



Unione europea
Fondo sociale europeo

PON
INCLUSIONE



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti

Indagine qualitativa sul Progetto nazionale
per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom,
sinti e caminanti

Istituto
degli
Innocenti





**Voce ai protagonisti:
attori locali e genitori rom e sinti**
Indagine qualitativa sul Progetto nazionale
per l'inclusione e l'integrazione dei bambini
rom, sinti e caminanti

Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti

Indagine qualitativa sul Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Sommario

Premessa

I fondamenti di un approfondimento qualitativo nella valutazione

1. FOCUS GROUP CON GLI ATTORI PROTAGONISTI DELLA RETE LOCALE

1. INQUADRAMENTO DEL PERCORSO PER UNA VALUTAZIONE RIFLESSIVA E PARTECIPATA

2. LA RETE

2.1. Diversi stadi di ampliamento e consolidamento delle reti locali

2.2. La centralità dell'Équipe Multidisciplinare

2.3. Freni per l'allargamento della rete, difficoltà dei servizi sociali e nei processi amministrativi

2.4. L'accesso ai servizi sanitari come snodo critico di molti territori

2.5. Minori residenti in appartamenti

2.6. Referenti

2.7. Co-progettazione, ri-progettazione e flessibilità

3. LA SCUOLA

3.1. Difficoltà nelle secondarie di primo grado

3.2. La scuola dell'infanzia

4. LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE ROM E SINTI

4.1. Coinvolgimento delle famiglie alla rete e alla fase di co-progettazione

4.2. Partecipazione delle famiglie alla vita scolastica

5. CONFINI E CONTINUITÀ DEL PROGETTO

5.1. Visione "parziale" del Progetto (su casa e lavoro)

5.2. Continuità del Progetto

6. LA TECNICA SWOT

II. LE INTERVISTE AI GENITORI ROM E SINTI

7. UN PRIMO ASCOLTO DELLE VOCI DEI GENITORI: ALCUNE NOTE A MARGINE DELLA RILEVAZIONE

8. LA SCUOLA ATTRAVERSO IL RACCONTO DEI FIGLI E IL VISSUTO DEI GENITORI

- 8.1. I rapporti scuola-famiglia e la percezione della scuola da parte dei genitori
- 8.2. Le prospettive rispetto ai percorsi scolarizzazione e al futuro dei figli

9. DISCRIMINAZIONE ED ESCLUSIONE

- 9.1. Sulla discriminazione dei bambini e dei genitori rom e sinti a scuola
- 9.2. Sulle discriminazioni fuori dalla scuola

10. SUI PROCESSI DI INSERIMENTO SOCIALE NEI TERRITORI

- 10.1. Le relazioni con i soggetti del territorio e la percezione della rete locale di supporto
- 10.2. Condizioni abitative, prospettive sull'abitare e ostacoli percepiti nei percorsi di inserimento sociale

11. DIALOGO INTERCULTURALE E PARTECIPAZIONE ATTIVA DELLE FAMIGLIE RSC

- 11.1. Strategie per favorire il dialogo tra gli operatori dei servizi e della scuola e le famiglie
- 11.2. Strategie per agevolare l'inclusione attiva delle famiglie rom e sinti

SPUNTI CONCLUSIVI

Riferimenti Bibliografici

PREMESSA

Il testo presenta una ricerca svolta dall'Istituto degli Innocenti¹ nel quadro del *Progetto nazionale per l'integrazione e l'inclusione dei bambini rom, sinti e caminanti*. Prima di delineare le finalità, il percorso metodologico e gli esiti della ricerca, introduciamo, a grandi linee, cornice, obiettivi e azioni del Progetto all'interno del quale tale approfondimento prende corpo.

Il Progetto, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero della Salute e l'Istituto degli Innocenti – responsabile dell'Assistenza tecnico-scientifica – viene svolto nelle principali città metropolitane italiane: Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.

Realizzato dal 2016 nel quadro delle azioni del PON “Inclusione” 2014-2020, il Progetto prosegue il percorso avviato nel 2013 nell'ambito della legge 285/97 ampliando significativamente nel tempo il coinvolgimento di territori, scuole, bambini e famiglie RSC².

Gli obiettivi principali del Progetto sono: (a) il miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei bambini e adolescenti RSC; (b) il contrasto alla dispersione scolastica dei bambini e adolescenti RSC; (c) il miglioramento dell'accesso ai servizi socio-sanitari dei bambini e adolescenti RSC e delle loro famiglie; (d) il consolidamento di una *governance* multisettoriale territoriale e la creazione di una rete di collaborazione tra le città aderenti.

Il Progetto prevede un lavoro centrato, prevalentemente, su tre ambiti: la scuola, i contesti abitativi e la rete locale dei servizi. Il lavoro nella scuola è rivolto non solo ai bambini RSC ma a tutti i bambini presenti nella classe di progetto, agli insegnanti, al dirigente scolastico e al personale ATA, con l'idea che una scuola inclusiva sia una scuola accogliente e migliore per tutti e non solo per gli studenti RSC. Le attività previste si suddividono in tre *cluster*: la formazione per insegnanti e operatori, le attività curriculari con metodologia cooperativa realizzate dagli insegnanti e 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 favorendone l'accesso ai servizi locali e promuovendone un percorso verso l'autonomia. La rete locale è un'area specifica di lavoro in relazione alla contestualizzazione delle progettualità nelle

.....
¹ Istituto degli Innocenti, incaricato dell'Assistenza Tecnica del Progetto.

² Dal coinvolgimento di 29 plessi scolastici nel 2013, si è passati agli 84 plessi del 2019; dalle 42 classi coinvolte nel 2013 alle 336, dai 115 alunni RSC del 2013 agli oltre 600 del 2019 e, infine, dai 900 alunni totali – rom e non rom – coinvolti nel 2013 si è arrivati agli oltre 7000 nel 2019.

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 co-progettazione multidisciplinare (Tavoli Locali ed Équipe).

Il target diretto del Progetto sono i bambini e i ragazzi RSC dai 6 ai 14 anni e le loro famiglie RSC ma, fondamentale per la riuscita del Progetto, è il lavoro sul target indiretto, identificabile in tutti i bambini e ragazzi non RSC, nei dirigenti scolastici, docenti e personale ATA delle scuole coinvolte nel Progetto, negli operatori dei settori sociale e sanitario, dell'associazionismo e, più in generale, della rete locale per l'inclusione.

Nel quadro dell'attività di monitoraggio e valutazione del Progetto Nazionale, promossa dall'Istituto degli Innocenti prevalentemente attraverso strumenti di tipo quantitativo e centrata sugli aspetti socio-demografici, sui risultati degli alunni target e sul clima di classe si è ritenuto importante sviluppare contestualmente un percorso di indagine pienamente qualitativo e partecipativo di più ampio respiro, cercando di valorizzare le voci dei protagonisti delle attività a livello locale – promotori e beneficiari delle azioni – quali i soggetti partecipanti alle Équipe Multidisciplinari e i genitori degli alunni RSC.

Il testo presenta i due percorsi di indagine svolti in parallelo nel periodo tra maggio e luglio 2019, attraverso 11 focus group che hanno visto coinvolti quasi 90 attori impegnati nelle progettualità locali e 23 interviste semi-strutturate a genitori rom, in altrettante città aderenti al Progetto Nazionale.³

Nel complesso, l'indagine ha inteso approfondire due aspetti centrali del Progetto, tra loro interrelati: l'articolazione della rete progettuale e delle attività locali e la percezione che di queste hanno le famiglie rom.

Realizzati entrambi dall'Assistenza Tecnica del Progetto⁴, di cui è incaricato l'Istituto degli Innocenti, i percorsi hanno richiesto la collaborazione di molte figure attive nelle progettualità locali, alle quali va indirizzato il nostro ringraziamento; così come un ringraziamento va ai genitori rom e sinti che si sono resi disponibili ad interloquire con noi, raccontandoci cosa pensano del Progetto ma anche quali difficoltà e criticità incontrano nella loro quotidianità.

Alla presentazione sintetica degli esiti dei due percorsi – *focus group*

.....
3 I focus group e le interviste non sono stati svolti nelle città di Reggio Calabria e Palermo in quanto non era ancora attivo il gruppo di lavoro locale al momento dell'indagine.

4 Il testo è stato curato e redatto da Francesco Chezzi (cap. 1) e da Stella Milani (cap. 2). Entrambi hanno guidato e facilitato la discussione nei focus group nelle diverse città del Progetto. I tutor nazionali, Franco Fiore, Simona Sidoti, Monica Grassi e lo stesso Francesco Chezzi, hanno partecipato ai focus e realizzato le interviste ai genitori rom.

e interviste – seguono alcuni spunti conclusivi di riflessione utili a promuovere la necessaria ridefinizione e rimodulazione degli obiettivi specifici e delle attività *in itinere*, aspetto fondamentale per un Progetto che mira ad intervenire in un ambito così complesso, sfaccettato e impegnativo quale l'inclusione dei minori.

L'Assistenza Tecnica, oltre a supportare e orientare le attività, fin dal percorso sperimentale nel quadro della legge 285/97 ha promosso una importante cornice di monitoraggio e valutazione. Questo impegno è stato assunto fin dall'inizio anche in ragione di una limitata attività valutativa sviluppata negli anni da istituzioni e terzo settore impegnati sul tema in Italia, a fronte di un significativo numero di progetti promossi.

Considerata l'ampiezza della progettualità estesa su tutto il territorio nazionale e l'importanza di fornire delle indicazioni il più possibile concrete, che potessero dare evidenza di una ricaduta positiva o meno delle attività, si è impostata una valutazione basata su una batteria – anche molto ampia – di strumenti prevalentemente quantitativi che rendessero più agevole una comparazione orizzontale (tra città) e longitudinale (nel corso del tempo) degli effetti delle progettualità.

Tra questi citiamo, il questionario Index of Inclusion⁵, il questionario sociometrico⁶, la cartella alunno⁷ e il monitoraggio delle frequenze e degli esiti scolastici degli alunni rom.

Tale percorso è sempre stato affiancato, d'altronde, da un dialogo e confronto continuo con gli attori delle progettualità locali (nei seminari nazionali, nelle cabine di regia e altri incontri specifici) e dall'analisi di schede su approfondimenti particolari compilate da referenti città, operatori e dirigenti.

Nella Progettualità PON Inclusion, si è voluto però fare un salto di qualità, costruendo un percorso di indagine qualitativo ampio che coinvolgesse in maniera diretta, più partecipativa e riflessiva, tutti i (o molti dei) soggetti coinvolti nelle progettualità, sia figure promotrici delle attività sia beneficiari.

Attraverso i focus group sono stati coinvolti, quindi, operatori, insegnanti, dirigenti, assistenti sociali, mediatori rom, protagonisti della progettazione e realizzazione delle attività nei territori; attraverso le interviste semi-strutturate sono state coinvolte le famiglie rom, a cui il progetto si rivolge.

La scelta di ampliare la valutazione del Progetto PON RSC con un

5 Lo strumento Index per l'inclusione è stato ideato nel Regno Unito nel 2000 da Tony Booth e Mel Ainscow, usato come strumento per promuovere l'inclusione nella scuola attraverso una autovalutazione dei suoi principali aspetti organizzativi e di relazione. (Booth, Ainscow, 1997).

6 Il sociometrico è un metodo di osservazione indiretta usato particolarmente nelle scienze dell'educazione e nelle analisi sociali. Il questionario sociometrico serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo (ad esempio una classe), fornire informazioni sulla situazione del gruppo e delle relazioni all'interno di esso (Moreno, 1980).

7 La cartella alunno è uno strumento finalizzato alla raccolta di informazioni socio-demografiche e legate alle attività progettuali realizzato dall'Assistenza Tecnica promossa dall'Istituto degli Innocenti.

11 approfondimento di natura esclusivamente qualitativa risiede quindi nelle opportunità di integrazione delle informazioni che questo particolare approccio rende disponibili.

L'approccio qualitativo implica, infatti, l'adozione di una prospettiva costruttivista che valorizza i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti nella rilevazione. Ciò consente di esplorare le diverse "definizioni della situazione" offerte dai partecipanti, spostando quindi l'attenzione dal "dato" al senso che a esso viene attribuito nelle prospettive dei vari soggetti.

L'impiego delle tecniche della ricerca qualitativa nell'ambito dei processi di valutazione di progetti e politiche pubbliche ha indubbiamente una storia più recente rispetto all'uso, tradizionalmente più diffuso e consolidato, delle tecniche di tipo quantitativo. La crescente diffusione di approcci qualitativi nella valutazione, avvenuta soprattutto a partire dai primi anni Duemila, si è accompagnata anche al rinnovato interesse riservato alle percezioni e alle prospettive degli attori coinvolti nelle progettualità come dimensioni di analisi imprescindibili per valutare e rafforzare l'efficacia delle progettualità stesse (Vecchi, 2001).

In particolare, come è stato osservato, le tecniche della ricerca qualitativa si rivelano di particolare interesse con riferimento alla valutazione di interventi che hanno come target soggetti in stato di bisogno, consentendo una maggiore assunzione di responsabilità rispetto agli interessi di queste categorie che diventano interlocutori attivi nella definizione della situazione (Weiss, 1998). Queste tecniche di rilevazione, avendo il compito di rappresentare le diverse prospettive della realtà emergenti dai vari soggetti e dai vari contesti, risultano infatti particolarmente efficaci per adattare in itinere le progettualità e gli interventi ai bisogni dei beneficiari.

Tra gli aspetti caratterizzanti l'approccio qualitativo vi è, inoltre, l'attenzione riservata al mondo della vita quotidiana degli attori sociali (Marradi, 1996). Si tratta di un aspetto che rischia, invece, di non emergere dalle statistiche ma di restare invece un elemento tacito di conoscenza che circola tra attori della *governance* dei progetti in modalità prevalentemente poco formalizzate. Mediante l'adozione di tecniche qualitative si invitano invece gli attori coinvolti e gli stessi beneficiari a un esercizio di riflessività rispetto a interventi e pratiche quotidiane che difficilmente trova spazio nella quotidianità.

Tra gli orientamenti di fondo dell'approccio qualitativo si ritrova anche una forte propensione a prendere contatto diretto con l'oggetto/i soggetti della ricerca (Marradi, 1996). È, quindi, un tipo di attività che anche nella valutazione implica, necessariamente, un investimento re-

lazionale, andando a incentivare le interazioni tra ricercatori e soggetti coinvolti, oltre che le stesse interazioni tra gli attori che sono chiamati a dare attuazione agli interventi e i beneficiari stessi. Si presta quindi ad offrire elementi di analisi particolarmente fecondi per progettualità partecipate, diventando, insieme, un'occasione per rafforzare o implementare le reti relazionali. Allo stesso tempo, gli elementi informativi rilevati, sebbene difficilmente generalizzabili al di là dei contesti situazionali nei quali sono stati formulati, rappresentano un patrimonio conoscitivo utile per rimodulare attività e interventi in relazione alla specificità dei bisogni emergenti.

I

FOCUS GROUP
CON GLI ATTORI PROTAGONISTI
DELLA RETE LOCALE



Voce ai
protagonisti:
attori locali e
genitori rom e sinti

1. INQUADRAMENTO DEL PERCORSO PER UNA VALUTAZIONE RIFLESSIVA E PARTECIPATA

Attraverso il percorso di confronto con gli attori delle progettualità locali, si è inteso indagare l'azione sistemica del Progetto ponendo particolare attenzione sull'articolazione della rete territoriale, sulle dinamiche di interazione/collaborazione che la caratterizzano e sulla sua evoluzione nel tempo (*pre* e *post* avvio del Progetto).

Lo strumento scelto per tale percorso è stato il focus group, definito come “tecnica di rilevazione delle informazioni basata su una discussione tra un gruppo circoscritto di persone alla presenza di uno o più moderatori e focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità” (Corrao, 2005), la cui capacità esplicativa risiede in particolare nel dibattito che si crea tra i partecipanti, che – interagendo tra loro – contribuiscono alla co-produzione delle informazioni finali (Acocella, 2008). Tali peculiarità lo rendono strumento particolarmente idoneo ai processi di valutazione partecipata.

Il percorso di indagine qualitativa attraverso i focus è stato pensato quindi come strumento di analisi e verifica nazionale del Progetto, e contestualmente come momento-stimolo di *riflessione* del gruppo di lavoro territoriale: uno spazio di confronto collettivo tra i principali attori protagonisti al di fuori dell'operatività – spesso fagocitante – dell'agire “quotidiano” degli spazi multidisciplinari (Merlo, 2014).

In quest'ottica, all'interno del focus group (FG), si è scelto di utilizzare anche la tecnica di analisi SWOT (Hill, Westbrook, 1997), strumento di pianificazione strategica che si presta molto bene a essere utilizzato in forma partecipata, per valutare i punti di forza (Strength) e debolezza (Weakness), le opportunità (Opportunities) e le minacce (Threats) di un progetto o di una rete.⁸

Partendo dalla rete, l'attenzione e la riflessione sono state condotte sulle singole azioni promosse dal Progetto locale, cercando di creare una cornice di senso dove le molteplici attività puntuali dialogassero con la più ampia progettualità del territorio e nazionale. La prima difficoltà incontrata, infatti, risiede nel programmare e implementare un'ampia e articolata serie di iniziative richieste e promosse dal Progetto (formazione, laboratori, supporto sociodidattico, relazioni con le famiglie RSC, orientamento ai servizi, ecc.) e contestualmente definire (e, *in itinere*, ri-definire) l'obiettivo ampio di promuovere una rete consolidata a supporto dell'inclusione dei minori RSC e delle loro famiglie nel territorio.

Nel complesso, hanno partecipato ai focus group nelle 11 città aderenti⁹ i seguenti attori: 14 referenti di Progetto, 24 coordinatori/ope-

8 Una sintesi delle informazioni emerse dall'analisi SWOT al termine del cap. 1.

9 I focus sono stati promossi – a partire dal 15 maggio al 24 luglio 2019 – in 11 città del Progetto Nazionale: Bari, Bologna, Catania, Genova, Firenze, Milano, Messina, Napoli, Roma, Torino, Venezia.

ratori di Progetto del terzo settore, 24 docenti, 9 operatori dei servizi sociali, 5 operatori del servizio sanitario, 4 mediatori/referenti della comunità rom e 3 volontari.

La struttura del presente capitolo si articola presentando alcune piste di analisi e riflessione emerse trasversalmente nelle città aderenti al Progetto; occorre specificare, come emergerà chiaramente dal testo, che altrettanti sono gli aspetti differenziali emersi nelle singole città che non verranno trattati nello specifico, i quali confermano una eterogeneità strutturale dei percorsi dei vari territori, agganciati a una progettualità declinata in relazione alle molteplici variabili di contesto. Tra queste:

- l'ampiezza del territorio coinvolto;
- le differenti comunità RSC delle varie città, spesso differenti anche all'interno della stessa (per origine, percorso migratorio, status giuridico, risorse socio-economiche, ecc.);
- le differenti normative, politiche e prassi locali e/o regionali (vedi sul tema della salute);
- i diversi contesti abitativi di vita dei minori RSC (dai campi spontanei ai quartieri residenziali, dai villaggi autorizzati alle case occupate).

Fatta questa premessa riteniamo utile, al fine di riflettere sul percorso fatto e su quello ancora da fare, individuare alcuni temi strategici ricorrenti e ritenuti essenziali da parte dei protagonisti delle progettualità locali, fondamentali al fine di ottenere una visione d'insieme del Progetto.

I
1. Inquadramento
del percorso per una
valutazione riflessiva e
partecipata

Voce ai
protagonisti:
attori locali e
genitori rom e sinti



2.1 Diversi stadi di ampliamento e consolidamento delle reti locali

Obiettivo fondamentale dell'indagine qualitativa era comprendere quanto la rete si fosse modificata, trasformata ed eventualmente ampliata nel corso degli anni di Progetto (da e durante il progetto sperimentale e nel passaggio al Progetto PON Inclusion). Riallacciandoci a quanto detto in premessa, troviamo – innanzitutto – un panorama di reti a differenti “stadi” di sviluppo e consolidamento che determinano una differente propensione all'ampliamento della rete locale stessa.

Nella maggior parte dei casi, dai focus emerge un significativo livello di integrazione degli attori coinvolti e una fase avanzata di consolidamento del network. Non mancano però casi – che approfondiremo nel prosieguo del testo – dove l'assenza ai tavoli di attori fondamentali (ambito salute, uffici provinciali scolastici), la limitata attività del Tavolo Locale, il contesto politico avverso, il deperimento dei contesti socio-ambientali di vita e, non ultimi, le difficoltà e i ritardi di ordine amministrativo, costituiscono ostacoli all'articolazione e al consolidamento delle reti, e conseguentemente comportano una mancata incisività delle azioni progettuali (quantomeno limitata ad alcuni aspetti e obiettivi del progetto).

Ciò che abbiamo definito come differente stadio di sviluppo della rete a livello nazionale, tende a ripercorrere una frattura – forse sempre più evidente in Italia, al di là del Progetto – tra (Centro) Nord e Sud, per quanto questa divisione così netta non possa ovviamente rappresentare un quadro esaustivo di un panorama dalle molteplici sfumature sia negli aspetti critici che positivi dei vari territori.

Solamente un numero esiguo di città aderenti al Progetto nazionale poteva già contare su di una rete a livello cittadino impegnata sul tema antecedente alla sperimentazione, in ogni caso si trattava di forme poco strutturate, caratterizzate da una forte discontinuità e precarietà o comunque centrate in maniera quasi esclusiva sull'azione rivolta a specifici e limitati contesti abitativi (i campi).

L'adesione al Progetto ha rappresentato dunque per le città l'occasione e l'opportunità di confrontarsi in maniera regolare e articolata sul tema dell'inclusione dei rom, affrontando prima le problematiche relative ai minori per poi estendere l'oggetto di analisi a molte delle famiglie presenti sul territorio.

Soprattutto le Équipe Multidisciplinari – spazi di condivisione interdisciplinari e interprofessionali – hanno rappresentato luoghi di confronto strategici, facilitanti l'approfondimento di molte situazioni critiche e lo scambio di visioni e informazioni tra più professionalità e settori, difficilmente realizzabili in passato. La costruzione di una rete

formalizzata e integrata sul tema amplia le possibilità di azione della città e permette di intervenire in maniera più tempestiva rispetto al passato, affrontando situazioni complesse difficilmente risolvibili da un solo soggetto/attore della *policy* locale.

Attraverso la rete il lavoro nella città è cresciuto molto, nel corso degli anni e si è sempre rafforzato. Sono migliorate le relazioni tra le persone e si sono consolidate le strutture. Ora abbiamo una visione comune e una conoscenza maggiore tra le persone che operano sul tema e tra la comunità dei rom e il resto della comunità. [FG_3]

Prima avevamo alcune strutture organizzate, poi è arrivato il Progetto e si comincia a parlare davvero di una sistematicità dell'intervento. [FG_5]

Sulla rete c'è stato proprio un arricchimento e un consolidamento che ha permesso la maggiore efficacia degli interventi [...] posso dire che in poche ore, se non minuti, riusciamo a contattare l'operatore del consultorio che ci dà l'informazione sul bambino e magari ci permette una maggiore rapidità nell'ottenere un appuntamento perché in genere non è così facile avere subito l'appuntamento con l'assistente sociale piuttosto che con l'operatore del consultorio. [FG_7]

Il supporto della rete si sente, mi verrebbe da dire, soprattutto in un'ottica di prevenzione. [FG_6]

In particolare, risulta fondamentale il confronto e la collaborazione regolare con altre persone impegnate sul tema, laddove spesso gli operatori si sentono impotenti nel rispondere ad alcune criticità.

Ci troviamo di fronte a delle problematiche complesse e quello che voglio dire io è che molte volte mi sentivo proprio sola ad affrontare queste situazioni. Ben venga quindi questa rete perché dà la possibilità di avvalersi di persone, competenze, risorse che è il modo ideale, l'unico modo, per fronteggiare problemi comuni che riguardano l'inclusione. [FG_9]

Adesso c'è una rete quindi noi abbiamo gli agganci necessari... però quello che in particolare ha di positivo in questo progetto è che c'è un momento comune una volta al mese di monitoraggio costante che ci permette anche di monitorare le situazioni, confrontarci e riferirle. [FG_7]

Certamente la prospettiva triennale (al netto di numerosi ritardi in alcune città) ha permesso alle città di investire su di un'azione di più ampio respiro, se confrontata con il periodo sperimentale del Progetto.

L'ampliamento a nuovi soggetti (e territori) è avvenuto in buona parte delle città, per quanto molti – in particolare referenti – riflettano ed evidenzino le difficoltà interconnesse a tale processo.

Secondo gli intervistati, la fase di allargamento va accompagnata e declinata in maniera graduale e differenziale, in considerazione anche di un coinvolgimento solitamente rivolto inizialmente ai gruppi e alle figure più interessate e successivamente anche a chi è meno motivato e determinato.

I primi anni abbiamo incontrato sia nella scuola che nelle famiglie le persone che più volevano starci perché cominci con chi, insegnanti, operatori degli altri servizi eccetera, che un pochino inclusivi lo sono già. Pian piano ci siamo specializzati a far perno e ad entrare nei contesti dove un po' meno ci volevano, per cui è chiaro che in questo momento abbiamo anche delle gradualità di colore negli interventi. [FG_2]

Il progetto e la rete ci hanno riportato dentro al campo. Cosa che non accadeva da tempo. Abbiamo bisogno di tempo per riorganizzarci ma intanto questo è un passaggio fondamentale [FG_11]

In alcuni casi, la nuova rete del Progetto si è innestata positivamente in una rete di servizi già consolidata, interagendo e articolandosi con essa.

In alcune situazioni, dal punto di vista dell'amministrazione comunale, questo Progetto si innesta su un sistema che è già molto orientato al fare rete tra servizi. Ad esempio noi anche sul Progetto RSC integriamo a volte laboratori che arrivano anche da altri percorsi dell'amministrazione. Ad esempio i progetti che veicoliamo a tutte le scuole del territorio con le Chiavi della città cerchiamo, con l'aiuto anche degli insegnanti, di ottimizzare integrando certi tipi di risorse. [FG_6]

2.2 La centralità dell'Équipe Multidisciplinare

La dimensione multiprofessionale e la consolidata struttura delle Équipe Multidisciplinari, fanno sì che queste vengano considerate come elementi fondamentali per il Progetto e per le finalità della rete. Attraverso l'Équipe si regolarizza il "flusso di comunicazione" tra servizi e si crea "un linguaggio comune" tra più soggetti, elementi fondamentali per mettere al centro il benessere del bambino rom e della sua famiglia, come da obiettivo cardine del progetto.

Per quanto – come segnalato da più fonti – alcuni soggetti partecipano con fatica a tutti gli incontri dell'Équipe Multidisciplinare, tale spazio di condivisione viene considerato imprescindibile e centrale per la progettualità consentendo un reale e costante confronto sulle azioni da promuovere, centrate sulla classe e sul singolo bambino, e un momento di monitoraggio e riflessione costante sul loro andamento.

Elemento chiave della progettazione specifica e dell'accompagnamento delle attività, le Équipe Multidisciplinari hanno quindi rappresentato un elemento di qualità nell'azione locale in tutte le città.

Secondo quanto emerso dai focus, le Équipe hanno dato continuità alle azioni progettuali creando luoghi di scambio e confronto attraverso modalità condivise tra professionisti appartenenti a settori e "mondi" spesso diversi tra loro. Nel corso degli anni si sono consolidati gruppi di lavoro generalmente molto coesi e dinamici, capaci di operare in maniera integrata e collaborativa secondo un approccio e un obiettivo comune.

La vicinanza alle problematiche affrontate e la conoscenza (sempre maggiore) delle difficoltà e del target coinvolto, ha permesso all'Équipe di valutare e proporre interventi "mirati e puntuali".

In alcuni casi, una problematica evidenziata è l'eccessiva "curvatura della programmazione e dell'ordine del giorno" a urgenze e problemi contingenti dei ragazzi, che hanno talvolta ostacolato la progettazione e la riflessione più ampia sull'azione locale. Se da un lato la possibilità di promuovere una regolare verifica su casi specifici si presenta evidentemente come risorsa importante del lavoro in équipe, dall'altro si alimenta il rischio di un appiattimento eccessivo sulle problematiche contingenti; l'attività di approfondimento deve pertanto trovare un bilanciamento adeguato con l'attività di coordinamento e accompagnamento delle attività generali.

Viene inoltre sottolineato l'aspetto di rafforzamento delle relazioni (anche umane) tra le figure coinvolte nell'EM che, anche attraverso pratiche informali e flessibili, riescono a incidere andando a integrare le prassi più formalizzate.

L'équipe ci ha permesso di avere un flusso di comunicazione continua e un linguaggio comune tra servizi. [FG_11]

A volte anche sull'emergenza (l'équipe) ci permette di snellire le comunicazioni e di de-formalizzarle un attimo. Usiamo WhatsApp in alcuni casi e non miliardi di mail. [FG_7]

Fare rete lo sento come una ricchezza, un supporto e una crescita professionale nel senso che ciascuno riesce regolarmente a confrontarsi con altri. Nel confronto magari si trovano le soluzioni. Poi mi viene da pensare non solo alla rete interna al progetto ma anche al quartiere dove vengono svolte le attività e dove si trovano le scuole. Mi viene da pensare alla collaborazione che c'è stata fin dall'inizio con altri servizi del territorio. [...] E io vedo molto il riconoscimento che le famiglie hanno nei nostri confronti quando vedono che fai parte non solo della scuola ma sei un operatore che è in contatto con gli altri soggetti che stanno nel territorio e che loro conoscono. [FG_6]

2.3 Freni per l'allargamento della rete, difficoltà dei servizi sociali e nei processi amministrativi 27

Come anticipato, in alcune città si confermano negli anni difficoltà legate alla sistematizzazione e al consolidamento della rete, e si tende pertanto a frenare rispetto a un allargamento ulteriore della stessa, cercando di "fortificarla tra i soggetti che già ci sono".

Nonostante emergano, trasversalmente a tutte le città – anche le più difficili –, elementi di successo in alcuni ambiti fondamentali del Progetto, vi sono alcuni territori dove l'incapacità di affrontare alcuni nodi strategici (che evidenzieremo anche a seguire) per l'azione progettuale ostacola una visione prospettica e di sostenibilità della rete stessa.

Emerge quindi, con tutta evidenza, l'idea di fortificare ed eventualmente ri-definire la rete, prima di procedere a un allargamento dei territori e dei soggetti da coinvolgere.

Più che allargare c'è da fortificare la rete tra i soggetti che ci sono già. È tutto molto complesso, questi due anni sono serviti anche per dare delle letture di cosa è stato fatto e cosa no. [FG_1]

Perché poi il vero problema delle reti è "vivere in governance"... perché se le reti non vengono in qualche modo attuate, sistematizzate, ci si aspetta sempre in qualche modo che sia l'altro a dover fare e poi puntualmente non succede. [FG_1]

Dal mio punto di vista la rete in questo momento deve creare delle connessioni per consolidare un momento. Stiamo ampliando molto, è necessario consolidare innanzitutto. [FG_4]

Se pensiamo che tutte le volte che il progetto diventa più strutturato e cambia veste automaticamente corrisponda un cambiamento nella sostanza, sbagliamo. Perché i bambini l'esperienza che vivono è quella che è. Il percorso è avviato ma è lungo. [FG_8]

Ricorrenti sono inoltre le difficoltà burocratico-amministrative (che emergono per alcune città in particolare) nel sostenere adeguatamente l'organizzazione e l'implementazione della rete e delle iniziative promosse o da promuovere. Difficoltà che vengono segnalate nei focus locali non come aspetto collaterale al Progetto, ma come elemento spesso fondamentale che ha sostanzialmente causato il rallentamento o il mancato avvio di alcune attività creando, in molti territori, il ritardo nel (o il mancato) pagamento di figure chiave delle progettualità quali esperti formatori o di laboratori e/o operatori del Progetto¹⁰.

.....
10 Problematica che ha riguardato soprattutto le città del Sud, ma non solo.

Un altro aspetto di criticità è rappresentato dai rapporti con i servizi e gli assistenti sociali che, nonostante siano figure fondamentali e fondanti del gruppo di lavoro interdisciplinare, in diversi contesti faticano a essere coinvolti con regolarità nella rete e nelle azioni di supporto ai casi specifici di attenzione a minori e/o famiglie in difficoltà. Per quanto molti passi in avanti nella sistematicità del coinvolgimento degli assistenti sociali siano stati fatti in diverse reti territoriali (e, in particolare, in molte Équipe Multidisciplinari) dai focus group emerge chiaramente la necessità di ripensare e ridefinire la loro partecipazione attiva nel Progetto, pur dovendo considerare come dato di fatto un graduale depotenziamento e una carenza di organici che ha riguardato – più o meno drasticamente – tutte le città.

Quando io mi riferisco al punto di debolezza della rete per noi, io mi riferisco sostanzialmente al servizio sociale. Mi spiace dirlo ma in alcune situazioni di emergenza noi segnaliamo ma non succede niente... non c'è un rapporto continuativo e costruttivo. [FG_10]

2.4 L'accesso ai servizi sanitari come snodo critico di molti territori

Dai focus emerge una domanda di investimento sul tema sanitario molto differente a seconda dei territori: da città dove il tema non risulta assolutamente prioritario – avendo già intrapreso percorsi che sostanzialmente garantiscono un accesso adeguato ai servizi sanitari generici alle popolazioni target – ad altri dove questo emerge come strategico e urgente.

La pluralità e la varietà delle situazioni che il Progetto si è trovato ad affrontare a livello locale (ancor più evidente che in altri ambiti e in particolare in quello scolastico) hanno reso complessa l'attività di indirizzo – se non a livello di linee generali – del Progetto Nazionale stesso. Le situazioni variano in particolare in relazione al differente status giuridico e percorso migratorio delle comunità coinvolte, alle differenti pratiche socio-sanitarie pregresse del livello locale, alle differenti normative regionali e, non ultime, alle differenti condizioni abitative dei bambini e delle famiglie target (ad esempio, tra chi vive in appartamenti e chi in campi fatiscenti). Il coinvolgimento nella rete dei referenti ASL non è stato sistematico a livello nazionale, ma estremamente legato a contingenze e situazioni territoriali¹¹.

Se è quindi possibile riscontrare alcune situazioni che, per la prima volta, vedono l'ambito sanitario incluso stabilmente in percorsi rivolti alle popolazioni RSC, ve ne sono altre dove l'assenza di tale ambito impedisce – sostanzialmente – di incidere su situazioni talvolta anche di grave degrado socio-sanitario, che necessiterebbero di un importante investimento in termini di programmazione di breve e lungo periodo.

In particolare, in più città, il tema delle precarie condizioni abitative nei campi non autorizzati si lega all'impossibilità di numerosi gruppi familiari di accedere ai documenti per la *residenza* e, nei casi dei rom rumeni di recente immigrazione, alla conseguente difficoltà di accedere regolarmente alle prestazioni del servizio sanitario nazionale (così come dovrebbe essere garantito, almeno per i minori, da una corretta interpretazione della normativa italiana e internazionale, spesso disattesa a livello regionale e locale).

Tale difficoltà di accesso riguarda, pertanto, proprio la parte generalmente più vulnerabile dei minori target – comunità di recente immigrazione e residenti in contesti di vita spesso caratterizzati da

11 Stesso dicasi per i referenti della FIMP – Federazione Italiana Medici Pediatri, sindacato per la professione del pediatra.

una drammatica situazione di degrado ambientale.

Dai territori emerge quindi la richiesta, all'Assistenza Tecnica come ai ministeri promotori o sostenitori del Progetto, di un'attenzione maggiore in relazione a tale criticità.

A C. la principale problematica è legata al campo in situazione di forte degrado e alla impossibilità di fornire i documenti a chi risiede qui da tantissimi anni. Documenti fondamentali in particolare per accedere come sappiamo ai servizi sanitari completi, come il pediatra ecc. Ancora le famiglie che vivono a S. non hanno la residenza e non possono accedere o accedono con difficoltà a tantissimi diritti e servizi. E nonostante il nostro progetto, i tanti appelli all'Assessore, agli uffici del Comune ecc. non riusciamo a smuovere niente. [FG_3]

In molte città sono state avviate attività di prossimità nei campi, che hanno permesso di promuovere, anche attraverso la rete del Progetto, importanti interventi di prevenzione, diagnosi e – in alcuni casi – cura rivolti ai minori rom. Tali percorsi sono stati promossi, soprattutto, attraverso il positivo coinvolgimento del terzo settore, valorizzando e integrando numerose realtà di volontari impegnate in quest'ambito.

Non hanno preso invece avvio, a esclusione di poche ma significative eccezioni, azioni di sistema volte a coinvolgere in maniera articolata – e con una visione di lungo periodo – i pediatri e gli operatori del servizio sanitario nazionale, elemento fondamentale nell'ottica di una *mediazione di sistema* sostenibile, come indicato anche dal *Piano d'azione salute per e con le comunità rom, sinti e caminanti* del 2015.

2.5 Minori residenti in appartamenti

Molte città indicano come problematico, o quanto meno oggetto di attenzione e riflessione, il tema del lavoro con gli alunni residenti in appartamento. Rispetto al lavoro con le famiglie che vivono nei campi, tale contesto – pur facilitato dal non dover affrontare situazioni di estremo degrado socio-ambientale – presuppone una ridefinizione dell'organizzazione nelle attività al di fuori della scuola e nelle relazioni con la famiglia.

Esiste la difficoltà di esserci ovunque per noi, in tutti i contesti abitativi. [...] Mentre prima era facile trovarne tanti insieme al campo e quindi magari si andava in due o in tre e li beccavi tutti, adesso sono sparsi per la città. C'è anche da considerare questo, è una cosa che va messa sul tavolo perché è una variazione che ci chiederà sempre più di immaginare gli interventi in maniera diversa. [FG_2]

Noi abbiamo tanti ragazzini negli alloggi. Ora, per l'operatore andare nell'alloggio è molto complicato. Non è che può suonare il campanello... nel campo un passaggio, una visita a casa è cosa normale... negli alloggi è qualcosa di veramente diverso. [FG_1]

Sicuramente sul plesso L. il ruolo dell'operatore nei contesti abitativi va, non dico stravolto, ma quanto meno riflettuto per capire come renderlo più efficace, per dargli, tra virgolette, un nuovo ruolo anche rispetto alle famiglie. [FG_1]

Noi abbiamo utenza in alloggio, utenza nel campo non autorizzato, utenza in campo autorizzato, utenza sui terreni. Quindi c'è un mondo che anche spazialmente non è diffusissimo ma non è neanche localizzabile che rende le attività dell'operatore in particolare non facile. [FG_1]

Noi non ci muoviamo all'interno dei campi e questa forse è anche una delle poche città in cui il PON RSC lavora dentro un contesto abitativo che non è il campo. [...] Questo è un punto che può essere un punto di debolezza ma anche un'opportunità. Una opportunità da rimandare allo stesso Comune, allo stesso Istituto degli Innocenti come modalità anche di pensare, di agire in contesti che sono completamente diversi come struttura. [FG_9]

In molte città è risultato fondamentale il coinvolgimento di centri servizi del territorio (da parrocchie a spazi associativi, da centri servizi famiglie a biblioteche). La capacità della progettualità locale di includere e ampliare il numero di soggetti nella rete e di ampliare "l'offerta" di servizi per i minori e le famiglie diventa in questi casi ancor più fondamentale. Sinergie e collaborazioni anche al di fuori dei soggetti che stabilmente partecipano agli spazi di *governance* cittadina, sono percorsi – per quanto difficili – imprescindibili per rispondere ai bisogni molto diversi tra i differenti contesti, le differenti comunità e – spesso – le singole famiglie.

2.6 Referenti

Il referente cittadino si costituisce come snodo strategico per la buona riuscita della sperimentazione. Attraverso questa figura infatti passano compiti fondamentali e necessari nella costruzione dell'impianto organizzativo, la gestione della rete e la diffusione stessa del progetto. Il referente locale impersona il doppio obiettivo di facilitare un maggiore protagonismo delle amministrazioni comunali nelle attività rivolte ai RSC e di gestire i rapporti interistituzionali, facendosi carico delle azioni di accompagnamento al progetto (coordinamento operativo, raccolta dati, definizione di accordi e protocolli, gestione segnalazioni, comunicazione istituzionale, messa in rete degli interventi).

La promozione della rete ha per questo una stretta relazione con le modalità e le possibilità di azione di questa figura, sulla cui attività incidono l'organizzazione del servizio di appartenenza e la posizione che in esso occupano gli interventi con le comunità RSC in termini di priorità. Aspetti fondamentali sono pertanto la posizione che il referente riveste nel servizio e quanto tempo può dedicare al governo della rete, al monitoraggio delle attività e – in sintesi – all'impulso dato alla realizzazione delle molteplici iniziative di progetto.

2.7 Co-progettazione, ri-progettazione e flessibilità

L'aspetto della co-progettazione con tutti gli attori coinvolti dal Progetto, e in particolare con gli insegnanti, emerge come elemento essenziale nella programmazione delle attività a parere degli intervistati. Questo, a volte, determina anche una richiesta di maggiore flessibilità o spazio di autonomia rispetto agli indirizzi progettuali, pur rimanendo – chiaramente – all'interno della cornice metodologica e di orientamento del Progetto Nazionale.

Abbiamo fatto un po' più di fatica, poi abbiamo corretto il tiro, mettendoci in discussione abbiamo cambiato l'approccio e siamo partiti quindi proprio da un incontro con i docenti ancor prima che il progetto ripartisse. Quindi in estate ci siamo incontrati per pensare alla formazione, anche per rilevare i bisogni reali e le richieste, seppure non sempre aderenti pedissequamente alle indicazioni del progetto. E questa secondo me è stata una carta vincente su B. [FG_7]

La programmazione viene, da molti territori, vista come un qualcosa da rivedere e ridefinire regolarmente, considerando e valutando – anche e soprattutto a livello locale – cosa sta realmente producendo risultati e cosa no, “senza mai dare niente per scontato”. Ciò anche in considerazione del fatto che il Progetto “non vive di uno spazio proprio e dato una volta per tutte” ma ha la necessità, da una parte, di declinarsi secondo le modificazioni che riguardano in particolare contesti abitativi (sempre fragili e problematici) e comunità spesso in continuo cambiamento (compresi molti ritorni nel paese di origine e nuovi arrivi) e dall'altra, interrelarsi e integrarsi con altri programmi e progetti a livello locale che si avviano, terminano e si rinnovano nel tempo.

Normalmente i progetti partono in momenti diversi. Ogni tanto bisogna resettare e dire cosa c'è? Cosa è finito? Cosa di quel progetto terminato può rimanere all'interno? Solo con l'esperienza puoi vedere quello che funziona e quello che non funziona. [FG_9]

Io credo comunque che nella sostenibilità ci debba essere anche un'idea di manutenzione di qualche tipo. In questo senso uno mette i semi ma per far crescere le piante... non si può pensare che una volta seminate diventino da sole una boscaglia incredibile. [FG_6]



I
2. La rete

Voce ai
protagonisti:
attori locali e
genitori rom e sinti

3.
LA SCUOLA

Gli attori della scuola, nelle varie reti locali, hanno fatto – assieme al Comune e agli operatori – da architrave del Progetto. In tutti i focus è emerso quanto *la scuola* abbia partecipato e supportato attivamente ai vari livelli e ai vari spazi della *governance* locale, e quanto abbia intravisto, fin da subito, un’opportunità concreta di miglioramento attraverso il coinvolgimento nel Progetto nazionale. Senza voler ridimensionare le molteplici problematiche legate alle pratiche di accoglienza della scuola nei confronti delle famiglie rom e al permanere in vari territori di basse frequenze e difficoltà di apprendimento degli alunni rom, il mondo della scuola ha positivamente accolto l’impostazione e la metodologia del Progetto, arricchendo con la propria esperienza la progettualità e la rete locale.

Gli insegnanti hanno partecipato con regolarità agli spazi di condivisione del Progetto, sia a livello cittadino che scolastico. Per quanto riguarda i dirigenti, invece, è necessario fare un distinguo da territorio a territorio, o meglio, da istituto a istituto. Come risulta evidente, la presenza e l’attenzione del dirigente hanno facilitato significativamente l’introduzione, la sperimentazione e il consolidamento delle metodologie e delle iniziative del Progetto all’interno della scuola.

Come sottolineato da molti insegnanti presenti ai focus, la scuola non avvia le attività rivolte agli alunni RSC *con* il Progetto PON RSC, ma *attraverso* questo trova una cornice che permette di mettere a sistema alcuni iniziative in precedenza frammentarie e contestualmente nuovi spazi di confronto su metodi e obiettivi con altri soggetti impegnati sul tema.

Emerge, da parte dei docenti, una grande adesione al principio cardine delle attività nella scuola, vale a dire l’idea di lavorare con tutti gli alunni della classe – non solo quindi gli alunni rom –, per favorire una trasformazione del clima di classe attraverso l’integrazione degli obiettivi di miglioramento delle competenze relazionali con quelli di apprendimento didattico.

Il mio punto di vista è, per fare un esempio, che all’attività di aiuto compiti per gli alunni RSC partecipano degli alunni che vengono da situazioni familiari molto complesse. Quindi il progetto diventa davvero a partire dagli alunni RSC ma si rivolge a tutte le situazioni che sono davvero complesse. Questo facilita l’ingresso del Progetto nelle classi, sicuramente. [FG_6]

Questo progetto ha stupito in positivo perché non abbiamo incluso solamente i rom. Anche i genitori degli altri alunni vivono la presenza degli alunni rom meglio grazie ai quali si è messo a disposizione maggiori risorse per tutti i bambini. [FG_8]

Dai focus emerge, poi, una positiva risposta dei docenti alle formazioni locali promosse, con un interesse particolare rivolto ai temi relativi

al superamento dei pregiudizi e di approfondimento della cultura rom.

Molti insegnanti hanno infine sottolineato l’importanza di poter contare sugli operatori come supporto nella relazione con le famiglie (senza escludere un rapporto diretto); operatori inseriti in una cornice istituzionale (più o meno) forte rappresentata dal Progetto e quindi sostenuta dal Comune e dalle équipe territoriali.

Per noi insegnanti ma anche per i ragazzi, avere una figura di mediazione come quella dell’operatore campo è stato un elemento fondamentale. [FG_1]

Noi l’abbiamo detto, bravissime le operatrici! Bravissime anche nel trovare delle realtà su cui intervenire per cercare di inserire i bambini, tipo oratori e altre situazioni... [FG_9]

Tra i punti di forza del Progetto per noi insegnanti mi sembra che emerga abbastanza chiaramente il ruolo svolto dagli operatori e dalle operatrici... [FG_9]

Detto ciò, dal confronto nei focus emergono ovviamente anche molte difficoltà che incontra la scuola nel posizionarsi all’interno della rete e nell’implementazione delle specifiche attività nelle classi.

Spesso si fa riferimento a uno “zoccolo duro” di docenti che si incaricano di numerose responsabilità, per questo come per altri progetti. Se da un lato tale atteggiamento permette al Progetto di creare delle relazioni stabili nel gruppo di lavoro, dall’altro evidenzia la fatica di ampliare il coinvolgimento a tutti gli insegnanti, confermando la difficoltà di mettere a sistema e rendere parte integrante del patrimonio scolastico gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti proposti. In alcune città questo passaggio verso una messa a sistema del Progetto nelle scuole è stato (sostanzialmente) raggiunto; in molte altre ancora no.

Altro tema emerso dal confronto locale, è l’assegnazione nella scuola delle certificazioni per gli alunni rom, considerato un problema in alcune città (chi le valuta in eccesso ma anche chi in difetto). In ogni caso un tema su cui riflettere secondo molti attori.

Il tema di quanto la deprivazione sociale determina anche delle deprivazioni cognitive è un tema molto importante, secondo me qui non c’è un eccesso di certificazioni, anzi, tutto quello che è cognitivo proprio perché c’è un contesto sociale di un certo tipo non viene certificato. [...] Gli insegnanti che segnalano per neuropsichiatria, segnalano puntualmente perché sono diventati molto in gamba nel capire quanto quel bambino ce la può fare o non ce la può fare... hanno programmi già differenziati da molto tempo, già lavorano sull’apprendimento della lingua, perché proprio dall’alfabetizzazione partiamo.

Questo crea sostanzialmente l’incapacità di sostenere questi bambini

con delle didattiche mirate. Per mirate intendo assolutamente dedicate a lui/lei nel momento in cui c'è da recuperare dei gap importantissimi. [FG_4]

3.1 Difficoltà nelle secondarie di primo grado

Vengono confermate, durante i focus, le criticità dell'approccio proposto dal Progetto per la scuola secondaria di I grado. L'accoglienza in queste scuole è vista con maggiore difficoltà e si tende a richiedere maggiormente un supporto dal punto di vista didattico per gli alunni con maggiori difficoltà e in particolare per gli alunni con una debole conoscenza della lingua italiana. Tale accompagnamento specifico, richiesto da molti docenti ma non previsto tra le responsabilità dell'operatore del Progetto, genera non di rado un *corto circuito* tra le richieste del corpo insegnanti e il gruppo locale. Problematica generata al di fuori del progetto (dovrebbero essere previste figure *ad hoc* da parte delle scuole che raramente sono disponibili per mancanza di risorse), deve comunque essere presa in considerazione dal livello locale e nazionale, in quanto particolarmente avvertita in più di una città.

L'organizzazione, spesso più rigida e *curvata* sulla programmazione della secondaria di secondo grado, viene chiaramente evidenziata come una criticità del lavoro sulla classe e sul singolo alunno.

Nella primaria l'adesione è forte, mi dicono "Quando vieni? Vieni in classe. Cosa facciamo?". Nella secondaria è più dura. [FG_6]

Uno dei problemi fondamentali che si va a toccare con questo tipo di progetti è anche una vetustà da parte del sistema scolastico, soprattutto della secondaria, rispetto alle esigenze dei ragazzi. [FG_6]

Cominciare a creare degli stimoli per gli insegnanti per ripensare questa scuola media che comunque sembra vecchia ormai rispetto al mondo dei ragazzi. E cominciare a pensare come possono lavorare trasversalmente (tra differenti materie). [FG_6]

Noi cominciamo a registrare i processi di dispersione proprio in seconda media e in terza arranchiamo, nel senso che nonostante tutti gli aiuti che si mettono in campo facciamo fatica. [FG_1]

3.2 La scuola dell'infanzia

Molte città confermano l'interesse volto a promuovere – all'interno della cornice progettuale nazionale – un percorso specifico per l'infanzia. In alcuni focus group viene sottolineato anche un recente maggiore interesse delle famiglie rom a iscrivere i bambini alla scuola dell'infanzia (quasi mai al nido). Di fatto, facendo parte anche le scuole dell'infanzia dello stesso istituto comprensivo di primarie e secondarie di primo grado, e avendo spesso le stesse famiglie bambini in più ordini scolastici dello stesso territorio, le attività per i vari ordini di scuola tendono a integrarsi tra loro. Talvolta alcune educatrici della scuola dell'infanzia partecipano – su iniziativa soprattutto personale – alle Équipe Multidisciplinari.

Sarebbe quindi opportuno avviare una riflessione specifica, a partire dalle esperienze dei territori, anche all'interno della cornice nazionale, considerando quanto una regolare frequentazione alla scuola dell'infanzia possa essere determinante nella crescita formativa e scolastica dei bambini.

Nella scuola primaria noi registriamo un'ottima frequenza, i bambini sono particolarmente attivi e le famiglie ce li lasciano, forti anche di un'esperienza nella scuola dell'infanzia che prima non veniva frequentata e che invece ora viene molto frequentata dalle famiglie RSC. [FG_1]

Noi in pratica già lavoriamo anche sull'infanzia ma senza mai aver fatto un qualcosa di più specifico per questa fascia di età. [FG_8]

4. LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE ROM E SINTI

4.1 Coinvolgimento delle famiglie alla rete e alla fase di co-progettazione

Dai focus emerge, innanzitutto, la necessità di guardare alla tematica della relazione con le famiglie RSC non come un tema monolitico, ma in costante movimento e soprattutto differente da comunità a comunità, da famiglia a famiglia.

D'altronde, in particolare rispetto alle sollecitazioni date nelle discussioni in relazione alla loro partecipazione in termini di coinvolgimento e co-progettazione o accompagnamento delle attività, appare evidente una generalizzata difficoltà a includere le comunità rom nei processi di gestione del Progetto. Sono pochi i gruppi di lavoro locale che sono riusciti a coinvolgere stabilmente referenti rom locali negli spazi di governo e indirizzo del Progetto. Appare evidente pertanto la necessità di riflettere sulle potenziali dinamiche di inclusione nei processi decisionali e di orientamento delle progettualità, dal livello nazionale a quello locale. Difficoltà comuni, come sappiamo, ad altre progettualità impegnate sul tema, ma non per questo da ritenere accettabili se non addirittura ineluttabili.

Abbiamo fatto dei tentativi in passato, intanto di invitare nelle EM i rappresentanti. Hanno partecipato a una riunione e... non è esattamente come averli tirati dentro. [FG_7]

Sì, però rompere anche la diffidenza che c'è, perché questo è un altro ostacolo; nel senso che tante famiglie del campo a me e a lei ci accolgono ma non sai mai veramente fino a che punto. Fanno tanta tanta resistenza, per cui per coinvolgere qualcuno anche più a livello istituzionale bisognerebbe trovare anche una personalità un pochino più "aperta". [FG_7]

Un referente del mondo rom nel territorio loro non c'è e forse anche meglio che non c'è perché le insegnanti hanno un contatto più diretto con i singoli genitori. [FG_9]

È necessario lavorare da questo punto di vista (della rappresentanza rom). Non tanto in termini di mediatori e referenti, cosa che io personalmente non condivido perché sono figure che a un certo punto ti mettono dei tappi... ma partire dal basso, dai *peer-educator*, anche dai ragazzi che hanno avuto dei percorsi interessanti e che magari si vogliono un po' spendere cercando di supportare degli alunni o le stesse famiglie. La figura del mediatore culturale è una cosa che non appartiene alle culture rom per cui alla fine vengono costruite delle figure a cui noi diamo il nome di mediatore culturale ma non ha quel ruolo. In questo senso secondo me diventa un "tappo". Per cui dobbiamo partire dai ragazzi che magari hanno avuto anche dei percorsi scolastici o sociali interessanti può essere utile per creare dei punti di riferimento anche a livello comunitario. [FG_6]

Risulta quindi urgente ripensare la partecipazione delle comunità riflettendo sulla possibilità di intraprendere nuovi o rinnovati percorsi, a partire da alcuni spunti e ipotesi emersi dai focus: creare nuovi spazi di confronto *ad hoc*, formare mediatori rom per il progetto, implementare percorsi *peer-to-peer*, ripartire da referenti delle associazioni più consolidate, valorizzare i giovani con un buon curriculum scolastico (anche tra chi in precedenza è stato "alunno target"), coinvolgere rappresentanti rom nelle scuole di progetto.

4.2 Partecipazione delle famiglie alla vita scolastica

Le relazioni con le famiglie RSC e il coinvolgimento alla vita scolastica dei propri figli, secondo la gran parte dei partecipanti ai focus, è generalmente in netto – per quanto talvolta lento – miglioramento. Sono i docenti e gli operatori che lo raccontano nei focus, indicando, tra le varie, una migliore comunicazione riguardo l'andamento scolastico dei ragazzi, un incrementato interesse da parte dei genitori ad attività di sostegno didattico nel dopo-scuola e, infine, una maggiore partecipazione a eventi e laboratori promossi nelle scuole e in altri spazi del territorio da parte della comunità rom.

Vedo molto spesso la differenza tra quello che è successo anni fa con le famiglie e quello che invece raccogliamo adesso: le famiglie partecipano di più all'interno della scuola, si vede la loro partecipazione. Non c'è soltanto il bambino, c'è la famiglia, e i laboratori finali di ogni anno lo testimoniano, c'è molta più partecipazione. [FG_6]

Un'azione molto apprezzata da noi in questo progetto è lo studio assistito. Le famiglie apprezzano tantissimo. Dopo un'iniziale resistenza perché non comprendevano bene il valore di questa azione, adesso da noi lo chiedono sempre. Soprattutto nella secondaria questa cosa è stata molto apprezzata e ci tengono che si continui tutto l'anno. Noi abbiamo cercato risorse da più parti, laddove magari il PON RSC non poteva più erogare risorse, per lo studio assistito soprattutto per le classi iniziali. [FG_6]

Anche quando ci si riunisce per i PEI¹², quella resistenza iniziale delle famiglie rom sta venendo man mano a scemare per fortuna, tranne situazioni molto problematiche in cui non abbiamo più a cosa appigliarci... [FG_6]

5. CONFINI E CONTINUITÀ DEL PROGETTO

.....
12 Piano Educativo Individualizzato.

5.1 Visione “parziale” del Progetto (su casa e lavoro)

La prospettiva del Progetto di concentrarsi sull’ambito della scuola e dei servizi socio-sanitari, senza includere direttamente il tema dell’abitare e dell’accesso al lavoro, viene tematizzato in diversi territori come problematico o limitante. Per alcune figure coinvolte nei focus, il rischio è di veder vanificare il lavoro centrato in particolare sulla partecipazione scolastica, se parallelamente non viene promosso un adeguato impegno sul fronte dell’accesso alla casa e al lavoro regolare.

Il problema è che non possiamo concentrarci solo sul tema della scuola... senza un percorso importante sul tema dell’abitare e del lavoro non riusciamo a offrire molto alle famiglie per uscire realmente dalla loro condizione di marginalità estrema. Facciamo dei passi in avanti ma pochi. È sul tema del lavoro e della casa che dovremmo concentrarci, altrimenti tutte le difficoltà si ripresenteranno sempre nei prossimi anni e nei prossimi ancora. Sono anni che lavoriamo con le scuole e qualcosa è cambiato, sì. Ad esempio il legame di fiducia tra alcune famiglie e la scuola è sicuramente migliorato. Però riusciamo a far cambiare vita solo attraverso l’accesso a un lavoro e a un’abitazione dignitosa altrimenti ci ritroviamo sempre a parlare delle stesse cose, con le stesse problematiche che si trascinano da anni. [FG_3]

Dovremmo relazionarci di più con l’ufficio per la casa, per le politiche abitative. Perché abbiamo tanti casi di abusivismo e questo va anche a inficiare sulla scuola e su tutti gli ambiti della vita di quel nucleo. Spesso le problematiche partono proprio da quello, dalla situazione precaria abitativa che è difficile non affrontare direttamente. [FG_7]

Considerato – in alcune città – lo sviluppo di programmi e fondi dedicati proprio al tema dell’abitare (e in parte anche dell’accesso al lavoro), nei vari focus si è riflettuto sul come e se sia il caso di intercettare tali percorsi, per quanto siano ancora in fase embrionale e molto differenti tra città e città.

5.2 Continuità del Progetto

In conclusione, riprendendo da dove abbiamo iniziato, vediamo come sia la costruzione della rete sia la realizzazione delle attività abbiano avuto ad oggi uno sviluppo molto differenziato riuscendo a consolidarsi in alcuni territori e molto meno in altri. La considerazione generale che emerge dai focus è comunque di una centralità data al “nostro” Progetto in tutte le città riguardo alla tematica dell’inclusione dei rom. Sia laddove si guarda al Progetto riflettendo su di un suo ulteriore avanzamento in termini di sostenibilità e ampliamento dell’azione locale, sia laddove il Progetto – anche considerando le molteplici e sopraelencate criticità – rimane l’unico “baluardo” e appiglio per promuovere percorsi contro l’esclusione e l’emarginazione della popolazione rom.

In entrambe le situazioni la convinzione è che sia fondamentale procedere ancora all’interno di una cornice nazionale che dia supporto e sostegno alle iniziative locali.



Come detto in premessa, all'interno dei *focus group*, per facilitare e indirizzare la discussione sull'andamento di attività, problematicità e possibili soluzioni in prospettiva, è stata utilizzata anche la tecnica di analisi SWOT.

La SWOT è una griglia di analisi che include quattro fattori: *punti di forza* (Strength), *punti di debolezza* (Weakness), le *opportunità* (Opportunities) e le *minacce* (Threats). Disegnando sul cartellone quattro spazi relativi alle voci chiave, e consegnati più post-it ai partecipanti, è stato chiesto loro di compilarli per ogni voce e di attaccarli. La visualizzazione dei post-it sulla matrice SWOT del cartellone viene quindi utilizzata come facilitazione (anche visiva) del procedere della discussione.

Per dare una restituzione sintetica del processo avvenuto nei singoli territori, abbiamo proceduto a una categorizzazione e ri-aggregazione per tematiche a livello nazionale. Nella figura a seguire (fig. 1 e fig. 2), la differente grandezza dei post-it è direttamente proporzionale alla quantità di segnalazioni ricevute per argomento.

Ad esempio, nell'ambito dei *punti di forza*, il tema della "funzionalità della *governance*" è stato segnalato 19 volte, della "multi-professionalità" 9, dell'importanza degli "operatori" 7 e del "contesto preesistente" 3.

Figura 1. Punti debolezza e punti di forza aggregati per tema.



Figura 2. Punti debolezza e punti di forza aggregati per tema.



II

LE INTERVISTE AI GENITORI
ROM E SINTI



Voce ai
protagonisti:
attori locali e
genitori rom e sinti

7.
**UN PRIMO ASCOLTO DELLE VOCI
DEI GENITORI: ALCUNE NOTE
A MARGINE DELLA RILEVAZIONE**

La valutazione qualitativa del progetto RSC ha voluto ricomprendere anche un primo tentativo di ascolto delle voci dei genitori rom e sinti nell'obiettivo di indagare la loro percezione rispetto ai percorsi di inclusione sociale e scolastica dei figli, oltre ad alcuni aspetti relativi all'inserimento dei genitori stessi nel tessuto locale. Le aree tematiche di approfondimento sono state, in particolare: 1) l'esperienza dei figli nella scuola; 2) la percezione e il vissuto della discriminazione verso i figli e i genitori RSC; 3) la percezione del contesto locale: le relazioni con i servizi e la condizione abitativa, in prospettiva; 4) le strategie che potrebbero favorire l'inclusione di referenti delle comunità RSC nella rete degli attori locali.

Lo strumento di rilevazione utilizzato è stato quello dell'intervista semi-strutturata (Bichi, 2007). Le interviste sono state infatti condotte sulla base di una traccia dettagliata, costituita da una lista di domande aperte. I tutor nazionali – in qualità di intervistatrici/ori - hanno adattato le domande nella forma e nell'ordine, avendo cura di favorire lo sviluppo di argomenti che nascevano spontaneamente nel corso dell'intervista e che erano ritenuti utili alla comprensione di temi rilevanti (Silvermann, 2008).

Complessivamente sono state realizzate 21 interviste¹³. Il gruppo di genitori intervistati risulta significativamente diversificato in relazione all'età (tra 22 e 45 anni), al paese di origine (Italia, Romania, Serbia, Montenegro, Macedonia, Kosovo) e alla numerosità dei componenti del nucleo familiare di appartenenza (da un minimo di 1 ad un massimo di 8 figli). Altrettanto differenziata è la situazione abitativa degli intervistati tra i quali troviamo persone che abitano in campi autorizzati, in campi non autorizzati, in appartamenti privati, in appartamenti di edilizia residenziale pubblica o, ancora, in edifici occupati. Relativamente ai percorsi di scolarizzazione compiuti dagli intervistati, il gruppo si suddivide quasi equamente tra coloro che hanno frequentato soltanto la scuola primaria, talvolta senza concludere il percorso, e coloro che hanno frequentato la secondaria di primo grado, con un solo padre che ha conseguito il diploma della secondaria di secondo grado. Nella maggior parte dei casi i genitori intervistati non hanno un'occupazione lavorativa o svolgono lavori saltuari, spesso non formalizzati. Hanno un'occupazione fissa e formalizzata soltanto alcuni padri (3) e una coppia di genitori.

Le interviste sono state realizzate, in prevalenza, presso l'abitazione

.....
13 Nello specifico, sono stati coinvolti 19 genitori, un fratello – che, all'interno del proprio nucleo familiare, si occupa di seguire i fratelli minori nel percorso scolastico e di gestire i rapporti con la scuola – e un nonno, referente di un'associazione rom del territorio. Talvolta durante lo svolgimento delle interviste si è verificata, inoltre, la presenza di altri parenti dell'intervistata o dell'intervistato che sono intervenuti in merito alle tematiche affrontate, dando una loro personale testimonianza.

dei genitori intervistati. Nello svolgimento delle interviste i tutor hanno potuto beneficiare dell'affiancamento degli operatori del progetto RSC in quei casi dove si è ritenuto che la presenza di questi potesse favorire un clima di fiducia e una maggiore spontaneità nelle risposte da parte degli intervistati. Gli operatori hanno svolto anche un ruolo fondamentale nei primi contatti con gli intervistati, spiegando sia gli obiettivi conoscitivi della rilevazione, sia l'uso in forma anonima¹⁴ che sarebbe stato successivamente fatto delle testimonianze raccolte. Nonostante la preziosa collaborazione degli operatori, la rilevazione ha incontrato non poche criticità specialmente nel reperimento di genitori disponibili a raccontare la propria esperienza e quella dei loro figli. Va detto anche che la garanzia dell'anonimato non sempre è riuscita a rassicurare rispetto al timore di possibili conseguenze, soprattutto alla luce della diffusa percezione di un clima sociale e politico che, come si avrà modo di osservare meglio in seguito, vede intensificarsi ulteriormente l'ostilità nei confronti delle popolazioni rom e sinti.

*L'operatore ha fatto presente che l'intervistato ha ottenuto l'assegnazione di un alloggio da parte del Comune ed è molto preoccupato di non far trape-
lare l'informazione per paura di proteste da parte di associazioni o cittadini,
così come successo a Roma in questo ultimo periodo con altri assegnatari
rom. [note all'Int.15_P]*

Quanto detto si collega alla necessaria consapevolezza che il gruppo di intervistati è inevitabilmente un gruppo selezionato: la non disponibilità di altri genitori a essere intervistati e gli appuntamenti non andati a buon fine sembrano infatti testimoniare una "distanza sociale" in alcuni genitori che non era invece presente nei nostri intervistati o che comunque è stata superata anche grazie alle rassicurazioni offerte dagli operatori. Sebbene le esperienze raccolte siano quelle di un gruppo selezionato, composto da soggetti verosimilmente più "vicini" al mondo della scuola, dei servizi e, in generale, dei Gage, il racconto dei nostri intervistati offre la possibilità di beneficiare di un primo sguardo "dall'interno" delle realtà che i bambini e i genitori rom e sinti vivono quotidianamente.

Va detto anche che tra i genitori che si sono resi disponibili per le interviste si avverte spesso la volontà di dare una testimonianza della loro esperienza di vita perché i figli non si trovino ad affrontare le medesime difficoltà. Un aspetto che, come si avrà modo di osservare in seguito,

.....
14 Per tutelare l'anonimato degli intervistati, le etichette identificative delle interviste riportano un numero progressivo e il riferimento al ruolo genitoriale: padre (P), madre (M). Nella citazione dei brani delle interviste è stata mantenuta inoltre soltanto l'iniziale di ogni nome proprio o luogo citato dagli intervistati, con eventuali specifiche tra parentesi per agevolare la comprensione di chi legge. In assenza di specifiche tra parentesi, la lettera puntata è riferita all'iniziale del nome dei figli.

emerge con forza anche in riferimento alle prospettive sulla scolarizzazione dei figli e, in generale, alle ambizioni per il loro futuro.

Ti ringraziamo per essere qui. All'inizio non volevo venire... ***E poi hai cambiato idea?*** Perché non farlo? Non cambierò il mondo ma non mi costa neanche tanto parlare della mia storia. Sono cambiata da sola con gli anni, sono cresciuta proprio nell'esperienza di diventare madre, tutta un'altra cosa e le esperienze che ho passato io non voglio che le passino anche i miei figli. [Int.21_M]

Al di là del materiale informativo estremamente ricco che è stato raccolto mediante la campagna di interviste, va detto che la rilevazione è stata nondimeno l'occasione per un contatto diretto tra tutor, cittadini e genitori. Il clima di fiducia che si è creato nel corso di alcune interviste, specialmente in alcune che hanno coinvolto le madri dei bambini, ha consentito di far emergere dei bisogni non ancora intercettati dai soggetti del territorio o che, seppur già oggetto di interesse delle EM, le intervistate hanno raramente l'occasione di esplicitare con altre persone a loro vicine.

In particolare cosa vorresti cambiare della tua vita? Oggi come oggi tutto! Cominciavo da zero, ma cosa ho vissuto io da piccola? Niente! Avevo 11 anni quando sono venuta in Italia, vengo dal Montenegro...dal '91. Non mi ricordo veramente un ricordo bello...sono stanca dalla vita... mi tengo tutto dentro perché non mi piace parlare molto con gli altri. Ho un po' di problemi, sono un po' in difficoltà e per questo sono così... Un giorno, se stiamo insieme, parliamo un po' però rimane tra te e me. Le donne si capiscono, no? [Int.6_M]

La persona intervistata, nel corso del colloquio, ha chiesto di interrompere la registrazione per esprimere liberamente il suo stato d'animo e il suo bisogno di un supporto psicologico, trovandosi in una condizione depressiva. [...] A seguito dell'intervista, il caso è stato condiviso con gli operatori e si sta cercando di approntare una strategia di supporto anche con l'attivazione del servizio di psicoterapia fornito dal consultorio. [note all'Int.6_M]

A Bologna, i miei tutti lavorano. Lavorano in albergo, al bingo...mio marito però non vuole stare a Bologna, pure con lui litigo...mah magari vado a Bologna...ora vediamo, vediamo...io veramente ho troppi problemi, io per questo volevo parlare pure con te... [Int.5_M]

Da informazioni aggiuntive degli operatori e dal colloquio non registrato con l'intervistata, emerge una sua condizione di disagio psicologico dovuto a una totale soggezione nei confronti delle figure maschili presenti all'interno del nucleo familiare. L'intervistata, infatti, in un'occasione ha cercato di lasciare la famiglia e trasferirsi a Bologna ma è stata successivamente costretta a rientrare, anche in seguito alle pressioni dei parenti. Il caso è oggetto di attenzione da parte degli operatori e dell'équipe multidisciplinare. [note all'Int.5_M]

L'analisi che segue del materiale raccolto è presentata in affinità con le aree tematiche sulla base delle quali è stata redatta la traccia di intervista. Nel rendere conto di quanto emerso nel corso delle interviste, si è scelto di lasciare ampio spazio alla narrazione offerta dagli intervistati per valorizzare il più possibile la loro lettura delle diverse questioni affrontate, dando quindi principalmente voce a tutte e tutti coloro che si sono resi disponibili per condividere la loro esperienza.



II
7. Un primo ascolto delle
voci dei genitori: alcune
note a margine della
rilevazione

Voce ai
protagonisti:
attori locali e
genitori rom e sinti

8. LA SCUOLA ATTRAVERSO IL RACCONTO DEI FIGLI E IL VISSUTO DEI GENITORI

In via preliminare, sembra opportuno evidenziare che nella prospettiva dei genitori raramente c'è una consapevolezza della distinzione tra attività scolastiche che rientrano nel progetto RSC e altre attività realizzate nella scuola. Ciò è comprensibile anche alla luce delle numerose progettualità che interessano contemporaneamente le scuole, un contesto che comunque, secondo la maggior parte degli intervistati, viene a configurarsi come accogliente per i figli. Dalle interviste emergono infatti numerose testimonianze di genitori che, attraverso il racconto dei propri figli, considerano molto positivamente l'esperienza vissuta dai figli a scuola.

Gli piace a tutti e due, gli piace andare a scuola. Si trovano benissimo, gli piace socializzare quindi non hanno problemi di amicizie, fanno subito amicizia. Con le maestre specialmente N. si trova benissimo, ottimo proprio. [Int.19_M]

L. dice che la sua maestra gli insegna bene, tutto... si comporta bene le persone con lei... le maestre, coi bambini così così, sono con lei... eh! Qualcuno si picchia, qualcuno no... **E ai tuoi bambini piace andare a scuola?** Sì sì, piangono per andare a scuola... veramente... quella piccola oggi ha visto che se n'è andata la L. (*figlia maggiore*), se n'è andata e quell'altra no perché ha detto oggi non c'è scuola. E (*lei*) piange. [Int.1_M]

Ho quattro bambini e frequentano tutti la stessa scuola [...]. Uno quinta, uno in quarta, uno in prima e ultimo scuola dell'infanzia. I miei bambini per la maggior parte mi raccontano di quando fanno i compiti, che li aiutano gli insegnanti di sostegno e anche le maestre stesse che si occupano pure di trovare il doposcuola. Sì, sì i miei bambini parlano della scuola, gli piace andare a scuola. [Int.3_P]

In particolare, il racconto del vissuto a scuola che i bambini riferiscono ai genitori sembra incentrato soprattutto sui buoni rapporti che questi hanno con le maestre¹⁵ e con i compagni di classe.

Lui si trova molto bene in quella scuola lì perché va molto d'accordo con le sue maestre. Diciamo che la sua materia preferita è la matematica quindi gli piace molto essere competitivo, competitivo a scuola comunque con gli altri compagni. Si trova benissimo con i suoi compagni e mi parla sempre della matematica. [Int.16_P]

È molto contenta dei compagni e dalle maestre. Anzi quest'anno una maestra se n'è andata e c'è rimasta molto male perché piaceva proprio quella maestra in particolare. La maestra era arrivata quest'anno però aveva un buon carattere, gli ha fatto andare simpatica storia e geografia che

.....
15 In questo caso e nel resto dell'analisi si farà riferimento alla figura dell'insegnante donna, poiché in nessuna delle interviste è mai emerso il riferimento a insegnanti uomini.

l'anno scorso invece... È andata via perché qui era solo in sostituzione. [Int.16_M]

Lei della scuola parla della sua maestra di italiano dove vanno molto d'accordo. Anche quando è a casa diciamo "Non vedo l'ora di andare domani perché mi devo vedere con la maestra che dobbiamo parlare per i compiti che dobbiamo fare", cioè molto molto puntata. Diciamo che mi ha preso bene questa maestra nel senso che parla sempre di lei ecco. [Int.17_P]

Le maestre la adorano. Quando si è ammalata era molto triste che non poteva andare a scuola e quando è tornata ha portato dei fiori alle maestre. [Int.8_M]

Si avrà modo di vedere in seguito come questa centralità del ruolo dell'insegnante nel racconto dei bambini corrisponda anche ad una rilevanza significativa di tale figura nella relazione tra le famiglie e la scuola.

Non di rado i genitori riferiscono che i figli frequentano i compagni di classe anche al di fuori della scuola, specialmente in occasione delle feste di compleanno degli altri bambini.

I compagni dei miei figli addirittura venivano a casa mia. I miei figli andavano a casa loro, ai compleanni, eccetera. [Int.13_M]

Hanno buoni rapporti con i compagni tutti e due, quando ci sono compleanni, quando ci sono feste di classe li trovi sono sempre presenti. [Int.20_P]

Io vedo che i miei figli stanno con i compagni italiani, giocano, parlano... loro sempre sono andati d'accordo. [Int.22_M]

Non mancano, tuttavia, riferimenti al vissuto della diversità che possono sperimentare i bambini a scuola nella relazione con i compagni ma che, almeno nelle esperienze considerate, sembra più correlato con la condizione socio-economica e abitativa del nucleo familiare che non con le origini rom o sinte. In particolare, una madre che vive in un campo fatiscente racconta come le difficoltà economiche della famiglia, unite alle difficoltà di poter garantire un'adeguata igiene alla figlia date le condizioni del campo, vadano ad alimentare nella bambina la percezione di una diversità sostanziale rispetto ai compagni.

Lei mi dice: "Ma perché io non posso avere l'ovino Kinder?". Io compro ogni tanto ma non posso comprare tutte le volte. E poi i bambini sono vestiti diversi da lei. Lei vorrebbe essere vestita come gli altri. A volte vanno a scuola tutti sporchi di fango perché da noi quando piove si riempie tutto di fango intorno alle case e anche dentro a volte. E lei mi dice: "Tutti i bambini sono vestiti bene e io piena di fango!" [Int.8_M]

La citazione appena menzionata porta all'attenzione uno stigma sociale, quello del "bambino sporco", che, come si avrà modo di vedere in seguito, i genitori identificano come fonte principale delle discriminazioni vissute dai bambini rom e sinti a scuola. Uno stereotipo del passato per taluni genitori, per altri ancora presente nell'immaginario collettivo.

Sempre in riferimento alle relazioni extrascolastiche dei bambini con i loro compagni di classe, si nota che in alcuni genitori vi è una scelta di incentivare questi contatti e di limitare invece la frequentazione degli altri bambini del campo che si teme possano avere influenze negative sui figli.

Con i miei figli dopo la scuola andiamo al parco a giocare con i loro compagni italiani, fanno i compiti insieme. Senza che contattano questi ragazzi del campo. Non che loro siano bambini malvagi, io non giudico ma non mi piace... anche per la mia esperienza. [...] Sai, quando sei un ragazzo e vivi nei campi, le compagnie sono difficili e fai casini. Cioè, non difficili... per noi gli amici sono amici ma un amico tira l'altro. Per questo, non che fossero cattivi ma a stare insieme con loro ho combinato anche io dei casini. [Int.21_M]

Quando vengono a casa, qua, non li lascio con tanti bambini perché non mi piace...tanti bambini qua fanno qualsiasi cosa... a me questa cosa non mi piace infatti i miei figli cosa fanno? A casa! Scuola casa, casa scuola. [...] Gli altri bambini restano in giro fino a mezzanotte, io i miei figli non li lascio uscire. [Int.4_P]

In questa direzione anche il racconto di una madre che sceglie per i propri figli una scuola in cui sono presenti meno bambini del campo, ritenendo che la frequentazione con questi possa influire negativamente sul loro rendimento scolastico.

I miei non li ho portati a B. (nome quartiere) perché sono troppi (bambini del campo), già fanno combutta qua poi anche a scuola non imparano nulla. Allora li mando dove ci sono meno del campo e sono quasi da soli e imparano di più. [Int.13_M]

Se questi genitori temono le influenze negative degli altri bambini del campo, una madre riferisce anche di episodi di violenza nel tragitto da casa a scuola tra bambini dello stesso campo, derivati, così come osserva l'intervistata, dalle tensioni tra le famiglie di diversa provenienza che vi abitano.

Ogni tanto li andiamo noi a prenderli quando c'è il tempo brutto. Per il ritorno a casa da scuola A. faceva tante storie perché c'erano i Khorkhanè: "Mi picchiano quando non venite a prendermi questi mi ammazzano di botte". È successo tante volte che lo aspettavano alla fermata e lo picchiavano. Anche a casa ultimamente gli ha dato uno schiaffo. Questo è il problema di mettere etnie diverse nello stesso campo, poi i problemi se li portano anche i ragazzini fuori dal campo, a scuola. [Int.22_M]

Sebbene, come visto, i bambini raccontino ai genitori una loro positiva esperienza della scuola, non mancano le considerazioni dei genitori stessi rispetto alle difficoltà che incontrano la mattina al risveglio dei bambini per motivarli ad andare a scuola.

A lei andare a scuola non piace giusto perché è attaccata a noi, come tutti i bimbi. A svegliarsi la mattina non gli piace però gli è sempre piaciuto, con i compagni è sempre andata d'accordo. [Int.16_M]

Secondo alcuni, il momento del risveglio dei bambini è un momento critico che richiede l'esercizio di un'autorità da parte dei genitori se si vuole garantire la frequenza scolastica. Come mostrano i brani riportati di seguito, emergono tuttavia situazioni differenziate all'interno dei diversi nuclei familiari in cui vi sono gradi diversi di collaborazione tra i genitori nell'esercizio dell'autorità.

Padre: Quando si sveglia per andare a scuola non vuole andare a scuola. Dico la verità, non le piace andare a scuola. **Non le piace andare a scuola?** (I genitori parlano in romanes tra loro) **Padre:** Quando la svegli non vuole andare a scuola. **Madre:** Quando si sveglia tutti i bambini pure quelli che vogliono fanno questa cosa che non vuole andare a scuola [...] Tutti ragazzi fanno questo. [...] Voglio dire che i parenti deve aiutare i bambini, deve andare a scuola, deve fare questa cosa, deve fare una strada giusta. Un bambino non vogliono che deve fare vai a dormire, no! Perché il futuro deve andare avanti, pure un bambino che sta così (riferimento al ritardo cognitivo della figlia) noi deve dare una mano non deve lasciare scappare tutte queste cose di mano. [Int.14_M]

Secondo te perché molti bambini rom non frequentano la scuola? Il vizio, dipende il vizio! Pure questi miei non vogliono andare. Tipo mio marito gli fa fare a modo loro. Io, invece, no! [Int.5_M]

Anche mio marito mi aiutava. Se alla mattina non riuscivo a svegliarli, si alzava anche lui. Tutti si alzavano in quella baracca quando urlavo io. [Int.22_M]

Tra le varie testimonianze raccolte, quella di un padre che racconta delle trasformazioni intervenute nella frequenza scolastica della figlia più piccola alla scuola dell'infanzia. In questo caso, i miglioramenti ottenuti sembrano passare anche attraverso la capacità di trasmettere alla figlia un'immagine positiva della scuola stessa e del suo ruolo nella crescita dei bambini.

Ho visto cambiamenti l'anno scorso. Io ho un'esperienza che la figlia, l'ultima, il primo anno dell'asilo l'ha fatto molto meno perché essendo l'ultima figlia è un po' più coccolata. Il primo anno abbiamo fatto frequentare molto meno, il secondo abbiamo sforzato ma il terzo ha capito lei, forse brave anche le maestre A. e la R. La scuola è per imparare non per punire e quello siamo riusciti a trasmetterli. Lei ha capito che andando si impara e si migliora e ancora mi dice questa cosa qui. [Int.18_P]

Sempre in riferimento alla frequenza, una delle madri intervistate fornisce una sua riflessione sulla discontinuità che interessa i percorsi scolastici dei bambini rom e sinti, correlata, come osserva, alla mobilità di alcune famiglie. Allo stesso tempo, evidenzia la necessità di un dialogo con le insegnanti affinché gli spostamenti del nucleo familiare non vadano ad influire sul rendimento scolastico, sottolineando anche come nei gradi scolastici più elevati sia necessario garantire una maggiore continuità della frequenza.

I nostri bambini, come ci dicono le maestre, sono molto più svegli degli altri. "Sul procedimento, quando noi spieghiamo, loro ci arrivano velocissimi". [...] Però la differenza è che loro non hanno la continuità. Perché il nostro modo di vivere ci dice che oggi siamo qua ma forse poi non ci siamo per qualche giorno, per qualche tempo. Cioè, io oggi ho preso appuntamento con lei ma se mi sta male uno della mia famiglia mi dispiace per lei ma io me ne vado! E i miei figli vengono con me! Io rispetto ad altri del campo però ci vado a parlare con la maestra, invece altri non ci vanno neanche. [...] Anche i miei fino alle elementari e le medie ci son riuscita un po' a sostenerli... li mandavo ma ogni tanto rimanevano a casa. Alle superiori non puoi. Ho fatto quindi un sacrificio di non muovermi tutto l'anno perché non puoi toglierli e metterli. [Int.13_M]

In questa direzione, il racconto di uno dei padri intervistati sottolinea come i ricorrenti spostamenti del nucleo familiare sul territorio abbiano comportato vari cambi di scuola per i figli. Tuttavia, in occasione dell'ultimo trasferimento, la famiglia sceglie di mantenere una scuola più distante dalla nuova abitazione per salvaguardare la continuità del percorso scolastico del figlio.

A. volevamo iscriverlo presso la stessa scuola per averli tutti e tre vicini oggi perché io abito... io qua sono momentaneo, cioè io ho la mia casa in un appartamento via Z. che adesso sto mettendo a posto, praticamente a 300 metri dalla scuola. Dovevamo iscriverlo a scuola qui solo che lui ha detto "Papà io mi trovo bene all'altro, mi trovo bene con le mie maestre, le mie compagnie". Perché io gliel'ho fatta come scelta, "Preferisci venire qua o stare là?", proprio per non andare a disturbarlo diciamo psicologicamente perché già andavano in una scuola poi si sono trasferiti in un'altra scuola. [...] Lui mi ha detto "Papà io mi trovo bene con i miei amici mi trovo bene con le mie maestre gli voglio molto bene alle mie maestre loro

mi vogliono bene preferisco stare qui", ho detto "Guarda non c'è problema, l'importante è che stai bene". [Int.17_P]

8.1 I rapporti scuola-famiglia e la percezione della scuola da parte dei genitori

Anche alla luce della forte eterogeneità che contraddistingue il gruppo di intervistati e la composizione dei nuclei familiari a cui appartengono, si riscontra una significativa variabilità nella gestione delle relazioni famiglia-scuola. Le interviste mostrano che più frequentemente all'interno delle famiglie sono le madri ad occuparsi dei contatti con le insegnanti e, in generale, di accompagnare i figli a scuola ma non mancano casi in cui si registra la partecipazione di entrambi i genitori, o di altri parenti (nonni, fratelli) o, ancora, casi in cui è principalmente il padre a farsi carico di questo compito.

Il ruolo di supporto nei compiti sembra invece più variabilmente distribuito tra i genitori e, in generale, più spesso attribuito al componente della coppia che detiene il maggior background scolastico e formativo.

Molto parlo io con le insegnanti [...] perché loro c'è nel mio telefono e mi chiama me e io deve fare tutto questo colloquio con loro, perché lui (*il padre*) capisci un po' di italiano, parla ma non parla tantissimo. [Int.14_M]

Segui tu i tuoi figli nel percorso scolastico? Sì, ma anche mio marito...tutti e due. Di solito sono le donne che lo fanno ma anche lui ha fatto le scuole in Italia, ha preso la terza media qui. Lui è nato e cresciuto qua, quindi sa come funziona. [Int.22_M]

Nella tua famiglia chi è che si occupa di seguire S. per la scuola? Nei compiti io, anche il papà ogni tanto. [...] L'accompagno io, lei prima di andare a scuola vuole vedermi. **E a parlare con gli insegnanti?** Qualche volta ci siamo andati insieme se poi se c'è bisogno, tipo quest'anno, se c'è bisogno di venire a parlare vieni sennò, se c'erano dei problemi, poi problemi non ce ne sono stati. [Int.16_M]

Dai padri più spesso viene manifestata la difficoltà di conciliare l'accompagnamento dei figli a scuola o la partecipazione ai colloqui con le insegnanti con i tempi legati ad attività lavorative che sono svolte in forma saltuaria o fissa.

Sai com'è la nostra giornata...oggi lavori domani no, alcune volte lavori. Quando sono libero posso andare, anzi mia moglie prima andava quasi ogni giorno, li accompagnava, vedeva le maestre... infatti a noi ci vogliono bene le maestre [...]. Sì, mi piacerebbe ogni giorno accompagnare mio figlio ma se c'è lavoro non posso, io devo guadagnare, il lavoro non è che noi abbiamo un ufficio, il lavoro fisso... sai... non abbiamo orario, oggi lavoro due ore, tre ore, non sai. [Int.4_P]

Chi si occupa del rapporto con la scuola? Io! Tanche volte anche mio marito ma lavora e non ce la fa. Ma quando lui è a casa o quando ci sono problemi particolari, viene anche lui. Arriva un po' prima dal lavoro e viene a scuola ma è stanco... devi capire un po' anche lui... ma io parlo sempre con le maestre quando i bambini escono da scuola. [Int.23_M]

Ho un po' di problemi con il discorso di orari di lavoro quindi tante volte le maestre anche mi vogliono tirare le orecchie ma faccio un po' fatica però io sono da solo, mi sono separato quindi sono da solo prima c'era la mia compagna che stava dietro al discorso scolastico. [Int.17_P]

In un gruppo di madri intervistate, accomunate da un basso livello di scolarizzazione, sembra invece emergere una visione dei rapporti scuola-famiglia fondata sull'idea di contatti attivati su chiamata delle insegnanti nel caso in cui si presenti un qualche problema nel percorso di scolarizzazione dei figli.

Ma quante volte va a scuola a parlare con gli insegnanti? Solo quando loro mi chiamano per il colloquio, non tutti i giorni. Quando ci abbiamo l'appuntamento loro li chiamo e me le dicono "Venga" e io sono pronta, lascia tutto e deve andare là. [Int.14_M]

Quando mi hanno chiamato loro... io sono andata. Sono tutte maestre per bene. [Int.2_M]

E il tuo rapporto con gli insegnanti? Buono, rapporto buono. Quando chiamavano andavo. Ma non chiamavano quasi mai perché F. andava bene a scuola. [Int.8_M]

Che rapporto avete con le insegnanti? Bene. Io vado poco da insegnanti però un buon rapporto. Quando chiamano noi andiamo ma non chiamano quasi mai perché M. va bene a scuola. [Int.9_M]

Uno dei padri intervistati riferisce, invece, della sua scelta di accompagnare personalmente i figli a scuola, e di non usufruire quindi dello scuolabus, nella convinzione che una maggiore presenza e visibilità dei genitori possa favorire l'inclusione dei figli a scuola.

Inizialmente li ho seguiti io personalmente, dopo la moglie e in più magari io ho fatto una filosofia che vuol dire essendo che andavo a lavorare quell'ora li ho preferito accompagnarli, anche quando si stava in campo quando c'era il pulmino io li accompagnavo io a scuola e la sera quando tornavano li portava il pulmino. Per il motivo che così magari vedono i genitori, diciamo i custodi tutti i collaboratori, vede la tua presenza e forse vedono i tuoi figli un po' più meglio. [Int.18_P]

L'importanza attribuita alla presenza dei genitori nel brano sopra riportato sembra correlata anche alla volontà di distinguersi da altri genitori rom che, a detta dello stesso intervistato, sembrano curare poco i rapporti e le comunicazioni con la scuola. Un aspetto questo che viene sottolineato anche da altri genitori.

Pensi che i genitori rom sono trattati diversamente dagli altri genitori a scuola? Allora questo forse ti dico di sì, magari non per colpa dei genitori tra virgolette italiani, perché il babbo rom rarissimo va ai colloqui, se ci fosse il problema di parlare con la maestra, telefonare se fa ritardo, tutte queste piccole cose diciamo. Magari tantissimi rom se ritarda il figlio 10 minuti o un quarto d'ora lo lascia tutto il giorno a casa. Capita a tutti di addormentarsi, una sveglia non ha fatto e nulla ti alzi, telefoni, chiami, avverti ed è tutto fatto, tutto il problema di segnalarlo alla mensa. ***Gli insegnanti trattano diversamente i genitori rom per questo, perché pensano che i rom sono poco attenti?*** Forse io ho una esperienza troppo positiva della P.C. e L.P. (*scuole frequentate dai figli*) e di maestre che ci conoscevano, ma qualcuno mi ha raccontato proprio quello che non avendo rapporto, anzi è capitato anche spesso passare tutte le elementari e non conoscere i genitori. A quel punto come fai a pensare in positivo di quell'altro? Perché avendo il pulmino il genitore conosce più quelli che accompagnano con il pulmino che le maestre dirette. [Int.18_P]

Mi è capitato una volta, siccome la scuola ha il mio numero di telefono, mi hanno contattato per degli altri bambini di etnia rom perché non andavano a scuola. Provo a sentire il papà e sentendo il papà dice: "Non ha potuto perché è ammalato". Sei tu che devi avvisare e deve essere una roba costante, se tu non tenti di integrarti non è che l'integrazione viene da te, sei tu che devi cercare di integrarti! Deve essere una roba reciproca. [Int.20_P]

Io qualche volta a scuola ho detto agli altri genitori (*rom*) che loro non sono come credono. Molte mamme dicono che tanto i bambini a scuola vanno solo per disegnare, o peggio, solo per mangiare. Non hanno una buona relazione con la scuola. Se mio figlio mi viene a dire una cosa così io vado a scuola e parlo con le maestre. Ma se io genitore ho un avviso sul diario e neanche lo guardo, non lo firmo... devi fare vedere alle maestre che sei un genitore attento. La colpa è anche dei genitori, non solo della scuola. Se tu non sei attento a tuo figlio e alla tua famiglia... se ci sono discriminazioni la colpa è da entrambe le parti. Non deve venire l'educatrice a svegliare mio figlio per andare a scuola, lo deve svegliare il genitore. Perché può capitare qualche volta, ma non può essere l'educatore sempre a svegliare tuo figlio. Devi essere tu a svegliarti per primo e a insegnare a lui. [Int.22_M]

Se, come si è visto nel paragrafo precedente, nel racconto positivo dell'esperienza scolastica da parte dei bambini assume una netta centralità il rapporto instaurato con le maestre, allo stesso tempo da parte dei

genitori intervistati emergono numerose testimonianze di fiducia nelle insegnanti e di apprezzamento del lavoro che svolgono. 73

Sai come sono loro (*le maestre*), ci siamo prima la mamma e la seconda sono loro le mamme dei miei figli, di tutti i figli perché tutte le mattine loro stanno con i bambini, la metà al giorno sta con me è tutta la metà fanno loro. [Int.14_M]

Sua maestra M. è numero uno, ti giuro! Numero uno, mia figlia prima quando andava a scuola non sapeva niente, anche scrivere niente! Allora ti giuro... non perché dico che è mia figlia... tutto lo sa! Sì, prima volta va a scuola tutto lo sa, anche alfabeto! [Int.1_M]

Tra i genitori più giovani si registrano anche casi di rapporti di lungo periodo con le maestre: le insegnanti dei figli sono infatti le stesse che avevano incontrato i genitori durante il loro percorso di scolarizzazione.

Fino all'anno scorso c'era la mia maestra delle elementari che è andata in pensione, quindi lei conosceva me ed ha conosciuto la mia bimba. [Int.16_M]

Le insegnanti che c'erano alcune erano state addirittura le insegnanti di mio marito. Quindi già le conoscevamo e conoscevano la famiglia. [...] Mia figlia ha 23 anni. Ora mio nipote lo stiamo iscrivendo all'asilo... con le insegnanti che già lo erano state dei miei figli. Ci siamo trovati bene, quindi non li manderei da altre parti. [Int.13_M]

Dal racconto di una delle mamme intervistate si evidenzia, inoltre, come i rapporti con le insegnanti maturino anche in seguito alla diagnosi di un ritardo cognitivo della figlia, in conseguenza del supporto offerto dalle insegnanti stesse nell'affrontare il percorso per la certificazione della bambina.

Prima era piccolina, pure io non capiamo bene così le cose perché era piccolina. Veniva il pullman, li prendeva di qua della porta, loro le prendeva e lo riportava. Le parole noi aver mai una parola (*con le insegnanti*). Dopo, quando ha cominciato per fare tutte questi esami agli ospedali con i medici dell'ospedale, dopo io ho incominciato a parlare con le maestre. Perché lei piaceva (*la scuola*) pure se è un po' una difficoltà per lei. È entrato questo gioco con la bambina per andare a scuola per parlare con le maestre e posso dire tutto ok come lei sta a casa e come sta la scuola. (*Le maestre*) le vogliono bene, mi ha detto che deve stare un pochino con loro e mi ha detto pure loro che deve andare all'ospedale per chiedere una maestra di sistema (*sostegno*). [...] Con le maestre tutte sta bene, mi racconta tante le cose buone perché lei vuole farlo e mi dici che lei deve venire a scuola perché da che lei non va dice che non capisce niente e non posso fare niente. Sappiamo che lei c'ha un po' di problemi (*riferimento al ritardo cognitivo di B.*) e lei (*la maestra*) mi chiama sempre mi dice che B.

deve venire domani o dopodomani, quando vuoi, venire un giorno perché gli dare una mano perché loro lo sanno che lei c'ha un po' di malattia e non sta bene e io sono contenta che loro mi danno queste parole e che loro hanno visto che B. che lei vuole fare le cose buone. [Int.14_M]

Similmente, nei casi in cui i bambini incontrano dei problemi legati all'apprendimento è chiara la percezione di un supporto della scuola e, in particolare, del sostegno da parte delle insegnanti.

Mi piacciono molto come scuole, anche i vari corsi che hanno in queste scuole qua che seguono molto i miei figli perché starti dietro non è semplice nel senso che loro la vedono ancora come gioco la scuola. Mi aiutano molto. [...] Sempre per questo discorso di vari spostamenti, A. era un po' un po' indietro nel comprendere le storie da leggere poi raccontarle, allora a scuola gli hanno fatto fare un corso, cioè praticamente gli danno un sostegno lo aiutano quindi per questo mi aiuta molto anche a me, lo vedo meno stressato. [Int.17_P]

Gli insegnanti sono molto gentili con loro, la scuola che frequentano loro gli danno pure una mano a studiare diciamo a ripetere se hanno difficoltà nello studio. [...] Le insegnanti soprattutto vanno bene, certe volte mi chiamano se ci hanno i ragazzi che vanno male in qualche materia, mi spiegano e danno pure una mano. [Int.15_P]

Maggiori complessità si registrano nelle relazioni con gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, anche in conseguenza della bocciatura dei figli più grandi. Nelle esperienze considerate emergono i racconti di due padri che, contrari alla bocciatura dei figli, hanno deciso di affrontare la questione confrontandosi direttamente con i docenti e con il dirigente scolastico. Pur nella similitudine, i due casi sono significativamente dissimili tra loro. Nel primo, un padre, che si dichiara analfabeta e che ha quindi delle difficoltà a seguire i figli nello studio, racconta l'esperienza della bocciatura del figlio e dei colloqui avuti con una delle professoresse e con il preside della scuola per sensibilizzarli rispetto alle esigenze di supporto formativo dei ragazzi che non hanno altre opportunità di sostegno scolastico.

Una volta io ho avuto problemi con la maestra italiana, per G. il più grande. Lei non lo aiutava e alcune volte mio figlio non andava perché non sapeva. Sai gli dava quel compito, per dire, e mio figlio non lo poteva imparare oppure non riusciva a farlo, non avevano aiuti (*il padre ripete più volte esplicitamente nell'intervista di essere analfabeta*) e lui si vergognava ad andare davanti ai compagni. Sai, quando ti chiama la maestra e tu non sai rispondere. Poi lui si vergognava, sai, e non andava (*a scuola*). Poi un giorno, io sapendo, ho domandato a mio figlio...lui mi raccontava... così così...poi un giorno sono andato, quando c'erano le pagelle. [...] Lei (*la professoressa*) era un po' agitata. "Calmo" io ho detto... "Hai finito?

Adesso posso parlare? Perché la pagano, per fare il suo lavoro, giusto? Cioè hanno difficoltà i bambini italiani e non quelli stranieri, per dire!" Lei dice, "Sì hai ragione!" Allora le ho detto, "Lei non deve scaldare quella sedia là! Deve fare lavorare i bambini, quelli magari non avendo un aiuto che hanno bisogno. Magari un bambino italiano su tre su quattro non lo capisce, ma un bambino, essendo straniero e non capendo bene l'italiano, lei potrebbe mettersi là ogni tanto, cinque minuti e spiegargli come funziona, eccetera eccetera...non ti costa niente!" [...] Poi lei è andata a parlare con il preside e il preside mi ha chiamato per chiedermi cosa è successo. "Che è successo? Lei preside sa la mia storia, sai chi sono", dice, "Sì lo so! Ma io voglio sapere lei cosa ti ha detto e tu cosa le hai detto". Io posso prendere pure le mamme dei compagni di mio figlio che erano presenti là e lo dicono loro cosa è successo. Il preside, "No, no, io mi fido di te, io so chi sei". Gli ho detto così così e così...avendo un bambino straniero, tu maestra devi dare un aiuto in più. Quello se ha bisogno... mio figlio per questo è stato assente... allora lui (*il preside*) sai cosa ha fatto? Ha chiamato a parte la maestra e ora (*ride*)... mi metto a ridere... mio figlio è il più amato di lei in classe. Poi, quando c'erano corsi al serale, lo iscriveva lei, lo chiamava lei, faceva tutte cose lei... ma non perché io sono andato a litigare, eh! Se io non so una cosa perché non lo capisco e magari ti dico, "Maestra!" Tu non puoi davanti ai compagni dire "Tu non sai fare questo, sei buono a nulla", no! Non lo puoi dire una cosa del genere. Magari dici "G. avvicinati qua ti insegno io". Fino a un certo punto, finché non capisci, poi quando capisci... Però adesso hanno un bel rapporto, sai, quando ha bisogno G. lei si avvicina, gli dà una mano. Io sono andato a parlare come diritto, non è che io volevo qualcosa in più per mio figlio. [Int.4_P]

In un secondo caso, il padre intervistato racconta della bocciatura del figlio, a suo parere penalizzato dagli insegnanti più di quanto non lo siano stati altri ragazzi anche per un pregiudizio degli insegnanti stessi – "Se forse era del campo si poteva aiutare!" – e del supporto richiesto poi all'operatore del Progetto RSC per superare le difficoltà incontrate dal figlio dopo la bocciatura.

Avendo un figliolo che è stato bocciato per due anni, la seconda volta io ho chiamato G. (*operatore RSC*). Anche lì se mi davano retta le maestre, le professoresse... Erano tre materie, di queste due materie, se non sbaglio storia e geografia, era della stessa maestra, stessa professoressa, bastava una delle due, è troppo far perdere un anno al figlio. No, no dice che gli farebbe bene, ma dico per me un anno è troppo, è troppo far perdere un anno a un figlio per una materia, basterebbe una di due diciamo. Anzi punitelo, fategli studiare di più, ma non bocciatelo. [...] (*La professoressa*) Ci ha fatto capire che diciamo avendo la capacità fare queste cose diciamo può andare davanti da solo, allora se forse era del campo si poteva aiutare! Tra tutti i ragazzi che erano 20 o 30 ragazzi non era messo peggio anzi era proprio capace di fare e allora si è messa in testa di farlo bocciare e ripartire da zero. Ma per una materia su due non bocci, terza sì, guarda caso lui aveva due materie. [...] A quel punto guarda caso il secondo (*la seconda bocciatura*) era quando andava si sentiva più grande degli altri perché si sente già la

barba. Allora faceva delle assenze. Collaborando con G. (*operatore RSC*) siamo riusciti a farlo portare a fare l'esame. L'ha passato perché è capace, anzi! [Int.18_P]

Oltre agli insegnanti, anche le figure degli operatori o dei volontari che supportano i bambini nello svolgimento dei compiti assumono un rilievo centrale nel racconto del vissuto del percorso scolastico dei figli. In prevalenza l'apprezzamento dell'attività di aiuto nei compiti proviene da genitori con un basso grado di scolarizzazione o analfabeti che ammettono di non essere in grado di offrire personalmente un tale supporto ai propri figli.

Ci sono cose che non capisco nemmeno io, non posso aiutarli...poi si mette anche mio marito e lui sa qualcosa più di me, e si mette al telefono a cercare. [Int.21_M]

Quando ci sono i compiti loro direttamente vengono al doposcuola... certo perché qua ci sono i volontari ed essendo io alfabeto non gli posso dare aiuto... non mi vergogno io di dire... ma c'è qualcuno che li aiuta e li fa andare avanti (*si riferisce ai volontari*). Per questo io devo ringraziare tutti quanti. [Int.4_P]

Io ho finito, grazie. Vuole aggiungere qualcosa? Ringrazio tutti chi ha avuto l'idea di questo progetto perché ha aiutato tantissimo. È stato utile per me anche essendo con i gemelli e fare i compiti. Adesso A. (*operatore RSC*) ho detto speriamo che mi inizi già dalla prossima settimana perché io ho pochissimo tempo. **In particolare cosa le è stato utile?** L'aiuto dei compiti, l'aiuto che i bambini si aprono e si sono aperti tantissimo, aiuto nella classe di N. e di G., cioè l'aiuto nelle scuole c'è stato tantissimo, anche perché quando A. viene o con la chitarra per divertire i bambini o con computer i bimbi sono tutti lì. E poi anche quando andavano al Villaggio di via del G., anche prima, [...] avevo lei (*la figlia maggiore*) piccolina, e quindi abbiamo conosciuto L. (*operatrice RSC*) e c'era un'altra ragazza che poi è partita in Australia che non l'ho più vista e mi è dispiaciuto tantissimo e loro (*i bambini*) erano contentissimi. E lì sono entrati in contatto con i Gagi, a parlare di più con gli italiani. Ma anche mio figlio che ha 22 anni partecipava ai compiti, o li portavano al parco, partecipava anche lui anche se non andava a scuola. [Int.19_M]

Nell'ultima delle tre testimonianze sopra riportate si evidenzia una consapevolezza rispetto al fatto che le attività rivolte ai bambini sono ricomprese in un progetto, il progetto RSC, raramente presente nel racconto degli altri intervistati dove, invece, spesso non è chiaro in quale cornice si collochino tali attività e quali siano i soggetti, pubblici o del privato sociale, che le implementano. Da sottolineare, inoltre, che l'apprezzamento manifestato dall'intervistata va oltre il supporto nei compiti offerto ai bambini per evidenziare come il progetto sia stato

anche un'occasione per i bambini di "entrare in contatto con i Gagi" 77 quando stavano ancora al campo, dunque un'occasione di incontro interculturale.

8.2 Le prospettive rispetto ai percorsi di scolarizzazione e al futuro dei figli

Considerando gli orientamenti dei genitori rispetto ai percorsi futuri di scolarizzazione dei figli, si osserva che le prospettive risultano significativamente differenziate. Sono, tuttavia, estremamente limitate le testimonianze di genitori che si auspicano per i figli il solo conseguimento del diploma di scuola media. Va detto, inoltre, che in uno dei casi citati di seguito, la figlia ha ricevuto una diagnosi di ritardo cognitivo, un aspetto questo che può verosimilmente condizionare le aspettative dei genitori rispetto al percorso futuro di scolarizzazione.

Io voglio fare un po' di studi perché io c'ho un'unica figlia e voglio che stia bene con la testa, voglio tutto, perché lei prende la terza media è meglio per lei. [Int.14_M]

Cosa ti auguri per il futuro dei tuoi figli? Tanto bene, sì mi piacerebbe lavoro, veramente... e per questo io mando a scuola. [Int.1_M]

Più frequentemente i genitori intervistati desidererebbero che i propri figli proseguissero gli studi almeno fino al conseguimento del diploma della secondaria superiore. Un orientamento che, talvolta, si collega alla consapevolezza che il diploma di scuola media non è sufficiente per trovare un lavoro.

Gli altri sono arrivati tutti fino a terza media. Mi piacerebbe, per suo futuro...non è per me...per loro futuro perché un domani...oggi come oggi con terza media non trovi niente! [Int.6_M]

A me piacerebbe che i ragazzi continuino a studiare fino alle superiori e poi oltre le superiori trovarsi un lavoro. [Int.15_P]

Se pensi al futuro di S. ti piacerebbe che lei continuasse gli studi? Molto, molto perché poi io mi sono pentita di non proseguire quello sì. **E a te cosa piacerebbe che facesse?** Tutto quello che vuole fare lei, però che si diplomasse che è una cosa mia poi se vuole andare all'università sì o no quella decisione è sua. [Int.16_M]

Sebbene più rare, non mancano le testimonianze di coloro che vorrebbero che i propri figli proseguissero gli studi fino alla laurea per poter poi accedere a professioni più qualificate.

Magari laurearsi è un sogno mio. [...] Mi piacerebbe farli diventare chirurghi o medici, dottore. [Int.18_P]

L'intervista a una delle madri permette invece di tematizzare la questione delle discriminazioni di genere nei percorsi scolastici e formativi. Come si nota nel brano che segue, questa madre mette in luce lo svantaggio che può determinarsi per le giovani ragazze, diversamente rispetto a quanto non accada per i loro coetanei maschi. Attraverso questa testimonianza si può osservare anche come all'interno del nucleo familiare, e principalmente nella prospettiva del marito più legato a posizioni tradizionali, si possano intravedere dei mutamenti di approccio verso la scolarizzazione delle figlie.

Mia figlia più piccola che ha 14 anni è arrivata fino alla quinta elementare poi si è fermata perché da noi le ragazze arrivano fino alla quinta poi non vanno più. Le ragazze, solo le femmine... Invece i maschi, loro possono andare avanti fino a quando vogliono. Possono fare quello che vogliono loro. Se hai un sogno vai avanti. Se non vogliono andare avanti non siamo noi che non li abbiamo lasciati continuare... io ti mando, te lo dico io come genitore di andare avanti, studiare e di essere una persona come si deve. È una tua scelta. Invece le femmine no. Ho detto adesso, a settembre, di mettere mia figlia a fare le 150 ore. È già tanto che siamo qui... Poi mi ha detto che vuole fare una scuola di nuoto... ma per me va bene, per mio marito no... per me sì perché quando io stavo da mia mamma frequentavo cinema, piscine... io voglio che i miei figli facciano la vita che ho fatto io. Ma infatti prima dicevi che "da voi" le ragazze fanno un certo percorso, mentre invece i ragazzi vanno avanti a studiare... non mi sembra che ti sentissi rappresentata da questa tradizione... No... queste idee rappresentano la famiglia di mio marito... mentre da noi è un'altra cosa. Noi sì, andiamo a studiare. Ma devi rispettare anche le tradizioni. [...] Adesso ormai i suoi genitori sono vecchi, quindi non ascolterà più loro, ascolterà me. Farà quello che dico io! Secondo te per la piccolina che sta iniziando la scuola adesso, lui che percorso si immagina? Lui mi ha detto già che lei starà con noi e farà quello che vuole, se vorrà studiare, se vorrà sposarsi con un italiano, farsi la sua vita. Quello che vuole scegliere lo sceglie lei, io non mi intrometto più. Se vuole studiare deve studiare. Perché io non voglio che mia figlia faccia la vita di una zingara. Lui ha cambiato idea con gli anni? Sì perché io gli ho fatto capire le cose, lo sto aiutando, perché non voglio che i miei figli abbiano una vita... perché io da mio padre avevo una vita diversa e la rimpiango e voglio che anche i miei figli rimpiangano la vita che hanno fatto dai loro genitori. Mi ha dato un esempio, una felicità, mi ha insegnato delle cose belle, mi hanno dato dei valori. A me piace che i miei figli abbiano un futuro, che diventino qualcuno. Può essere che uno voglia diventare un dottore, un avvocato... che non stiano al campo... [Int.22_M]

Va detto che molto spesso le prospettive più ambiziose rispetto ai percorsi di scolarizzazione dei figli sono intimamente collegate con il vissuto di privazione e di scarsa scolarizzazione dei genitori. Per i figli si desidera quella formazione che non si è potuta avere e nella scuola si

intravede un'opportunità di emancipazione per i figli rispetto a quello che è stato il vissuto personale.

Noi rom, per dire, non è che abbiamo avuto una scuola chissà come... però per loro sto vedendo di farli migliorare... il meglio possibile. Voglio il meglio per loro. Io non ho fatto scuola, ti dico sinceramente. [Int.3_P]

Io voglio che vanno (*a scuola*) perché io volevo continuare la scuola e invece...io così gli ho detto ai miei figli. [Int.5_M]

Vorrei che andassero a scuola fino a 18 anni e poi per prima cosa voglio che trovino un lavoro buono. [...] Io sono stata povera e non voglio che i miei bambini soffrano come ho sofferto io. Io non ho trovato un lavoro. [Int.23_M]

Questo orientamento emerge in maniera emblematica nell'intervista ad un padre che, sebbene arrivato in Italia all'età di 7 anni, non ha mai frequentato la scuola. L'auspicio è quello che i propri figli possano trarre insegnamento dai limiti che intravedono nel padre, e che derivano dal suo analfabetismo, per comprendere il valore della scuola.

Io non mi vergogno di dire che sono alfabeto. [...] Io ti parlo per la mia esperienza, come prima cosa io auguro ai miei figli quello che ho passato io di non passarlo mai. La seconda cosa, diciamo, ai miei figli grazie a Dio non gli manca niente... vanno a scuola, no perché sono rom, cioè più cosa hanno i miei figli che un italiano, scusa eh! I miei figli – non so se conosci la scuola - vanno alla B. E., ti può dire L. e D. (*operatrici RSC*) che dei miei figli non parla male nessuno mai, sia per educazione sia tutto. Io dico sempre ai miei figli, quello che non ho avuto io, voi dovete avere. Cioè non gli faccio mancare niente e loro poi rispettano me. Ad esempio, quando io ho bisogno di fare una cosa, io vado da mio figlio che lui sa scrivere. Lui vede e dice "Guarda mio papà non sa fare questa cosa", lui vede e già capisce che deve farlo lui. Io litigo perché dico ai miei figli "Non dovete fare quello che ho fatto io! Voi senza scuola non potete andare da nessuna parte". [Int.4_P]

Se spesso il valore riconosciuto dai genitori all'istruzione è strettamente connesso con la spendibilità dei titoli di studio ai fini della ricerca di un lavoro, nell'intervista rivolta ad una madre sinta l'istruzione acquista una valenza più ampia. L'intervistata pur riconoscendo l'esistenza di processi discriminatori che i giovani sinti possono vivere nell'accesso al lavoro e che ostacolano anche i ragazzi che hanno seguito un percorso formativo, sottolinea comunque l'importanza dei processi di scolarizzazione ai fini di un migliore inserimento dei giovani nel tessuto sociale.

C'è chi dice: "Li mando a scuola ma a cosa gli serve? A niente!" Perché il lavoro non lo trovano quando sono grandi. In particolare per come siamo

noi... quando sanno chi sei ti mandano a casa, perché sei zingaro... e perciò o te lo fai da solo il lavoro o altrimenti è dura... "Quindi faccio i sacrifici poi per cosa?" Io a differenza di altri non mi importa. Anche se un domani non farà quel lavoro lì ma gli può tornare utile quando sarà adulto e poi cresce con più cultura... quando dovrà parlare con un dottore con una persona altra sa cosa dire e come dirlo. A volte i nostri vecchi non si riuscivano a spiegare. Al giorno d'oggi passare da ignoranti non va bene. [Int.13_M]

Al pari di quanto osservato relativamente ai processi di scolarizzazione, riflettendo sul futuro dei figli alcuni genitori dichiarano di desiderare quell'integrazione che non hanno avuto la possibilità di ottenere in prima persona e, più in generale, di auspicarsi per i figli un miglioramento delle condizioni di vita.

Integrarsi, come noi non abbiamo fatto mai, non ci hanno dato la possibilità per integrarsi. Io voglio un futuro migliore per i miei figli non come ho avuto io a vivere in un campo rom, senza lavoro, nessuno mi dava un lavoro anche se c'era la terza media, sono un cittadino italiano e ho fatto pure il soldato qua in Italia. [Int.15_P]

Come ti immagini il futuro dei tuoi figli? Non lo so, certo mi immagino cose belle... però no la stessa storia... che stiamo qui no, no... non mi piace fare loro la stessa vita mia... capito? Che cambiano, non deve essere sempre lo stesso. [Int.2_M]

Con particolare riferimento alle prospettive di inserimento lavorativo che gli intervistati desidererebbero per i figli, si nota che nella maggior parte dei casi i genitori ritengono che tale scelta debba essere lasciata alla loro volontà e alle loro inclinazioni e si dicono pronti ad assecondare quelle che saranno le loro ambizioni lavorative. Va detto anche che la maggior parte dei genitori intervistati ha figli ancora in tenera età e di conseguenza la riflessione sui loro percorsi di inserimento lavorativo risulta lontana nel tempo e ancora poco tangibile. Una diversa prospettiva è offerta, invece, da due padri che hanno figli più grandi e che vorrebbero incentivare i figli nell'esercizio di professioni autonome nelle quali loro stessi hanno avuto delle esperienze lavorative.

Il mio sogno sarebbe sempre stato quello di avere un'officina con i miei due maschietti e magari mia figlia in ufficio, questo diciamo che è il mio sogno cerco di insegnare questa strada e poi dopo ovviamente... [Int.17_P]

Alla mia età io ho visto il mondo, dove si può guadagnare dove non si può guadagnare e ho detto: "Voi siete tre fratelli, se dovete scegliere un mestiere e avere un futuro, uno può fare il cuoco, uno il panettiere e uno la pasticceria". Tre fratelli, avendo tre mestieri diversi, possono lavorare insieme! Io ho dato questo pensiero, già il mio esempio io l'ho dato a loro. Adesso mi dicono sì ma poi uno può cambiare... [Int.4_P]

L'investimento nell'auto-imprenditorialità che questi padri cercano di agevolare nei figli deve essere letto anche alla luce delle discriminazioni che, come si avrà modo di vedere, sono vissute dai giovani rom e sinti che si affacciano sul mercato del lavoro, discriminazioni che gli stessi padri riferiscono di aver ampiamente sperimentato nei loro percorsi di inserimento lavorativo.

Con particolare riferimento al futuro delle figlie, alcune madri offrono delle osservazioni in specifico riferimento al tema del matrimonio. In vari casi questo tipo di considerazioni si lega al racconto del vissuto delle madri stesse di un matrimonio in età precoce talvolta combinato dalle famiglie. Se secondo alcune madri questa prassi rientra nelle tradizioni delle popolazioni rom e sinte – così come osserva una madre rom “Perché da noi, giovani ci sposiamo” [Int.5_M] – altre sottolineano come ci siano stati dei cambiamenti culturali rispetto al passato che vanno nella direzione di un innalzamento dell'età al matrimonio, un orientamento che loro stesse vorrebbero incentivare nelle loro figlie.

Ti giuro che io mia figlia la faccio sposare quando vuole lei. [...] Lei deve andare a scuola fino a 18 anni e se incontra un fidanzato prima e lei vuole per me va bene. L'amore è così. Se lei lo ama può vivere con suo marito anche in strada...se si innamora di un italiano o di un nero per me va bene. L'importante è che sia felice lei. Zingaro, romeno o italiano... [...] Devono fare quello che loro vogliono. Anche io ho scelto da sola. Ma ero giovane, adesso i tempi sono un po' cambiati anche da noi. Se mia figlia a 14 anni volesse sposarsi io le direi: “Ma dai! Ti serve adesso un marito?!”. Io vorrei che si sposasse a 20-30 anni. Quando vuole lei. Magari ha un fidanzato e io devo conoscerlo e sapere quando è con lui e dove vanno. Tutto qui. [Int.23_M]

La traccia per le interviste ai genitori rom e sinti prevedeva anche un approfondimento relativo al vissuto della discriminazione sia nell'ambito scolastico che, più in generale, negli altri contesti di vita quotidiana. Come si avrà modo di vedere, le testimonianze dei genitori restituiscono l'immagine di una scuola generalmente accogliente, uno spazio "protetto" nel quale gli episodi di discriminazione e razzismo trovano spazio molto limitatamente in confronto a quanto non avvenga all'esterno del contesto scolastico.

Chiaramente, è opportuno ribadire che le risultanze emergenti da questo specifico approfondimento, più di quanto non avvenga per le altre tematiche affrontate, devono essere considerate come testimonianze non generalizzabili e che non permettono di stimare la pervasività effettiva delle discriminazioni e degli atteggiamenti razzisti. È infatti verosimile che, soprattutto in riferimento ad un tema sensibile come quello trattato, in alcune delle interviste non si sia venuto a instaurare quel livello di fiducia tra intervistatore e intervistato tale da agevolare il racconto del vissuto della discriminazione, una discriminazione che, è bene ricordare, è essenzialmente perpetrata dai Gage.

9.1 Sulla discriminazione dei bambini e dei genitori rom e sinti a scuola

In via preliminare, va detto che nelle interviste raccolte il riferimento ad episodi di discriminazione vissuti dai bambini nella scuola è estremamente raro. Nella maggior parte dei casi gli eventuali conflitti con i compagni di classe sono visti dai genitori come episodi che normalmente capitano tra i bambini e che non hanno a che fare con l'origine rom o sinti dei figli. Soltanto in un caso una madre racconta che sua figlia è stata chiamata "zingara" da un altro bambino e di essere venuta a conoscenza dell'episodio dalla madre del bambino stesso che era prontamente intervenuta rimproverandolo.

È successo solo una volta che un bimbo ha detto che mia figlia era «zingara». Io non lo sapevo poi ho incontrato la mamma di questo bimbo. Lei mi ha detto che ha detto a suo figlio: «Non voglio più sentire quella parola uscire dalla tua bocca perché A. è una bambina come noi, non voglio più sentire questa parola». A prescindere che questa signora non la conoscevo bene, mi ha raccontato questo. [Int.13_M]

In alcuni casi sono riportati episodi di discriminazione che non hanno interessato direttamente i figli degli intervistati ma che sono stati invece riferiti da altri genitori rom o sinti.

In altre scuole ho sentito altri genitori e ci stanno tanti ragazzini che non frequentano più la scuola per il fatto di essere esclusi perché sono rom. Stanno varie scuole e gente varia. [...] Dicevano dei ragazzini che puzzavano, che erano sporchi e venivano esclusi. Prendevano in giro anche se i ragazzini andavano tutti puliti, non è che vanno sporchi. [...] Degli insegnanti non ho sentito, dei compagni di scuola sì. Ci stanno pure certe mamme fanno dei pregiudizi ai rom, non da parte degli insegnanti. [Int.15_P]

Nel passaggio citato sopra, si rintraccia lo stigma del "bambino – rom o sinto – sporco" che, come si accennava nelle pagine precedenti, sembra un pregiudizio ancora ben radicato nel senso comune. Da qui anche la particolare attenzione riferita da alcune madri nel curare l'igiene e l'abbigliamento dei propri figli.

B. le ha mai raccontato situazioni in cui si è sentita in difficoltà perché rom? No, B. no, perché pure le maestre tutti a scuola mi ha detto che B. è una ragazza rom, perché lei viene pulita vieni bene. [...] Perché pure che zingari ma lei è pulita, vestita bene, stai molto bene. [Int.14_M]

Se la maggior parte dei genitori tende a decostruire tale stereotipo, in un caso questo viene replicato da parte di una madre nei confronti dei bambini appartenenti ad uno dei gruppi del campo in cui abita e con il quale la famiglia non intrattiene buoni rapporti. Nel prendere le distanze da tale gruppo, la replica dello stigma sembra quasi divenire una giustificazione per l'eventuale messa in opera di atteggiamenti discriminatori da parte delle maestre.

Se i bambini vanno a scuola sporchi, può essere che le insegnanti abbiano un certo atteggiamento nei loro confronti. I Khorakhanè vanno a scuola mal vestiti, scalzi. Come si alzano vanno sul pulmino. Io credo che sia per questo che le maestre fanno fatica ad attaccarsi a questi bambini, ad insegnargli. Puzzano, andare vicino a loro... gli danno un foglio e li fanno disegnare. Può essere che le maestre li evitino. Ma se li eviti così tanto, allora dagli i compiti e mandalo a casa. [Int.22_M]

Come si è visto, gli episodi di discriminazione vissuti direttamente dai figli degli intervistati nella scuola sono estremamente limitati e spesso i genitori tendono a sottolineare che, se anche c'è la possibilità che tali accadimenti avvengano tra i bambini, certamente non coinvolgono le insegnanti e il personale scolastico. In questo senso, sono molte le riflessioni dei genitori sui cambiamenti intervenuti rispetto al passato e il racconto di discriminazioni che un tempo erano ben presenti nella scuola ma che attualmente non sarebbero più riscontrabili se non in maniera molto limitata.

Secondo te un bambino o una bambina rom ha più difficoltà nei rapporti con gli altri bambini della classe? Forse qualche anno fa sì, ora lo vedo rarissimo. Secondo me tutto parte essendo i rom ai campi essendo che al campo non c'è quello diciamo igiene, la mattina prepararli e portarli come normale...[...] Prima i campi erano un po' più, non c'era bagni non c'era l'acqua, diciamo l'igiene. Diciamo la discriminazione era più magari da parte dei genitori, trasmessa ai figli, perché il bambino per noi è un bambino. [Int.18_P]

Noi quando siamo arrivati, non avevamo tutto questo come adesso che ci sono tante opportunità. Come hanno i nostri figli. Era differente, tutti dicevano... No! I rom non li vogliamo qua, non li vogliamo! Prima c'era troppo razzismo. [Int.4_P]

I tuoi figli ti hanno mai raccontato di situazioni in cui si sono sentiti esclusi perché sinti? No assolutamente mai successo assolutamente. [...] Guarda queste difficoltà le avevamo a scuola noi da piccoli ma perché eravamo noi che volevamo essere distinti dagli altri quindi eravamo noi i problemi perché a noi a scuola ci facevano giocare, le scuole erano diverse da adesso, adesso parlando da padre da come la vedo io adesso non ci sono queste discriminazioni. [Int.17_P]

Più raramente si ritiene che razzismo e discriminazione siano fenomeni ancora diffusi soprattutto nelle scuole in cui si registra un'alta concentrazione di bambini rom o sinti.

Anche noi quando andavamo a scuola ci dicevano "zingari, pidocchiosi". [...] Invece oggi secondo lei è rimasta la stessa situazione o è diversa? Ci sono ancora tante scuole anche perché ci sono tante scuole qui dove ci sono tanti sinti che vanno, tanti bimbi. Ho sentito da altre mamme che sono successi degli episodi dicendo ai bimbi "zingari andate via", o magari lasciarli da parte, o sennò è successo anche l'episodio "No mia mamma non vuole che parlo con te", la bambina di mia cugina. Poi dipende come tu abitui i tuoi figli, penso che dipende anche dai genitori adulti perché un bimbo se te lo dice avrà sentito sempre da qualcuno. Non so, magari ci sono dei genitori che non sono maturi anche di cervello a dire queste cose e i bambini ascoltano e lo dicono. [Int.19_M]

Molto frequentemente, come avviene nel brano di intervista sopra citato, gli intervistati individuano l'origine dei comportamenti discriminatori messi in atto dai bambini nell'educazione data dai loro rispettivi genitori e attribuiscono a questi ultimi la responsabilità nella perpetuazione di una cultura razzista.

Pensi che i bambini perché sinti possono avere dei problemi nel rapporto con i compagni? Dipende, dipende sempre dal tipo di insegnamento che gli hanno dato i genitori a questi bimbi. [...] Sarebbero i genitori che dovrebbero parlare coi loro figli. Se il genitore gli dice di stare lontano da quello zingaro è inutile che noi andiamo ad insegnare ai bambini se dopo a casa... perché io penso che mia figlia ascolti di più quello che gli dico io che un estraneo, no? [...] I genitori dovrebbe conoscere di più la nostra cultura e da lì allora insegnerebbero ai bimbi come comportarsi. [Int.16_M]

Secondo me dipende molto anche dell'educazione che viene dato ai propri figli [...], c'è sempre il problema dei genitori che incidono i figli a essere tra virgolette razzisti o che secondo me è più quello lì. Nel senso che se io come genitore insegno a mio figlio che quella gente lì va trattata così ovviamente mio figlio fa questo. [Int.17_P]

Un padre nato in Italia e che ha conseguito il diploma di maturità, racconta più nel dettaglio il suo vissuto della discriminazione a scuola, evidenziando anche come i pregiudizi dei compagni di classe siano poi stati superati nel tempo anche attraverso l'approfondimento della conoscenza reciproca.

Mi piaceva (*la scuola*) ma ero anche portato diciamo. **Hai mai avuto problemi perché rom all'interno delle scuole?** Ma sì, penso ci sarà

sempre un po', magari c'è quello che non gliene frega, però appena entri in una classe e ti vedono rom già storcono un po' il naso, come si dice. Dopo non è che posso dire che sono tutti uguali, perché c'era chi anzi era là incuriosito, veniva a parlarti, voleva fare amicizia e c'è chi proprio "Zingaro!". [...] Più di una volta, la solita sai "Zingaro di me**a!", c'è sempre. In qualsiasi classe c'è sempre il gruppetto, no, c'è il gruppetto di chi è più forte che...di qua di là, vedono uno nuovo che arriva, c'è sempre un po' di mettere i piedi in testa diciamo. Però non è che sia... è che non ti conoscono, finché non ti conoscono partono subito con un pregiudizio diciamo, dopo, quando ti conoscono, vedono come sei fatto e cambiano idea tutti. [Int.20_P]

In generale, nelle prospettive degli intervistati la scuola risulta come un ambiente non discriminante anche per ciò che concerne gli atteggiamenti nei confronti dei genitori rom e sinti. Soltanto in un caso, una madre racconta delle discriminazioni subite quando andava a prendere i figli all'uscita dalla scuola. Si riporta qui di seguito, per esteso, la narrazione dell'intervistata poiché in essa vi è una ricchezza di elementi utili per comprendere il vissuto della discriminazione ma anche le dinamiche che ne hanno agevolato il superamento.

Dove andava a scuola prima era diverso, i professori volevano bene ai bambini ma la zona diversa, non era come adesso. Quando portavo i miei figli a scuola avevo paura come un italiano quando entra in un campo... mi guardavano così strano, mi mettevano soggezione! Sai come nei film, quando ti senti male... [...] Avevo paura di andare a prenderli perché mi guardavano male, e ti giuro che io vado sempre prima a prendere i bambini, non manco mai, sono la prima madre di tutti. C'erano i bambini che giocavano in cortile, erano tutti in piedi su una parete erano in cortile e io che era arrivata prima di tutte le madri e dicevano: "Guarda c'è una zingara" e mi sputavano...ti giuro sui miei figli! Io non avevo paura per me, avevo paura che non trattano male i bambini. Poi dopo una settimana sai cosa è successo? I compagni cercavano sempre mio figlio, era il compagno preferito e le madri vedevano quello. Una signora poi aveva un figlio malato, down tipo, che non parlava con nessuno, non giocava, voleva solo stare con mio figlio. Un giorno in quella folla fuori da scuola la signora mi cercava...e tutti la guardavano...scena di film era! Tutti sono rimasti che una signora rispettata, potente cercava una zingara! Quando si è avvicinata a me e mi ha chiesto se ero io la mamma di J...mi sono spaventata, non sapevo cosa volesse... ma poi mi ha chiesto di portare i figli a casa sua che c'era una festa. Io ho detto che se avevo tempo li avrei portati. Ma non sono andata. Ma una signora che si mette a parlare con me senza aver paura, tutti non mi guardano in quel modo là... E poi uscivano le bidelle mi chiamavano e dicevano bravissima, e anche bei figli, parlavano tra di loro, non facevano altro che parlare dei miei figli, non avevano paura, non avevano schifo. Poi un giorno i bambini facevano merenda e buttavano carte per terra, invece mio figlio ha preso carta e buttata in pattumiera. Si sono tutti meravigliati... guarda uno zingaro dove ha buttato e invece

gli italiani cosa fanno... la bidella è andata a dire a tutte le madri questa cosa. [Int.21_M]

Tra i vari aspetti che emergono da questo racconto, vale la pena di sottolineare come il passaggio iniziale – "Quando portavo i miei figli a scuola avevo paura come un italiano quando entra in un campo" – renda efficacemente l'immagine di due mondi separati che in alcuni casi interagiscono poco l'uno con l'altro e che alimentano la paura reciproca tra coloro che li abitano. Sebbene nell'episodio narrato il disagio vissuto dalla madre abbia trovato poi una positiva risoluzione, come si avrà modo di vedere in seguito, da più parti nel corso delle interviste emerge il richiamo a un necessario investimento nella conoscenza reciproca tra rom/sinti e Gage.

9.2 Sulle discriminazioni fuori dalla scuola

Le interviste che hanno coinvolto i genitori hanno consentito di raccogliere alcune riflessioni e prospettive sulle discriminazioni e il razzismo nei confronti delle popolazioni rom e sinti, non soltanto all'interno del contesto scolastico, ma, più in generale, nella vita quotidiana. Per quanto questa dimensione di analisi sia meno direttamente correlata con le azioni previste dal progetto RSC, si è ritenuto che fosse utile cogliere l'occasione per allargare lo sguardo ai percorsi di inserimento nel tessuto locale e ai fattori materiali e immateriali che possono ostacolarli.

Anche in questo caso si nota che gli atteggiamenti discriminatori a danno dei bambini risultano decisamente più rari di quelli sperimentati dai ragazzi più grandi che si stanno avvicinando al mondo del lavoro o dai loro genitori. Dalle interviste emerge un solo caso riferito da una madre che racconta come, nel contesto di una lite tra bambini al parco, il proprio figlio sia stato chiamato "zingaro" da un altro bambino.

Un episodio che è successo al parco dei bambini con anche dei genitori non so hanno litigato per una palla che G. ha lanciato una palla, ha tirato in testa ad un bimbo ma giocando non l'ha fatto proprio apposta e gli ha detto "zingaro". Lui c'è rimasto male, si è infuriato. [Int.19_M]

Coloro che, invece, hanno figli più grandi, riferiscono delle discriminazioni vissute dai ragazzi nell'accesso al lavoro, così come osserva una madre sinta a conclusione dell'intervista.

Dopo l'intervista l'intervistata si è soffermata sul fatto che i giovani sinti non riescono a trovare lavoro proprio perché sinti. Molti datori di lavoro li respingono appena capiscono che sono sinti. Riporta l'esperienza del figlio che non è stato assunto come barista per il suo cognome. Per questo ha chiesto un aiuto per A. (la figlia minore) perché pensa che da sola, anche se brava, non riuscirà a svolgere attività come parrucchiera/estetista. [note all'Int.19_M]

La stessa discriminazione è riferita da alcuni padri che raccontano come la loro ricerca del lavoro e il loro inserimento lavorativo siano stati fortemente condizionati dal pregiudizio dei datori di lavoro nei confronti delle comunità rom e sinti.

Io perché sono sinto purtroppo ho girato molti lavori perché finché non sapevano che ero sinto... perché il mio comportamento il mio portare rispetto alla gente diciamo che difficilmente fanno capire che io ero un sinto, perché io non è che lo nascondevo però il mio comportamento da-

vanti all'altra gente, l'educazione che ho per l'altra gente, capito? Perché io non so mai come la può pensare questa persona però questa persona mi sta dando da mangiare quindi ho cercato di rimanere al mio posto. Il problema è che con il tempo venivano a imparare... un'officina in particolare qui vicino è venuto a sapere che io abitavo nel campo nomadi di via E., ha fatto sì che mi sono dovuto licenziare ed è per quello che io nel mio curriculum ho diverse officine. [...] Si arrivava a dei punti che si veniva a sapere che abitavo in un campo nomadi, sei un sinto, magari arrivava uno a raccogliere il ferro vecchio ti salutava, "Ciao, ciao", perché lo conoscevi? Allora da lì incominciano a indagare la storia: "È un sinto". Gira e gira, non è che ti dicevano "Sei un sinto vattene via" però ti portavano al punto di dire "Io a lavorare qui non ce la faccio più vado da un'altra parte", ma il motivo era per quello. [Int.17_P]

Certe volte, quando andavo a cercare lavoro, il posto di lavoro c'era disponibile, tutto. Come facevo vedere il documento che sul cognome risulta rom e via di S. (*dove è collocato il campo*), il lavoro non era più o era occupato. Appena sapevano che sono rom che vengo da un campo il lavoro non c'era più. [Int.15_P]

Il vissuto della discriminazione si colloca nel quadro di una più diffusa denuncia da parte degli intervistati di un clima politico e sociale che vede proliferare rappresentazioni stereotipate e negative delle popolazioni rom e sinti. In particolare, sono numerose le considerazioni dei genitori rispetto all'incitamento all'odio razziale che sarebbe rintracciabile in certa parte del discorso politico o in merito alla responsabilità dei media nel veicolare un'immagine che alimenta la paura dell'altro, rom, sinto o straniero.

Se uno non ci conosce ha paura; si parla tanto degli zingari c'è da avere paura! Vediamo in TV e nella politica che si parla sempre del rom, dello zingaro, del rom, dello zingaro.... Se ne parla talmente tanto! "I campi rom son da togliere", dice Salvini, ma poi... dove ci metti? Le case no perché le danno solo ai cittadini italiani...che poi anche noi siamo italiani! "I rom vanno a rubare"... Ci dai un lavoro? No, perché prima si dà solo agli italiani. Allora tu mi spieghi se la casa non me la dai, un lavoro non me lo dai... mi mandi in strada e son senza lavoro... cosa faccio? [Int.13_M]

(La situazione) È peggiorata finché ci sta il nuovo governo di Salvini perché lui si crede di essere Mussolini fa dei ragionamenti come faceva Hitler e Mussolini, diceva prima la razza ariana e poi gli altri. Mò Salvini dice prima gli italiani e poi i rom, sta facendo dei ragionamenti come Mussolini, Hitler. Se va avanti così diventiamo nel '41! [Int.15_P]

Quando guardi il telegiornale quando c'è la notizia, non dico sui rom, ma su un extracomunitario parlano 15 giorni di fila, fa 'na roba uno di nazionalità italiana dicono la notizia e basta. Con 'sti politici che vedi, "buttiamo giù i campi rom" di qua di là, fanno solo crescere cattiveria nel-

le persone non è che cercano di farle integrare. Quindi quando già inizia il capo dello Stato a parlare male dei rom e dei sinti, un operaio normale come pensi che la prende? [Int.20_P]

Discriminazioni? Sì! Con questo governo che ci vuole spazzare via! Dicono sempre “rumeni rubano qua e là”. Ma se siamo tutti uomini! Noi e loro. La pressione si sente, la pressione arriva soprattutto dall’alto! Dalla TV ecc... mi piace a me ascoltare le cose per sapere cosa pensano. Ora si parla solo di stranieri. [Int.12_FR]

Più volte gli intervistati riferiscono di episodi in cui si sono dovuti confrontare con lo stigma sociale del “rom che ruba”, un pregiudizio che a loro parere viene costantemente alimentato dall’immagine stereotipata offerta dai media.

Ti è mai capitato di essere stato trattato male perché sei un rom?

Sì quello sì quello sì, è capitato personalmente, diciamo al supermercato, ai bar, quello sì, diciamo di nascondere la borsa. Io glielo dico ma signora tranquilla adesso non c’è nulla da preoccuparsi. [...] Fra quelli che parla in TV di rom e zingara allora hanno paura di avvicinarsi perché pensano che gli vai a rubare, che gli puoi far del male. [Int.18_P]

È capitato una volta, ad esempio, siamo andati in un bar e fuori c’era un cartello con “Vietato entrare ai cani, ai rom e agli africani”. C’è la discriminazione, qua da noi dove siamo adesso no, perché ormai è tanti anni che siamo qua, ci conoscono tutti più o meno, sanno le persone che siamo. Però se vai fuori c’è pregiudizio, adesso se ti vedono entrare in un negozio ti arriva subito dietro il sorvegliante perché ti vedono rom e sei venuto a rubare. L’altro giorno ho detto ad uno “ma secondo te se devo venire rubare mi porto dietro tutti i bambini che fanno casino, vengo da solo non vengo coi bambini, perché logico che mi vedi subito”. Però ti vengono dietro subito. Ieri siamo andati a farci un giro in un negozio ci sono venuti subito dietro. Però ormai sono anche abituato non ci faccio neanche caso. [Int.20_P]

Nel quadro del clima sociale descritto dai nostri intervistati, non stupisce che una madre rom riferisca di processi di mimetismo sociale – persone rom che non dicono di essere rom – messi in atto per tutelarsi rispetto ai pregiudizi dei Gage, almeno fintanto che non c’è stata una conoscenza diretta con gli interlocutori.

Si parla tanto degli zingari c’è da avere paura! Quindi al di fuori del nostro contesto non diciamo subito chi siamo...prima ci facciamo conoscere e poi diciamo chi siamo! E loro rimangono straniti...se però te lo dicevo prima non mi rivolgevi neanche la parola! [Int.13_M]

Sempre in questa direzione, una madre sinta racconta, invece, come il fatto di “non avere una faccia da zingara” le permetta di manifestare la sua identità nelle occasioni in cui lo ritiene opportuno e, quindi, anche di non dire di essere sinta quando potrebbe essere accomunata ad altre persone di cui non condivide il comportamento.

Io mi sono trovata bene, non posso dire che ero discriminata né io né i miei figli perché non c’abbiamo la faccia...noi no ma gli altri sì, gli altri che hanno la faccia da zingari, guarda che anche io sono una zingara, tante volte mi sono mischiata e ci ho messo anch’io la faccia. Una volta sul pullman avevo la borsa aperta e una signora anziana mi ha visto e mi ha detto: “Signora chiuda la borsa perché ci sono gli zingari ladri sul pullman” e io ho risposto: “Signora io non ho paura perché anch’io sono una zingara”. **E lei cosa ti ha risposto?** “Ma veramente sei una zingara? Perché non hai la faccia di una zingara”. [...] Ieri è successo anche in carcere, quando sono andata a trovare mio marito. È arrivata una Khorakhan con una gonna lunga e due bambini con capelli lunghi tirati su che andava in carcere a trovare suo marito. E quello zingaro – vedi, anche a me viene da chiamarlo zingaro -, quel Khorakhan ha spinto il figlio di una italiana. E lei non ha neanche chiesto scusa. E l’altra le ha detto che almeno poteva chiedere scusa, che era la seconda volta...e lì la zingara ha cominciato ad insultarla: “Tuo marito è un mafioso”, “E il tuo perché è qua zingara di me**a?” Le ha detto e io mi sono girata poi mi sono detta: che cavolo mi giro, io non ho la faccia da zingara! [...] Con la signora sul pullman ho difeso gli zingari ma dire che io sono una zingara come loro mi dà fastidio. [...] Ho fatto finta di non sentire, di non conoscerle, di non essere zingara...perché siamo proprio realtà diverse. [Int.22_M]

Su questo aspetto troviamo anche il racconto di un’altra mamma che spiega come i sinti siano meno associati all’immagine stereotipata e denigratoria dello “zingaro” ma, allo stesso tempo, come vi sia una minore conoscenza di chi sono i sinti.

Qualche volta magari senti quei genitori che dicono stai attento agli zingari però a volte non sanno che noi siamo zingari perché ci dobbiamo presentare, “Piacere sono zingara”, non è che si vede subito. [...] Lei (*la figlia*) mi ha detto che ai suoi compagni l’ha sempre detto (*di essere sinta*), poi non so se loro hanno capito che cosa sia un sinto. Zingara tutti sanno che cos’è. [Int.16_M]

Nel contesto della crescente proliferazione di stereotipi negativi a danno delle popolazioni rom, un padre critica le persone note che dissimulano le proprie origini e che invece potrebbero offrire rappresentazioni sociali alternative.

Secondo me è sbagliato che i rom quando diventano famosi si nascondono questa cosa. I circhi da sempre esistito sono rom. Bisogna trasmetter-

li di non vergognarsi di dire di essere rom. Per esempio tantissimi rom di F. quanto ti chiedano che nazione sei non dice rom macedone perché hanno paura. È vera questa cosa che sei visto male. [Int.18_P]

Come si avrà modo di vedere in seguito, questo aspetto torna anche in riferimento al tema della partecipazione e delle strategie che potrebbero agevolare un maggiore coinvolgimento dei genitori rom e sinti nell'implementazione di progetti che favoriscano una maggiore inclusione scolastica e sociale dei loro figli. Secondo alcuni dei nostri intervistati, la decostruzione degli stereotipi non può che passare anche attraverso la visibilità e la conoscenza di persone rom e sinti che, coinvolte attivamente nei processi partecipativi, offrano immagini alternative rispetto alle rappresentazioni sociali dominanti.

10.1 Le relazioni con i soggetti del territorio e la percezione della rete locale di supporto

Nel corso delle interviste si è tentato di indagare anche il tema della relazione tra le famiglie e i soggetti del territorio. In particolare, si è chiesto ai genitori a quale soggetto si sarebbero rivolti nell'ipotetica situazione in cui avessero avuto bisogno di un supporto nella risoluzione di una situazione problematica. Come si è visto in precedenza, per la maggior parte degli intervistati le relazioni significative instaurate con le insegnanti fanno sì che queste ultime si configurino come figure estremamente rilevanti per i genitori laddove si verifica una necessità di supporto per l'inclusione scolastica dei figli.

Dal materiale raccolto emerge con altrettanta chiarezza che le principali figure di riferimento per molti dei genitori intervistati sono gli operatori. Sia per le necessità che riguardano i bambini che per quelle relative al nucleo familiare in generale, il primo e talvolta l'unico soggetto a cui si ritiene di poter chiedere un supporto è l'operatore.

Io conosco A. (*operatore RSC*), conosco i ragazzi, la L. (*operatrice RSC*) non ho altre conoscenze a chi rivolgermi, anche per un consiglio. [Int.19_M]

Volevo dirti, adesso ci siete voi ma da quando siamo usciti dai centri (*di accoglienza*) se abbiamo qualche problema non c'è nessuno che ci aiuta... ci aiutiamo solo tra di noi. Io non sono mai andata a chiedere aiuto ma sono contenta che adesso ci siete voi, io parlo sempre con la V. (*operatrice RSC*) per qualsiasi problema, lei mi può aiutare. [Int.23_M]

Se hai un problema solitamente a chi ti rivolgi? Mi rivolgo a R. (*operatrice del campo, anche prima del progetto RSC*). **Parli anche con qualcuno del Comune?** No, io parlo con R., lei ci ha sempre aiutato. [Int.13_M]

Spesso gli operatori, anche in virtù della relazione di fiducia instaurata con le famiglie, rappresentano un "soggetto ponte" che facilita l'accompagnamento presso i servizi del territorio. Questo aspetto sembra accomunare tanto le esperienze di genitori che sono nati in Italia, come nel caso del primo brano di intervista riportato sotto, che quelle di genitori arrivati in Italia da pochi anni.

Io non mi sono mai andata a chiedere niente né agli assistenti sociali niente più di avere un rapporto con gli operatori che vengono al campo magari dire qualcosa, chiedo gli operatori e loro dopo mi indirizzano dove cosa devo fare e faccio. [Int.16_M]

Con lei (*la figlia*) non ho problemi...con lui (*si riferisce al figlio piccolo che tiene in braccio*) ho solo poco, con lui ho ernia. **E a chi ti sei rivolta per questo problema di ernia del bambino?** A suo dottore...sì la S. (*operatrice RSC*) mi aiuta, sono andata con lei a fare... [Int.1_M]

Come emerge anche dal racconto di un padre rom, nato in Italia e in possesso della cittadinanza italiana, la relazione con i soggetti del territorio è in alcuni casi del tutto carente tanto che nel momento in cui vengono a mancare gli operatori di riferimento può determinarsi il vissuto di una sostanziale assenza di supporto.

Chiedo aiuto a chi? C'erano gli operatori di S. (*associazione*), prima c'era la cooperativa E. qui al campo e mò non c'è più. **Sennò tu avresti chiesto volentieri aiuto anche a loro?** Anche a loro. **Ci sono persone che lavorano anche nei servizi del comune e dell'ASL, c'è qualcuno di loro con cui tu sei entrato in contatto?** No con nessuno. [Int.15_P]

Tra le figure di riferimento sono spesso menzionati anche medici di base e pediatri e in particolare coloro che hanno una lunga esperienza di servizio a contatto con le famiglie rom.

C'è un medico che viene qua ogni settimana, che fa delle ricette, che fa delle visite. Viene direttamente all'entrata del campo. Hanno un camper e fa dei controlli ai ragazzini. Lui è da anni che ci conosce e frequenta quasi 15 anni i campi rom. [Int.15_P]

Il nostro medico anche lui prima è andato in pensione, abbiamo cambiato. Prima il dottore si chiama M. M. che era un dottore aveva tantissimi rom, sapeva anche tanto di rom, allora a quel punto valorizzava anche uno che capiva le cose come stavano. [Int.18_P]

Laddove si verificano casi di disturbi cognitivi dei bambini, i pediatri di riferimento vanno a configurarsi come un chiaro supporto sia nella comprensione delle prassi che possono agevolare i bambini che nelle procedure da svolgere per ottenere la certificazione di tali disturbi.

Tra le persone che lei ha incontrato per B. ce n'è una in particolare che l'ha aiutata? La dottoressa che l'ha aiutata, certo, che ha fatto avere il documento tutto. Mi ha dato tutti i documenti di B., ha visto la cartella clinica, vista tutto, mi ha detto stai attenta con la bambina, fai tutta questo seguire dall'ospedale, perché pure loro vedono con i documenti che ci sono un po' di problemi. [Int.14_M]

Risulta, invece, molto diffusa tra gli intervistati una percezione negativa degli assistenti sociali. Sia sulla base di esperienze personali che del

racconto riportato da conoscenti, molti genitori tendono a misconoscere il ruolo di supporto che potrebbe essere svolto dall'assistente sociale. Tale figura professionale è invece percepita come poco affidabile e ad essa si attribuisce un orientamento sostanzialmente "punitivo" nei confronti dei genitori in difficoltà.

Ho il pediatra, ma non ho l'assistente sociale. So che alcuni hanno, pure a Bologna mia zia ha l'assistente sociale. Pure qua ci sono? Io no, no...però senza offesa...mai ci aiutano oppure quando hanno bisogno i bambini... qua a [riferimento alla città] no! A me no! Cioè di più mi aiutano in chiesa. Bravi invece i ragazzi (*operatori RSC*) ... [Int.5_M]

Allora, ti dico la verità io non c'ho esperienze. Secondo me l'assistente sociale fa più problemi che risolvere il problema. Al campo ho sentito dire che l'assistente sociale vanno subito a punirti, anziché sistemare, fare legamenti con la famiglia, lavorano per disfare la famiglia. **Questa paura dell'assistente sociale tra i rom, da dove nasce?** Sono esperienze un po' sparsi in Italia che l'assistente sociale porta via i bambini e facendo le ricerche è verissimo, anziché far collegare la famiglia, anche mangiando una volta al giorno, un vestito lavarlo e pulirlo, loro no, dovresti andare in istituto dei bambini. [...] Vista da genitore è una coltellata nel cuore, dai figli lì per lì sembra tutto buono, ma infine va a trovarti in istituto, inizi a drogarti, pigli una strada che infine da istituto vai a carcere. [Int.18_P]

Io sulle assistenti sociali non so niente... sì, mi hanno chiamato una volta perché prima, sai, c'era quella assistente sociale, S. dico... lei, quando c'era, sì che veniva qua però sapendo cosa fanno gli assistenti sociali per i bambini in Germania o Svizzera... qua non esiste niente ma in generale... è inutile che parliamo di assistenti sociali. Una volta sì ho fatto il colloquio per la carta REL. Mi hanno chiamato una volta, infatti lei mi ha fatto una ramanzina... S. mi aveva chiamato poi l'ultima volta... cinque mesi, sei mesi fa perché adesso S. non c'è più e adesso c'è una collega... la collega mi ha chiesto... lei lavora... io, ti dico la verità, lavoro in giornata, in nero che non è un lavoro. Lei (*la nuova assistente sociale*) mi domanda se mi piacerebbe lavorare... (*ride*) e mi domanda?! Trovami un lavoro e poi vedi come mi comporto. Poi prendeva appuntamenti, per la carta REL... dice... se ha bisogno... Ho bisogno? Io ho bisogno di tutto ma voi dovete vedere, avete le nostre carte, io ti devo dire...siete voi che mi dovete indirizzare. Io ti dico come devi fare il lavoro tuo? Poi mi dice... lascia il tuo recapito...e adesso cosa faccio? Tutto con queste mani, ti dico la verità! [Int.4_P]

Io ci avevo problemi di campo, volevo uscire dal campo quindi volevo prendere le strade giuste per conoscere di abbreviare diciamo quella cosa lì. Infine una (*assistente sociale*) doveva fare una relazione, non l'ha fatta in sei mesi. La relazione serviva per far vedere che ero migliorato. Infine anche lei è andata o l'hanno spostata, non ha lavorato. A quell'altra (*assistente sociale*) gliel'ho detto ma se dovresti lavorare con i rom nel campo prima cosa ti consiglio di visitare il campo. [...] Io ti consiglio se dovresti

fare una strada più lunga di visitare personalmente. Ti rendi conto se le persone davvero vanno aiutati. [Int.18_P]

10.2 Condizioni abitative, prospettive sull'abitare e ostacoli percepiti nei percorsi di inserimento sociale

Le interviste realizzate hanno consentito di ascoltare le testimonianze dei genitori anche in riferimento alla percezione della loro situazione abitativa e, più in generale, alle loro prospettive sull'abitare, cogliendo nondimeno le principali difficoltà che i genitori stessi vivono nei loro percorsi di inserimento sociale.

Se, come accennato introduttivamente, il gruppo di intervistati si differenzia sensibilmente in relazione a quella che è la condizione abitativa del nucleo familiare, allo stesso tempo le visioni dell'abitare, e quindi le soluzioni abitative desiderate, si diversificano sostanzialmente nelle varie prospettive degli intervistati. In via preliminare, non si può non menzionare la situazione di disagio abitativo che vivono alcune famiglie collocate in campi fatiscenti, dove i servizi sono estremamente scarsi, o in insediamenti non autorizzati.

Non va male qua, però qualcosa sì. Mancano i bagni e le luci in comune. Le luci nello spazio comune ci sono solo in certi momenti perché non vanno sempre. [Int.10_P]

Il campo anche è un problema. Non c'è acqua non c'è luce. Abbiamo un generatore ma funziona solo per qualche ora. Non abbiamo un frigo quindi dobbiamo fare la spesa tutti i giorni. Non abbiamo bagni. L'altro campo di J. è migliore è molto migliore. [Int.8_M]

In Romania era un'altra cosa, sì... la casa noi avevamo in Romania, con il giardino. Diciamo che qui non si vive. La mia casa dei sogni alla Romania volevo, certo per stare più tranquilla. Anche qui, a me piace anche di più qui perché siamo da tanto tempo qui, quasi dieci anni e siamo abituati qui... ma non così però, in modo differente. Certo, volevo una casa! Un piano, una cucina, una cosa così serve. [Int.2_M]

In alcuni casi, come anche nell'ultima delle testimonianze sopra riportate, è chiara la volontà di una soluzione abitativa in appartamento. Il desiderio di uscire dal campo e trovare un'altra soluzione abitativa in alcuni casi non è immediatamente connesso con la qualità dei servizi del campo in cui si vive ma piuttosto con la necessità di superare una condizione di disagio abitativo legata alla difficile convivenza con le altre famiglie. In questo senso, due madri raccontano le loro esperienze in campi dove sono frequenti le tensioni e i conflitti relazionali con gli altri soggetti che vi abitano, sottolineando le difficoltà di una gestione condivisa degli spazi ma anche l'assenza di una solidarietà tale da poter consentire un clima di pacifica convivenza.

Adesso ho preso una casa in affitto, per forza. Ma io non vivo lì perché è una casa molto piccola e sto nel campo. Ma solo fino a quando non avrò la residenza, poi mi sistemo con il lavoro e prendo una casa più grande perché...io non voglio parlare male degli altri, siamo tutti uguali ma è necessario avere rispetto. Non voglio più stare nel campo, voglio uscire... [...] È un casino perché siamo tutti insieme, tutte razze diverse. [...] E poi non c'è nessuna regola, anche se mettessero una guardia, non cambiano un campo così. Prima di tutto non ci sono i bagni, non c'è la corrente. Ma anche se mettessero dei bagni, li brucerebbero subito. È pieno di immondizia, la bruciano. Non è che non la ritirino, i bidoni sono vuoti ma la gente butta i sacchi fuori. E tu non puoi neanche andare a dire di non farlo... chi te lo fa fare? Vengono fuori discussioni grandi. Non puoi dire che ti stanno ammazzando con il fumo devi guardare e stare zitta, anche se sai che ti fa male. A me è capitato di portare via i bambini dal campo per il fumo. [Int.21_M]

Io sono stata al campo da quando sono arrivata in Italia. Sogno di andare via da qui. È il mio sogno di andare via... ma adesso se non mi danno la casa popolare... appena esce mio marito ci compriamo un terreno e andiamo via da qui. [...] Non voglio più vivere al campo, ho tanti problemi, bisticcio con loro. Lì sono tutti capi, comandano tutti... ci sono dei parenti di mio marito che mi stanno un po'... li voglio lontani e quindi... meglio da sola, con la tua famiglia, che con gli altri... ognuno per la sua strada. [...] Sono stufa, perché non va bene. Da una piccola lite, si diffonde a tutta la famiglia. Non c'è più solidarietà, non c'è più fiducia. Basta. Non si finisce più. C'è tanta invidia, gelosia. Non c'è più rispetto. Anche io sono una rom ma non ho perso il rispetto. [Int.22_M]

Nella prospettiva di un padre rom, la scelta di uscire dal campo risulta invece intimamente connessa con la volontà di favorire l'integrazione dei propri figli e di offrirgli un'opportunità di vita diversa rispetto a quella che ha avuto personalmente.

È la mia lotta l'integrazione per i miei figli. Infatti io ho un appartamento, mi sono tirato fuori dal campo nomadi proprio per far crescere i miei figli non come son cresciuto io. Non rinnego il mio passato, io sono cresciuto così, non mi è piaciuto, per i miei figli cerco il meglio. [Int.17_P]

Chiaramente l'attuazione della prospettiva di una casa in affitto diviene praticabile per quelle famiglie in cui vi sono delle entrate che possono consentirla. In vari casi, tuttavia, l'attività lavorativa svolta è spesso non formalizzata tramite contratti e saltuaria. Ne consegue che, come nell'esperienza riferita da uno dei padri intervistati, la soluzione abitativa alla quale si riesce ad accedere nel mercato degli affitti risulta comunque non soddisfacente e problematica.

Questa è una casa privata, pago l'affitto. Ti dico sinceramente mi piacerebbe stare in un altro quartiere, me ne andrei da qui per qualcosa di meglio perché piove e quando piove, hai visto c'è il fiume... ma non posso. [Int.3_P]

L'abitazione, molto decorosa, sorge a ridosso di un torrente che separa la casa dalla strada principale; quindi nei periodi di pioggia l'attraversamento del torrente per raggiungere la strada è impraticabile. [note all'Int.3_P]

Se, come si è visto, una parte degli intervistati desidererebbe uscire dal campo o si è già adoperata per trovare altre soluzioni abitative, un altro gruppo di intervistati rivendica invece la propria volontà di vivere in un campo.

Alcuni di noi ci sono che vivono in casa, alcuni ci sono andati ma molti altri farebbero fatica. Piuttosto un terreno. Perché io ad esempio non ce la farei mai a vivere in un appartamento! [...] Anche se non tutti insieme ma vorrei un terreno, un appezzamento. Come famiglia più stretta magari non troppo allargata. In appartamento non credo proprio. [Int.13_M]

Da questi intervistati spesso il trasferimento dal campo è visto come sradicamento e come perdita di quella dimensione comunitaria di condivisione e di vicinanza con gli altri parenti che invece caratterizza la vita nel campo.

Tra un po' ci trasferiscono anche se avrò un po' di malinconia. **Tu sei soddisfatta della tua situazione abitativa attuale?** Oddio si potrebbero migliorare tante cose però è il proprio il posto che ci sono nata sai anche se ci sono dei disagi che manca qualcosa. [...] Dovrei andare in una microarea, ma ancora non ci hanno detto niente, perché ci sarà un bando quindi sapremo tutto prossimamente. Mi abituerò. **Ti dispiace lasciare questo posto?** Sì ci sono affezionata, sì mi dispiace qui ci sono un casino di parenti, alcuni non ci sono più alcuni sono morti, molta nostalgia e molti ricordi. [Int.16_M]

Meglio stavamo al campo, veramente! Per me sì, era meglio. Eravamo tutti insieme, qui ognuno è a casa sua e poi non viene nessuno a trovarci. [...] *(Al campo)* Fuori è sporco ma dentro tutto pulito, certo... ti giuro per me meglio il campo! [Int.5_M]

Nel quadro di ambizioni che, come si è visto, risultano molto diversificate rispetto all'abitare, le difficoltà di ottenere la soluzione abitativa desiderata alimenta talvolta l'idea di un ritorno al paese di origine negli intervistati di origine straniera.

Per me andare al mio paese è abitare. Io vengo da ex Jugoslavia, da Belgrado. Perché no? Il mio sogno è tornare al mio paese. Lì ci avevamo casa, che devi fare... sì vorrei tornare a nostra famiglia, tutti insieme... Sì, ora ci abbiamo famiglia da altre parti. [Int.1_M]

La prospettiva del ritorno emerge anche in altri intervistati di origine straniera, in particolare in alcuni genitori rom rumeni, in stretta relazione con le difficoltà di trovare un lavoro che possa consentire un adeguato mantenimento del nucleo familiare e un efficace inserimento nel territorio.

Il problema è il lavoro, non c'è lavoro. Senza lavoro prima o poi andiamo via, andiamo in Romania. [...] Non si trova lavoro qua, solo ogni tanto qualche lavoretto: ogni tanto io ho lavorato in campagna, mi hanno chiamato per fare dei traslochi o portare delle cose, come facchino. [Int.10_P]

Noi andiamo ai mercatini, prendiamo scarpe, vestiti e altre cose e li vendiamo ai mercatini. [...] Se non riusciamo a mantenerci è un problema. Il lavoro è il primo problema. [...] **Quindi pensate prima o poi di tornare in Romania?** Se andiamo è perché qua non riusciamo a mantenerci. Non abbiamo soldi. [Int.8_M]

Va detto che il tema del lavoro ha una rilevanza centrale in molte delle riflessioni offerte dagli intervistati rispetto al futuro e rappresenta una delle principali criticità riscontrate in vari nuclei familiari, un ostacolo tangibile nell'avvio di quei percorsi di vita che padri e madri avrebbero pensato e desidererebbero per i propri figli.

Mio marito ha detto che vuole cambiare, ma non lo so quando, dipende pure un po' di lavoro. [...] Lavoro per guadagnare un po' di soldi perché sono le condizioni che devi pagarli. Noi siamo in questo campo non paghiamo niente ma se deve andare là... cioè questa cosa deve uscire bene devi fare pure tu la strada giusta. Questo è il principale, prima il lavoro dopo venire la casa, dopo viene tutte le spese in casa per i bambini, per tenere una famiglia. Devi fare tutto bene. [Int.14_M]

Non mancano testimonianze di alcuni intervistati, è il caso ad esempio di una madre, che hanno frequentato corsi di formazione per la ricerca del lavoro ma che continuano ad avere difficoltà nel trovare un'occupazione.

Ho finito la terza media ed è andata a finire così, ho fatto qualche corso qua... corso di lavoro, così mi piace andare a sentire... mi hanno insegnato cosa è buono e cosa no per il lavoro, cosa serve per entrare nel mondo del lavoro... Ma sei riuscita poi a trovare lavoro in Italia? No, solo con l'associazione A., come accompagnatore sul pulmino dei bambini. Ma io vorrei fare qualche altro lavoro, te lo giuro... ho chiesto anche alla scuola, per fare la bidella, [...] ho chiesto, almeno di pulire... ho chiesto veramente. Mi hanno detto che se sanno di qualche posto libero me lo fanno sapere. Ho chiesto anche qua, alla chiesa, a scuola...vado in giro, te lo giuro. Anche nei condomini io vorrei pulire le scale... è sempre lavorare. [Int.22_M]

Tra le altre difficoltà manifestate dagli intervistati, sembra opportuno menzionare quella relativa alle pratiche per l'ottenimento della cittadinanza per i figli. Spesso il racconto non consente di tracciare con chiarezza quali siano state le procedure intraprese e gli ostacoli incontrati dai genitori, sebbene emerga frequentemente il riferimento a documenti che sono richiesti dalle amministrazioni e dei quali i genitori non sono in possesso. A titolo esemplificativo sembra opportuno riportare, di seguito, il passaggio dell'intervista a una madre rom che racconta nel dettaglio la sua esperienza e le criticità incontrate nelle procedure per l'ottenimento dei documenti per i figli.

Cioè, sembra facile questa legge, anche io ne ho parlato con gli operatori per capire come fare con i miei figli... ma poi ti chiedono fogli che non hai avuto mai e non glieli puoi dare... a me mi hanno fatto per 5 anni così. Chiedevo il permesso di soggiorno, mi chiedevano il passaporto, non la residenza. Quando andavo a chiedere la residenza mi chiedevano il permesso di soggiorno. Io non avevo né una cosa né l'altra per 5 anni ho fatto su e giù senza avere né la residenza né il permesso di soggiorno. **E adesso a che punto sei?** Adesso ho il permesso di soggiorno e deve passare il vigile per la residenza. Mio marito è a posto con tutti i documenti. Ma ai miei figli non hanno dato la residenza perché non hanno i passaporti serbi. Ma i bambini sono nati qua e io non li ho mai portati in Serbia, quindi non possono averli. Hanno il certificato di nascita, hanno il permesso di soggiorno e dal Comune mi chiedono i passaporti serbi. I bambini sono tutti e tre minori, sono a carico mio. Ma se io ho la residenza e i bambini stanno con me... che razza di domanda è questa? È ovvio che i bambini vivono con me. [Int.21_M]

11.1 Strategie per favorire il dialogo tra gli operatori dei servizi e della scuola e le famiglie

La parte conclusiva delle interviste ai genitori è stata orientata a promuovere una riflessione degli intervistati sulle pratiche che, a loro parere, potrebbero favorire una migliore conoscenza del “mondo” rom e sinti da parte degli operatori dei servizi. A questo riguardo, la risposta dei genitori appare quasi unanime nel sostenere l’idea che una maggiore conoscenza non può che passare attraverso una frequentazione e un’interazione dirette; una considerazione che spesso si traduce nell’invito alla conoscenza della realtà dei campi.

Deve comunicare molto con noi, deve conoscere loro (*i Gagé*) con noi, deve loro venire qua per vedere. Venire qui dove viviamo per conoscere bene, per conoscere pure i nostri bambini. [...] Sempre che dici che noi abitiamo male qua, no non abitiamo male qua, perché guarda ci sono le strade, ci sono le case che noi diciamo le casette, case con luce con acqua. Noi siamo uomini che noi possiamo comunicare con tutti, non facciamo la differenza, non facciamo razzismo. Se loro entra qua in questo campo per vedere tutto è meglio per loro perché noi non siamo, come si dice, che siamo cresciuti male. Questa è la cultura che si chiama zingari [...], loro non conosco bene la cultura rom. Loro capiscono rom ma loro ci hanno una paura di chi è rom, ma alla fine non facciamo nessuno male, perché loro che arrivano comunica con noi vedi, come voi tutti. [...] I rom che non c’hanno tantissime scuole alle spalle. Tu mi vedi bene, io non so fa niente, ma io sa parlare, mi fai una domanda se posso ti rispondo. Ma loro non comunica molto con noi, perché non lo so perché. [...] Si fa pure qua al campo, riunioni con tutti. **Fare riunioni al campo?** Sì, come stiamo adesso noi tre, collaborare per i bambini, parlare che vuoi dalla tua vita, che vuoi per i bambini, come ti trovavi, quelle cose così. [Int.14_M]

Forse viverci di più, viverci di più perché sennò non sappiamo neanche spiegarlo noi veramente bene bene la nostra cultura, il nostro modo di pensare. Magari uno può pensare che stiamo pensando in un modo strano ma invece se vivi proprio la situazione o la persona la comprendi. [Int.16_M]

Venire più spesso al campo in mezzo ai rom per vedere realmente come viviamo e che cultura abbiamo. La cultura nostra non è che cambia tanto tra la vostra, ci sono musulmani, qualcuno è cattolico, qualcuno non praticanti. [...] Gente rom c’ha un po’ di sfiducia perché rimane troppo emarginata, non si sente integrata e non ha questa fiducia come dovrebbe essere. Dovete venire più spesso, venire a vedere com’è la situazione, parlare un po’ con i genitori come facciamo adesso, che loro si aprono diciamo di più con la gente. [Int.15_P]

Una delle madri intervistate sottolinea come la frequentazione e l’interazione debbano partire dai bambini. Condividendo l’impostazione del progetto RSC, evidenzia come il ruolo dell’operatore, un soggetto che è presente in classe per tutti i bambini a prescindere dalla loro provenienza e dalle loro origini, sia determinante per favorire quel processo di convivenza nella diversità.

Come fa A. (*operatore RSC*), stare in mezzo a noi e a capire chi siamo. Frequentarci, perché il razzismo c’è, da uno prendono tutto fanno tutto un fascio e non dovrebbero fare così. Dovrebbero prima vedere la famiglia come è, frequentare e capire chi siamo. Invece non tutti la pensano così. [...] Frequentarci, aiutare i bambini, partire dei bambini, da loro e fare capire a loro [...]. Per esempio A. che veniva il lunedì (*a scuola*) non faceva solo per N. ma faceva per tutti i compagni. Lì ci sono rumeni, ci sono cinesi, ci sono italiani, è giusto che fanno per tutti e fargli capire a questi bambini qui che non ha importanza se sei uno zingaro, se sei un marocchino, se è un rumeno. [Int.19_M]

Per molti, si tratta anche di superare i pregiudizi e le stigmatizzazioni generalizzanti che, come si è visto, proliferano nell’immaginario collettivo. Un superamento che può avvenire principalmente attraverso la conoscenza diretta tra persone.

Ogni tanto guardarci con un occhio differente da come siamo sempre stati guardati negli ultimi anni, non avere pregiudizi, non fare di tutta un’erba un fascio perché molta gente forse si dimentica che anche noi abbiamo un cuore, abbiamo delle difficoltà e abbiamo dei bisogni. **E per superare i pregiudizi che consigli daresti alle persone?** Prima di tutto fare quello che state facendo voi adesso, metterci a tavola e fare due chiacchiere a bere un caffè assieme. [Int.17_P]

Voi dovete comunicare con noi e pure altri per vedere che non sono così come pensano loro di noi. Dovete prima fare vedere come stanno le cose. Loro che mi vedi per strada dicono che noi siamo cattivi, ma noi non siamo cattivi. Sono un po’ le cose di tutto il mondo, che si litiga, pure gli italiani pure i rumeni, pure da tutti si litiga anche a loro. Ma per comunicare con i rom si può. [Int.14_M]

Uno dei padri intervistati, nel sottolineare questa necessità di conoscenza reciproca, evidenzia l’importanza dell’acquisizione dei rudimenti della lingua romanes per una più profonda comprensione della cultura rom.

Per conoscere la cultura dei rom, devi conoscere qualcuno dei rom, come hai fatto tu adesso devi entrare nelle loro case devi vedere come vivono e tutto quanto. [...] Inutile guardare da fuori devi entrarci dentro proprio. Per esempio A. (*operatore RSC*) ha imparato qualche parola della

nostra lingua, stando con i bambini gli hanno insegnato qualcosa. [...] Ci sono più di una ragazza italiana che hanno sposato per dirti i miei cugini, dopo frequentando, frequentando parlano benissimo adesso la nostra lingua. Non è che sia una lingua scritta è tutta tramandata. Frequentando impari, impari le usanze impari a parlare, impari a comportarti nella maniera che ti devi comportare in casa mia. Quando entri vedi, uno si abitua, devi stare a contatto. [Int.20_P]

In questa direzione, una delle madri propone l'idea della realizzazione di corsi di lingua romanes nelle scuole per favorire la comunicazione e la conoscenza reciproca tra bambini di diversa origine.

Io vorrei fare un corso della nostra lingua romanes nelle scuole perché come fanno la lingua francese, inglese...perché non fare anche la nostra lingua? Insegnarla ai bambini italiani. Perché come i nostri iniziano a parlare la loro...così si possono capire nelle due lingue, io vorrei proporlo perché la possibilità di comunicare avvicina le persone. [Int.22_M]

11.2 Strategie per agevolare l'inclusione attiva delle famiglie rom e sinti

Durante le interviste si è avuto modo di affrontare con i genitori anche il tema della partecipazione delle famiglie rom e sinti, chiedendo agli intervistati di indicare quelle che a loro parere potrebbero essere misure efficaci per agevolare un'inclusione attiva delle famiglie nei progetti che riguardano i bambini. In generale, va detto che questo tema sembra sollecitare maggiormente i padri intervistati mentre le riflessioni da parte delle madri risultano più circoscritte e in alcuni casi accomunate da un certo "imbarazzo", esplicitato o "tra le righe", rispetto alla propria esposizione in un contesto partecipativo.

Un primo aspetto rilevante che emerge dalle interviste realizzate riguarda la presenza di un timore, diffuso secondo i nostri intervistati, che ci sia uno sfruttamento dei finanziamenti dei progetti rivolti a rom e sinti da parte dei 'non rom' e, in particolare, come emerge dalla testimonianza riportata sotto, da parte dei Gage italiani.

Ti dico in due parole, per me, oggi si vedono tante persone mangiare ma non solo sui rom, su tanti stranieri. Il gagio fa solo interessi suoi... se devo fare un lavoro con i sinti o con i rom... c'è un progetto per dire, mille euro ad esempio, allora chiama questa associazione o quella per dire... cioè mangiamo tutti, no? Ma oggi, ognuno pensa per sé, loro pensano che i rom non hanno questo, non hanno questo, non hanno questo...e pensano di giocare in tante maniere e penso non è una cosa buona sfruttare la gente. **Spesso per poter lavorare è richiesta una qualifica, quindi un diploma. Come si può risolvere questa questione in riferimento ai rom?** Tu non puoi dire a una persona... tu non hai questo, non hai questo, ecc. La gente approfitta perché appena vedono gli stranieri... i marocchini, gli indiani, gli africani hanno tutti la scuola però io vedo che i gage vanno sempre a vincere loro. Vabbè lo fanno con noi, diciamo noi rom siamo indietro, non abbiamo scuola, siamo indietro molto. Ma quelle altre associazioni, come mai? Non hanno come i rom solo la terza media. Ma come mai nemmeno loro? Ad esempio mio fratello ha la seconda superiore, io dico pure in faccia a questi qua... quando hanno fatto la riunione. Mio fratello perché non ha potuto fare parte di questo corso, oppure inserito? Appena vedono soldi sui rom, allora se li prendono loro e ciao. Vengono un mese, parlano con le persone, ti aiutano, fesserie per dire e poi... "sì, abbiamo fatto"... allora dimostrano tutto che hanno fatto ma sciocchezze. [Int.4_P]

Nella riflessione citata sopra si individua un altro aspetto degno di nota: il mancato coinvolgimento di coloro che vorrebbero partecipare alle attività realizzate in favore delle popolazioni rom e sinti, giustificato talvolta sulla base della mancanza di un titolo di studio, viene percepito come intenzionale e collegato a una volontà di esclusione.

In merito, ma di segno opposto, è la riflessione offerta da un padre rom che nota come l'assenza di un determinato livello di scolarizzazione possa rappresentare un ostacolo nel coinvolgimento effettivo dei genitori rom nei progetti. Allo stesso tempo, l'intervistato evidenzia come la partecipazione, in particolar modo se richiede un impegno continuativo, non possa essere concepita su base volontaria ma debba invece essere formalizzata e remunerata come attività lavorativa.

Però fare i progetti non è che vedo tanto portato il rom per fare un progetto del genere, perché uno deve essere sia colto sia deve aver studiato. La maggior parte di noi non ha studiato nessuno. [...] È una parola, bisogna prenderlo come un lavoro, io lavoro e alla fine prendo il mio salario, se non me lo danno che vado a lavorare a fare? Non ci vado, vado per quello. (Per) Cercare di coinvolgerli (*le persone rom*) in maniera proprio partecipe bisogna offrirlo come un lavoro. [...] Una riunione è un'altra cosa, uno perde un'oretta e va a sentire, può essere anche istruttivo e magari posso darti anch'io un consiglio. La riunione è una cosa diversa però se proprio partecipi al progetto, impegnarmi e uso il mio tempo nel progetto invece che per andare al lavoro... [Int.20_P]

Ricollegandosi al timore dello sfruttamento di finanziamenti a cui si accennava introduttivamente, uno dei padri sottolinea come la partecipazione dei genitori rom e sinti possa essere agevolata mediante una spiegazione chiara degli obiettivi dei progetti e avendo cura di chiarire quello che è l'uso effettivo delle risorse finanziarie previste.

Tantissimi (*rom*) hanno non paura diciamo il timore di essere sfruttato per arricchirsi quell'altro. Come è successo a Roma gira voce che è successo anche a Firenze. Ma se si spiega il progetto e si capisce che non si approfitta l'80% dei rom parteciperebbe. [Int.18_P]

Secondo la prospettiva di un giovane rom, fratello di uno dei bambini coinvolti nel progetto RSC, incentivare la partecipazione dei ragazzi sarebbe particolarmente utile per veicolare nuove immagini dei rom e dei sinti che vadano a scardinare le rappresentazioni negative e stereotipate che popolano il senso comune.

Sarebbe molto importante! Soprattutto i ragazzi sarebbe importante farli entrare in questo "film". Dovrebbero esserci delle associazioni delle organizzazioni insieme rom e non rom per far vedere come alla gente come siamo. Se innanzitutto noi non ci facciamo coinvolgere è difficile far capire alla gente che i rom non è soltanto gente che ruba!". [Int.12_FR]

Le considerazioni di una mamma sinta che ha avuto occasione di partecipare a un progetto nella scuola sembrano accreditare questa idea di processi partecipativi che contribuiscono a rimodellare l'immaginario.

In questo caso, tuttavia, l'esperienza di partecipazione raccontata mostra inoltre come questa possa divenire anche un'occasione per trasformare l'immagine di una sinta agli occhi degli stessi bambini sinti. 111

Ero sempre con i bimbi non solo sinti ma anche bambini marocchini, bambini cinesi. È stata una bella esperienza stare con loro vedere la diversità e anche come si fidavano di me i bimbi, perché poi quando vengono a sapere che era una sinta i bambini sinti non ci credevano perché dicevano "Come sei la maestra non puoi essere una sinta", "No, non sono una maestra". Non ci credevano. [...] A me l'hanno chiesto di partecipare a questo progetto avevo del tempo in quel momento non lavoravo e ci sono andata, poi se uno lavora fa più fatica a partecipare. Poi io ho una bimba solo, alcuni ne hanno un bel po'. È stata una buona esperienza. [...] Parteciperei, come ho detto prima se avessi tempo parteciperei, perché tra la casa e il lavoro... però mi piace sapere a cosa mia figlia va incontro al futuro. [Int.16_M]

Il caso appena menzionato della madre sinta, risulta abbastanza singolare nel panorama delle interviste considerate. Più spesso, come già accennato, le donne intervistate risultano più titubanti degli uomini rispetto all'ipotesi di una partecipazione diretta. In alcuni casi si intravede una sorta di "pudore", di "vergogna" dell'esposizione in pubblico.

Lei invece verrebbe per parlare su come possiamo portare avanti il progetto che riguarda B. ma anche gli altri bambini? Non lo so perché pure io ho un sacco di problemi. Non lo so perché posso dirti adesso sì e quando arrivo dico no, perché pure io c'ho un po' di vergogna che deve parlare perché fai questo progetto...non c'è uno o due sono tantissime persone, che io mi alzo e deve dire così così così... **La lingua è un problema?** La lingua perché pure trovi le parole. Abbiamo avuto un lavoro con A. (*associazione*) con il catering, M. (*operatrice*) mi diceva devi parlare e io "No, no. M. ma devo parlare io non parlo mai perché mi vergogno, guarda sono tantissime"...la sala era piena di tutti i signori. Io c'ho un po' di problemi a parlare, a parlare dentro una sala grande, ma che sono la principessa? [...] 3-4 persone va bene, di più mi vergogno credimi. [Int.14_M]

SPUNTI CONCLUSIVI

L'approfondimento qualitativo condotto ha consentito di implementare gli elementi informativi resi disponibili dai consueti strumenti valutativi del Progetto RSC, attingendo dalle osservazioni di attori che risultano nevralgici rispetto all'efficacia delle iniziative messe in atto: i genitori dei bambini rom e sinti e i soggetti che compongono la rete territoriale nelle diverse città. Pur nella specificità dei punti di vista degli interlocutori e nella difformità degli strumenti di rilevazione utilizzati, a partire dall'analisi delle testimonianze raccolte sembra di poter rintracciare alcune questioni ricorrenti che vale la pena di richiamare sinteticamente anche in qualità di sollecitazioni che potrebbero ispirare una eventuale rimodulazione degli interventi posti in essere.

Un primo aspetto da evidenziare è quello relativo alla percezione e al ruolo della scuola nei processi di inclusione dei bambini e delle famiglie RSC. Nelle prospettive degli attori locali l'ambito scolastico si conferma quale efficace architrave del progetto, un ambito che, oltre ad aver positivamente accolto l'impostazione e la metodologia proposte, ha contribuito ad arricchire con la propria esperienza la progettualità e la rete locale, principalmente attraverso la partecipazione attiva, costante e motivata delle/degli insegnanti ai momenti di condivisione con gli altri soggetti della rete. A questa immagine emersa dai focus group fa da eco una visione diffusa tra i genitori intervistati della scuola come un contesto accogliente. Le relazioni tra insegnanti e genitori così come le relazioni tra i bambini e i loro compagni di classe assumono una connotazione positiva e, seppur nella varietà delle esperienze riferite dai genitori, la scuola va a configurarsi come un ambito sostanzialmente "protetto" dalle discriminazioni e dai pregiudizi che popolano invece il mondo extra-scolastico. Esistono ovviamente delle eccezioni ma nel complesso il panorama che emerge da entrambi gli strumenti è che al di fuori della scuola la discriminazione sia molto più evidente e più difficile da scalfire: sul lavoro, come nelle interazioni della quotidianità extra-scolastica.

Persistono comunque alcune criticità, tra queste un aspetto che emerge con forza nelle riflessioni degli attori locali nei focus group è quello relativo alla necessità di una messa a sistema delle prassi e delle metodologie acquisite – il *cooperative learning* in primis – perché queste divengano un patrimonio consolidato della scuola.

Nei focus group si sottolineano, inoltre, alcune complessità che interessano le secondarie di I grado che emergono, indirettamente, dalle testimonianze di alcuni genitori attraverso il racconto di relazioni più complesse con gli insegnanti. In questo ordine scolastico risulta più chiara l'urgenza di lavorare sui gravi ritardi didattici di alcuni alunni; ritardi che rafforzano il senso di esclusione dei ragazzi rom dal grup-

po classe, che non raramente spinge questi ad una frequenza sempre meno assidua fino ad arrivare, in alcuni casi, al definitivo abbandono del percorso scolastico. Emerge quindi la necessità di organizzare e sistematizzare, più di quanto sia stato fatto in passato, percorsi di sostegno didattico individuali e/o di gruppo attraverso anche l'ampliamento della rete del progetto, necessaria per "raggiungere" un numero più ampio di alunni di quanto possano fare i soli operatori scuola. In alcune città questo percorso è stato già avviato e ben articolato, in altre ancora no.

Dal confronto con gli attori impegnati nella rete progettuale emerge inoltre la necessità di avviare un lavoro più articolato sulle scuole dell'infanzia, tappa fondamentale per aiutare i bambini e le famiglie RSC nel processo di integrazione auspicato dal Progetto ed estremamente importante per facilitare il successivo percorso nella scuola dell'obbligo.

Un secondo ordine di riflessioni interessa più direttamente la rete territoriale dei soggetti che sono chiamati a dare attuazione al Progetto. A questo proposito si nota un diffuso apprezzamento da parte degli attori locali per gli spazi di *governance* previsti dal Progetto (in particolare le *Équipe Multidisciplinari*) che, favorendo la collaborazione tra diverse professionalità, agevolano una condivisione nella lettura dei bisogni e nella ricerca di soluzioni ad hoc, andando così a rappresentare uno dei principali punti di forza del PON RSC per molti dei partecipanti ai focus group. Allo stesso tempo, sebbene con variabile intensità in relazione ai territori, dai contesti locali emerge un dato problematico in rapporto al coinvolgimento e alla partecipazione delle figure degli assistenti sociali nell'ambito della *governance* locale. Per quanto spesso questa criticità sia menzionata dai soggetti del territorio (nella consapevolezza della effettiva scarsità di risorse a disposizione dei servizi sociali), si tratta di una fragilità che acquisisce ulteriore significatività se letta congiuntamente alla rappresentazione dell'assistente sociale che emerge dalle interviste ai genitori. Come si è visto, nelle prospettive di vari genitori l'assistente sociale è una figura percepita come distante, alla quale non si riconosce un ruolo di possibile supporto ma, al contrario, si attribuisce un ruolo "punitivo" nei confronti delle famiglie che si trovano in difficoltà. Evidentemente il progetto richiede un ripensamento nel contributo, fondamentale, degli assistenti sociali nella rete locale, sia in termini di *expertise*, competenze e conoscenze che questi possono dare al gruppo locale (e in molti casi già danno), sia nella costruzione di una relazione positiva e propositiva con le famiglie rom.

Sempre in riferimento alla rete territoriale ma di segno opposto, emerge con chiarezza il ruolo chiave degli operatori e delle operatrici come "soggetti ponte" che agevolano tanto le famiglie nella fruizione

dei servizi del territorio, quanto il personale scolastico nelle relazioni con i genitori. Si tratta di educatori/trici inseriti in realtà del privato sociale che nella maggior parte dei casi operano da molto tempo sul territorio e che, oltre ad avere una esperienza riconosciuta dagli altri attori della rete territoriale, hanno instaurato relazioni di fiducia con le famiglie, andando nondimeno ad agevolare l'incontro interculturale tra rom/sinti e Gage. Il Progetto RSC potenzia il ruolo dell'operatore, evitando che rimanga un soggetto isolato nella propria azione, inserendolo come risorsa fondamentale e strategica all'interno di una rete sistematizzata di soggetti che appartengono ai servizi del territorio; agevolando quindi di fatto, la condivisione della competenza maturata sul campo con le altre figure professionali.

La valutazione qualitativa ha consentito di raccogliere, inoltre, elementi informativi sul tema dell'abitare, offrendo ulteriori spunti di riflessione sulle misure per il superamento dei campi. Un primo dato, noto ma richiamato nuovamente all'attenzione dalle testimonianze di alcuni genitori, riguarda la condizione di estrema vulnerabilità vissuta dai bambini e dai genitori che risiedono nei campi più fatiscenti. Questo svantaggio strutturale, talvolta prolungato nel tempo, si connette con la percezione di un abbandono da parte delle istituzioni e di un'assenza di supporto da parte dei soggetti del territorio – con l'unica esclusione degli operatori e delle operatrici – che non possono non inficiare i processi di inserimento sociale dei bambini e delle famiglie. Emerge poi, un altro ordine di riflessioni circa le famiglie che risiedono negli appartamenti. Sul fronte degli interventi, gli attori della *governance*, gli operatori in primis, pongono all'attenzione la necessità di ripensare le prassi di supporto ai minori e alle famiglie collocate in appartamenti secondo modalità che hanno una loro inevitabile specificità rispetto agli interventi realizzati in favore di coloro che risiedono nei campi. Questa operazione di ripensamento appare quantomeno necessaria anche alla luce di varie testimonianze dei genitori per i quali il cambiamento di situazione abitativa – quello conseguente all'uscita dal campo e all'insediamento in appartamento – è vissuto anche come sradicamento e perdita di supporto della solidarietà comunitaria che caratterizzava invece la vita al campo.

Allargando lo sguardo ai processi di inserimento sociale dei genitori e alle difficoltà incontrate dagli stessi, si nota che, oltre al tema dell'abitare appena menzionato e in connessione con esso, emerge una centralità chiara delle problematiche legate all'accesso al lavoro. Se, da un lato, i genitori intervistati hanno condiviso il loro vissuto delle difficoltà di inserimento lavorativo e delle discriminazioni subite nell'accesso al la-

117
voro, dagli attori delle reti locali si richiama la necessità di ampliare lo sguardo degli interventi predisposti nella consapevolezza che i fallimenti nei percorsi di inserimento socio-lavorativo dei genitori hanno riflessi di non poco conto sull'inserimento scolastico e sociale dei figli. La pervasività di discriminazioni nell'accesso al lavoro che colpiscono i giovani rom e sinti, a prescindere dal fatto che siano maggiormente scolarizzati dei genitori, richiama poi con ulteriore urgenza una riflessione mirata su quest'ambito di intervento.

Tra le ulteriori complessità emergenti nei percorsi di inserimento sociale, deve essere menzionata anche quella relativa ai documenti, un aspetto che riguarda prevalentemente coloro che risiedono nei campi non autorizzati ma non soltanto. Al centro della riflessione promossa nei focus degli attori locali troviamo la questione, declinata anche in relazione alla difficoltà specifica di alcune famiglie, specialmente quelle di recente immigrazione, di poter conseguire la residenza e la conseguente difficoltà di accedere regolarmente alle prestazioni dei servizi territoriali, in primis quelle del servizio sanitario nazionale. Parallelamente, nel racconto dei genitori, emerge la difficoltà incontrata nel conseguire i documenti che permettano di avviare le pratiche per la residenza e con esse, in alcuni casi, quelle previste per l'ottenimento della cittadinanza. Nel disorientamento generato da procedure che non sono percepite come chiare e da viaggi a vuoto dei genitori presso gli sportelli dei servizi territoriali, ancora una volta, nell'esperienza dei nostri intervistati sono prevalentemente gli operatori e le operatrici a farsi carico di accompagnare le famiglie nei percorsi burocratici per l'ottenimento dei documenti.

Un'ultima dimensione rispetto alla quale si registra una sostanziale unanimità tra le prospettive degli attori locali e quelle dei genitori riguarda il clima politico e sociale attuale e la crescente diffusione di processi di stigmatizzazione che alimentano l'ostilità nei confronti delle popolazioni rom e sinti. Se sul fronte delle esperienze delle famiglie questo significa subire reiterati processi di *etichettamento* sociale, più o meno manifesti, gli attori della *governance* locale sottolineano come, in termini di politiche, questo clima corrisponda anche a una limitata capacità di azione e accesso a fondi finalizzati ad agevolare una migliore inclusione dei bambini e dei ragazzi di origini rom e sinti. Ciò richiama inevitabilmente le difficoltà di poter immaginare le attività implementate dal Progetto RSC al di fuori di tale cornice progettuale e finanziaria.

Proprio nel clima di ostilità descritto dagli interlocutori, la partecipazione attiva delle famiglie rom e sinti viene a configurarsi come un

itinerario possibile per scardinare le immagini stereotipate e stigmatizzanti e per ridurre quella percezione di “due mondi” non comunicanti che trapela ancora dalle testimonianze raccolte, mediante l’attuazione del principio di co-progettazione che è a fondamento della metodologia proposta dal Progetto RSC. Su questo aspetto sia dagli attori locali che dai genitori emergono spunti di riflessione ed elementi di criticità che invitano a intraprendere nel futuro prossimo nuovi e sistematici percorsi di confronto nell’obiettivo di un ripensamento dei meccanismi di coinvolgimento attivo dei genitori rom e sinti.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano, Franco Angeli.

Bichi, R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma, Carocci.

Corrao, S. (2005), *Il focus group*, Milano, Franco Angeli.

Hill, T., Westbrook, R. (1997), *SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall. Long Range Planning*.

Merlo, G. (2014), *La programmazione sociale. Principi, metodi e strumenti*, Roma, Carocci.

Marradi, A. (1996), *Due famiglie e un insieme*, in *Il sociologo e le sirene*, a cura di C. Cipolla, A. De Lillo, Milano, Franco Angeli, p. 167-178.

Moreno, J.L. (1980), *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano, ETAS.

Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione - Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, edizione italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma, Carocci Faber.

Silvermann, D. (2000), *Interpreting Qualitative Data*, London, Thousand Oaks and New Delhi, Sage, trad. it. *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carocci.

Vecchi, G. (2001), *La valutazione delle politiche pubbliche*, in *Manuale di scienza dell'amministrazione. La valutazione*, a cura di M. Morisi e A. Lippi, Torino, Giappichelli, p. 231-307.

Weiss, C.H. (1998), *Evaluation*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

