazione identitaria come effetto dell'antiziganismo è stato uno dei temi principali emersi nella discussione con le famiglie, le quali oggi si ritrovano nella richiesta insistita di poter finalmente uscire dal camuffamento in cui sono stati o sono tuttora costrette a vivere per sfuggire al razzismo.

Hanno evidenziato come la negazione identitaria e la ricerca dell'invisibilità siano le strategie principali per evitare forme di discriminazione e di razzismo, che però, generano molta sofferenza interiore e non contribuiscono alla distruzione degli stereotipi.

Dichiararsi rom e sinti non è facile; spesso non lo si dice perché si temono conseguenze, e così la necessità di rimanere invisibili va di pari passo con il livello di razzismo e di intolleranza che si respira nella nostra società.

Ragazzi/e rom e sinti oggi cambiano cognome per non essere riconosciuti.

La necessità di cambiare il cognome perché considerato negativo (uno stigma, un marchio), è un'azione necessaria per trovare lavoro ma che crea infinita sofferenza interiore perché: «La perdita del cognome equivale a perdita d'identità». Di pari passo si evidenzia frequentemente la necessità di nascondere il luogo in cui si vive se questo è un insediamento, a titolo esemplificativo in relazione al tema si riportano alcune considerazioni espresse dai partecipanti sinti e rom: «Nel campo si respirava unione comunitaria ma è anche un limite per la frequenza scolastica, uno stigma perché gli altri ti etichettano come: "quello del campo».

È stato sottolineato il rischio concreto del processo di assimilazione:

> se cambio il mio cognome ed esco dal campo e mi trasferisco in appartamento, sicuramente mi accetteranno di più a scuola, ma perdo parte della mia identità e, in alcuni casi, addirittura la mia lingua. Non sono poche le mamme che non parlano più il romanes con i propri figli, nel tentativo di una maggiore integrazione con i gagé.

L'aspetto problematico della mimetizzazione dei minorenni rom e sinti a scuola come forma di tutela personale dal pregiudizio è un elemento di presenza costante: le generazioni più giovani che stanno costruendo percorsi di permanenza più prolungata all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, denunciano costantemente la necessità di non dichiarare il proprio essere rom/sinti e di vivere in una condizione di quotidiano disagio psicologico per la frammentazione tra l'identità vissuta in comunità e quella costruita in contesto

esterno, in particolare in classe, dove il camuffamento significa spesso anche la necessaria presa di distanza da usi, costumi, lingua, riferimenti alla comunità d'origine.

Nel corso della discussione, le famiglie hanno focalizzato la loro attenzione sulle parole che spesso sono associate ai sinti e rom.

Ai rom e ai sinti associano indistintamente e automaticamente degrado, incuria, malvivenza, pericolosità sociale, incapacità genitoriale, opposizione alla scuola, inadeguatezza sociale, rifiuto consapevole delle regole e una "genetica" attitudine alla delinquenza e alla non integrazione.

Spesso la visione che si ha di queste famiglie risulta essere influenzata da pregiudizi, stereotipi e processi di categorizzazione che sono storicamente radicati nel senso comune degli italiani.

Per quanto riguarda il tema della scuola dell'infanzia, per molte famiglie risulta essere percepita come pericolo e minaccia e per questo alcuni genitori sinti e rom hanno difficoltà a iscrivere i loro bambini, perché temono che a quell'età non abbiano gli strumenti per contrastare l'antiziganismo che potrebbero incontrarvi.

L'approccio della società maggioritaria che vede spesso le comunità rom e sinte come gruppi che vanno educati e rieducati, è stato ribaltato da alcuni rappresentati delle comunità che hanno messo in discussione la capacità educativa della scuola dell'infanzia e che a loro parere non sempre facilita il percorso scolastico dei bambini rom proprio perché porterebbe a targettizzazione etnica e a tal riguardo si riporta la riflessione di una mamma:

> mio figlio, già alla primaria, è stato classificato come zingaro, iperattivo e troppo vivace, parole che l'hanno segnato tanto da renderlo triste e depresso; l'ha portato a isolarsi dal resto del gruppo classe. La scuola spesso non riconosce la nostra capacità di sapere educare i nostri figli, ma la scuola è in grado di farlo se mio figlio ne esce con violenze psicologiche molto forti? Spesso i bimbi crescono demotivati con un senso profondo di frustrazione nel non potercela fare.

Anche le condizioni di fragilità socioeconomica di alcune famiglie possono generare dei limiti, come è emerso da un papà che ha segnalato l'impossibilità economica di acquistare i libri scolastici e il sostegno municipale giunto in forte ritardo rispetto all'inizio delle lezioni.

Alcuni genitori hanno affermato come la scuola sia importantissima nella decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi. Ma si sono interrogati anche sul ruolo storico che ha avuto e sui segni che ha lasciato nei rom e nei sinti. Che epistemologia della scuola mostrano le comunità? Sono portatori di un'epistemologia positiva? È quindi essenziale considerare l'immagine di scuola che si è sedimentata nella memoria delle generazioni più anziane e la condizione di vita a scuola che caratterizza oggi le generazioni più giovani, in modo da individuare gli elementi fondamentali per costruire un'esperienza positiva, perché inclusiva e rispettosa dell'identità di tutte/i.

Da questo punto di vista, conoscere e riconoscere gli aspetti dolorosi della scolarizzazione vissuti da rom e sinti può permettere di decostruire una memoria al negativo della scuola e sostenere concretamente l'attuale processo d'istruzione a livello di comunità e non solo come percorso di successo di un singolo.

Concludendo, abbiamo chiesto alle famiglie che cosa dovrebbe fare la scuola per contrastare l'antiziganismo.

Le famiglie hanno affermato che vorrebbero una scuola che possa evidenziare gli aspetti positivi della propria appartenenza: la valorizzazione della lingua e della storia sono considerate le vie principale per il riscatto. La richiesta di scolarizzazione degli adulti, in particolare per le donne rom, è stata indicata come requisito essenziale per sostenere i propri figli nel percorso scolastico.

L'analfabetismo non consente di conseguire la patente di guida e di conseguenza limita la possibilità di accompagnare i propri figli a scuola e di poterli seguire in maniera autonoma nei compiti assegnati e favorirebbe una relazione paritaria con le varie figure scolastiche, ma anche istituzionali: istruzione equivale a maggiore partecipazione e dunque possibilità di confronto e dialogo con le amministrazioni locali. I partecipanti sinti e rom, hanno espresso la speranza che i seminari nazionali nell'ambito del Progetto rom, sinti e caminanti a loro dedicati, possano avere una continuità nel futuro.

Le buone esperienze locali, costruite sulla base di partecipazione diretta, didattica inclusiva, progetti educativi non standardizzati sull'etnicità, ma sulla valorizzazione dell'apporto positivo delle comunità e su un approccio di rete che non si limiti all'ambito dell'istruzione e dell'educazione, possono rappresentare esempi da estendere a livello nazionale, in considerazione dell'eterogeneità dei bisogni e delle caratteristiche di queste comunità.

Gruppo giovani rom e sinti, identità e il rapporto con la scuola

Il tema identitario, come già illustrato, rappresenta un elemento cardine per la lettura e l'interpretazione di dinamiche intrapersonali e interpersonali, che si legano irrimediabilmente ai percorsi scolastici e lavorativi di giovani ragazze e ragazzi rom e sinti. Il gruppo, formato da giovani di età compresa tra i 14 e i 22 anni, ha provato a favorire l'espressione di bisogni e desideri fondamentali per rendere la scuola un luogo di protagonismo personale, libero da stereotipi, pregiudizi e discriminazioni.

Oggi in Italia molti ragazzi e molte ragazze rivendicano la propria appartenenza attraverso l'associazionismo e l'attivismo anche con i social network, cercando in vari modi di destrutturare credenze e stereotipi nell'opinione pubblica. Molti altri invece nascondono la propria identità rom, spesso cambiando anche nome e cognome. Quello che appare comune è che molto spesso la scuola è il luogo in cui si apprende l'esistenza dell'antiziganismo, e questo influisce sul rendimento, i legami, e non di minore importanza, sul proprio benessere.

Immaginare una scuola ideale non è stato semplice, e ancor meno semplice è immaginare i bisogni degli altri compagni: alcuni riportano che troppo poco vengono coinvolti nella co-costruzione di attività ricreative e formative legati ai bisogni individuali e di classe. Nel gruppo si è immaginata una scuola accogliente con tutti, in cui vi sia il rispetto reciproco, soprattutto per le proprie idee e le proprie identità, un posto sicuro per bambini e genitori, un luogo dove non sia tollerato il razzismo, in tutte le sue forme.

Dopo alcuni momenti di condivisione siamo giunti a trovare un accordo: «è importante favorire momenti dove valorizzare chi siamo, cosa ci piace, e sì, anche la nostra cultura».

E come farlo?

Una modalità può essere quella di creare un clima di curiosità, dove ci sia rispetto e non paura. Proporre film e libri, ma anche cibo, non solo che raccontino la propria cultura, ma che rispecchi i propri gusti e interessi.

Creare quindi un ambiente non solo in cui non aver paura di parlare delle proprie origini, ma in cui le proprie capacità e la propria individualità siano rispettate e valorizzate.

Gruppo comunicazione/partecipazione/donne

Il dibattito è partito con una riflessione di una partecipante che ha affermato che durante la sua adolescenza la scuola veniva vista come una fonte di pericolo per le donne, in quanto minaccia per l'onore che le romnia devono portare per la famiglia. Emerge dunque la memoria che le vecchie generazioni avevano nei confronti della scuola e la paura che la stessa potesse allontanare le proprie figlie dalla famiglia.

Considerazione fondamentale emersa è stata quella del rapporto positivo che ha avuto la partecipante con la società maggioritaria, ma come già stato illustrato, la costruzione del legame con il mondo non rom, avviene tramite la negazione identitaria. A titolo esemplificativo in relazione a questo tema si propone la considerazione emersa:

> Ho sempre cercato di avere un rapporto positivo con i gagé, anche se loro non sapevano che io fossi rom. Ho dovuto sempre negare la mia identità perché avevo paura che non mi accettassero. Ma, nonostante ciò, l'incontro con il mondo non rom è stato positivo e io ho capito che avevo la possibilità di tenere insieme queste due realtà, anche se il mio nascondere la mia identità mi faceva male.

È stata ricostruita l'immagine di scuola che si è sedimentata nella memoria delle generazioni più anziane e i partecipanti hanno affermato che la scuola può essere un elemento di riscatto per la comunità.

Si riportano alcune considerazioni in relazione al tema indicato:

> Adesso che sono mamma di due bambini, ho fiducia nella scuola e penso che sia uno strumento di emancipazione e ho insegnato loro a non nascondersi.

> Si può essere donne rom e crearsi una famiglia anche dopo il raggiungimento della laurea, io questo sogno l'ho realizzato grazie al sostegno di mia madre, ma soprattutto di mio padre che ha creduto in me. Il mio traguardo è diventato fonte di orgoglio per i miei genitori e per la mia intera comunità.

Dopo queste riflessioni, nel gruppo è emersa un'interessante discussione fra un papà, che vede ancora oggi la scuola come minaccia per le figlie, e le romnia (donne rom) che hanno sostenuto che la realizzazione dei propri obiettivi scolastici è stata una fonte di orgoglio per la famiglia e la comunità, come riportato sopra. Il racconto positivo della possibilità di realizzazione personale delle romnia presenti ha permesso al papà, di mettersi in discussione e riflettere sulle sue affermazioni e ha dichiarato: «in realtà avrei tanto voluto che anche mia figlia si laureasse. Penso che l'istruzione sia veramente importante».

Un altro tema rilevante affrontato è stato quello della scolarizzazione delle donne rom in età adulta, a tal proposito, una mamma ha dichiarato:

> alcune mamme della scuola dei miei bambini non sanno né leggere né scrivere e questo è un grave limite. Essendo analfabete non hanno la patente e quindi non possono accompagnare i propri figli a scuola. Io vedo solo i papà ad accompagnare e riprendere i bambini, sono l'unica mamma rom ad avere la patente ma sarebbe molto importante, secondo me, far studiare queste mamme e renderle più autonome. La scuola purtroppo è lontana e se il marito non c'è, i bambini non possono frequentare le lezioni e non è giusto!

Come riportato precedentemente, l'alfabetizzazione può creare una relazione paritaria con le varie figure scolastiche e maggiore autonomia dei genitori rom e sinti: istruzione equivale a maggiore partecipazione.

Infine, è emersa la questione abitativa che può costituire un limite alla frequenza. Con la chiusura di alcuni insediamenti, le famiglie sono state trasferite in alloggi d'emergenza che sono lontane dalle strutture scolastiche.

I continui cambiamenti abitativi creano disagio alle bambine e ai bambini rom e sinti che spesso si ritrovano a dover cambiare scuola e a inserirsi in un gruppo classe già formato. A titolo esemplificativo, in relazione al tema, si propone la considerazione emersa di una mamma:

> alla mia famiglia è stata assegnata una casa lontana da scuola. Ci hanno detto che dovevamo cambiare scuola, ma non ho voluto perché i miei figli ormai erano integrati, avevano fatto amicizia e si trovavano davvero bene con i compagni. Ogni mattina faccio tanti km per portare i miei figli a scuola. Ho dovuto cambiare casa molte volte. Addirittura, avevo trovato una casa in affitto vicino alla scuola, ma non ci siamo potuti trasferire perché i vicini non ci volevano. Hanno chiamato il proprietario e gli hanno detto che non volevano i rom accanto. Questi continui spostamenti non fanno bene ai miei bambini. Adesso sto ancora aspettando. La casa popolare non è mai arrivata.

L'arrivo di rom dalle terre della Jugoslavia negli anni Novanta e i successivi arrivi dall'Est Europa hanno visto attivare politiche abitative etniche legate ai campi nomadi su tutto il territorio nazionale, e questo ha segnato in maniera negativa anche le esperienze scolastiche dei minorenni rom di nuovo arrivo.

Gruppo operatori e operatrici

Il gruppo di lavoro tra operatori e operatrici impegnate nel Progetto nazionale rom, sinti e caminanti ha visto la partecipazione di 12 persone, provenienti dai diversi contesti cittadini. Il lavoro è stato incentrato sulla condivisione di riflessioni sul ruolo dell'operatore nel Progetto e sul tema del rapporto tra i destinatari del Progetto stesso e la società maggioritaria.

Agli operatori è stato proposto di condividere una parola chiave per il loro primo momento di relazione con le comunità rom e sinte, che per la maggior parte corrispondeva a quando hanno iniziato a lavorare nel Progetto, e poi una parola chiave per descrivere il presente. La distanza tra il primo incontro con le comunità e il presente era molto diversificata: per alcuni erano trascorsi alcuni mesi, per altri molti anni. Alle operatrici e agli operatori è stato richiesto di indicare cosa il Progetto può fare in futuro per migliorare gli obiettivi prefissati.

Le parole emerse per descrivere il primo momento di incontro con le famiglie rom e sinte sono state: finestra; ghetto; sorpresa/paura; distanti (giudicati); senza speranza; rabbia percepita; due realtà che comunicano senza saperlo; diversi; difficili da raggiungere (nel migliore dei casi) non affidabile non reperibile.

È emerso quindi un quadro coerente tra operatori di diversi contesti, che denota una sostanziale difficoltà degli operatori e delle operatrici a entrare in relazione con le famiglie nel momento in cui iniziano a lavorare nel Progetto.

Questo ci può spingere ancora di più a lavorare su questa relazione, ad esempio organizzando degli incontri di presentazione del Progetto alle famiglie od organizzare delle formazioni rivolte agli operatori o alle operatrici che si apprestano a entrare nel Progetto.

Le parole riferite alla relazione nel presente: sfiducia, distanti (giudicati), consapevolezza, complessità/percepita, conoscenza, trasformazione.

Questo ci permette di individuare un sostanziale cambiamento nelle percezioni degli operatori, che sostiene ancora di più l'importanza della continuità nella relazione.

A seguire sono state raccolte delle proposte di miglioramento: maggiore elasticità di intervento; minore burocrazia; riflessione su spazi di protagonismo e incontro tra famiglie con la comunità scolastica; maggiori scambi con le città, strumenti/materiale per sensibilizzare le famiglie non rom.

Tutte queste proposte denotano una sostanziale adesione di operatori e operatrici al Progetto in cui hanno lavorato in questi anni, con una visione complessiva del quadro in cui lavorano e delle proposte concrete e fattive che vanno sostanzialmente tutte nella stessa direzione.

Gruppo di lavoro sul tema dell'abitare

Il gruppo ha visto la partecipazione di circa 10 persone impegnate nel Progetto nazionale, provenienti da quasi tutti i contesti cittadini. L'obiettivo era quello di condividere le situazioni abitative coinvolte nei progetti locali, aprendo una riflessione sul ruolo che il contesto abitativo ha nei percorsi scolastici di bambini e bambine. È emersa una discussione ricca, che pur nelle differenze di ogni singolo contesto ha individuato nei bisogni abitativi e primari le premesse per una scuola che funzioni.

Caratteristica del Progetto è quello di intervenire in contesti molto diversi tra loro, e questo se da una parte è una difficoltà nel tenere una cornice che deve essere in ogni caso coerente, dall'altra permette un confronto continuo e la valorizzazione delle costanti e delle buone pratiche. Da questo punto di vista la questione dell'abitare è uno dei temi che rientrano in questo quadro.

Sono coinvolti contesti con solo insediamenti autorizzati, altri anche con insediamenti abusivi, altre situazioni miste tra insediamenti e appartamenti; altre vedono le famiglie coinvolte risiedere solo in appartamenti.

Nella discussione favorita da questa varietà di situazioni c'è stata una chiara convergenza sul fatto che la forma dell'abitare spesso diventa contenuto, incidendo concretamente nelle possibilità che bambini e bambine hanno di costruire il proprio presente scolastico e quindi il proprio futuro.

Si è chiuso, quindi, con la consapevolezza che lo sviluppo del Progetto deve provare a incidere anche su questo aspetto, sia sul piano nazionale che locale.

Gruppo operatori e operatrici e rapporto con le famiglie

Il gruppo, composto di 15 partecipanti (almeno un operatore o un'operatrice di ciascuna città), ha riflettuto sul rapporto costruito con le famiglie considerando gli obiettivi raggiunti e segnalando alcuni punti su cui strutturare eventuali future azioni.

Dal punto di vista degli obiettivi raggiunti si segnala il fatto che operatori e operatrici sono diventati riferimento privilegiato per le comunità sinte e rom. La riflessione ha evidenziato che:

- spesso le comunità sinte e rom confondono gli operatori come referenti per molteplici questioni relative ad ambiti distanti dal Progetto ed è quindi evidente una consapevolezza non piena del percorso in cui sono inserite le famiglie; per questo motivo sembra utile immaginare, in futuro, azioni di conoscenza ancor più approfondite in modo da creare consapevolezza e maggiore condivisione degli obiettivi in ambito di coprogettazione;
- si segnalano specificità di approccio alle tematiche legate alla scolarizzazione che si differenziano tra rom e sinti anche in merito a una "memoria di scuola" che caratterizza le comunità; da questo punto di vista, si considera utile attivare future azioni direzionate alla costruzione di relazionalità con il personale delle scuole che possa basarsi su piena consapevolezza delle metodologie e delle azioni del Progetto con la più ampia partecipazione possibile, per evitare che l'operatore o l'operatrice divenga unico soggetto di riferimento e possa invece adoperare la coprogettazione con gli altri attori in maniera sempre più condivisa;
- il tema abitativo, seppur non direttamente coinvolto dal Progetto, resta un elemento sensibile: laddove le comunità sono in difficoltà abitativa (non si tratta sempre e solo di residenza in un campo, ma anche di sistemazione precaria in casa), l'inclusione e partecipazione scolastica ne risentono fortemente.

Da parte di operatori e operatrici si segnalano pertanto relazioni significative costruite attraverso le azioni progettuali e s'intende sottolineare la possibilità e la necessità di costruire processi "standardizzati" (seppur in una logica di flessibilità necessaria per essere applicati in contesti differenti a livello locale) volti a informazione/partecipazione/condivisione con le comunità e con gli altri *stakeholders* coinvolti nel Progetto.

Piccole annotazioni:

Il seminario è stato un'occasione fondamentale di scambio e confronto con le comunità sinte e rom che ha permesso di creare spazi di riflessione non giudicanti con lo scopo di far emergere le necessità e le aspettative più profonde delle famiglie al fine di condividere criticità e potenzialità del Progetto utili a orientare percorsi e iniziative future.

Si è creata una maggiore conoscenza reciproca tra le famiglie rom e sinte, che ha permesso di rafforzare la partecipazione attiva e la capacità di incidere su questioni che li riguardano, come la tematizzazione dell'elemento cruciale dell'antiziganismo diffuso, ma anche, contestualmente, è stato un momento importanti per favorire una reciproca conoscenza e riconoscimento delle molteplici differenze che esistono anche all'interno delle comunità.

Per il futuro è emersa la necessità di valorizzare a livello locale delle figure rom e sinte, capaci di facilitare e interpretare le necessità e le aspettative delle famiglie, degli alunni delle comunità coinvolte; creare dei momenti che accompagnino e facilitino la possibilità di espressione delle famiglie sinte e rom, creando occasioni di ascolto reale, a livello nazionale e locale, delle comunità da parte di altre figure impegnate nel Progetto.