

**Per una scuola inclusiva per tutti.
Riflessioni a partire dal progetto RISE (*Roma Inclusive School
Experiences*)**

**An inclusive school for all.
Reflections from the RISE project (*Roma Inclusive School Experiences*)**

Maria Teresa Tagliaventi
Ricercatrice confermata
Università di Bologna

Sommario

Il contributo propone una riflessione sulla scuola inclusiva attraverso l'analisi di un progetto internazionale rivolto a migliorare la frequenza scolastica di alunni e alunne rom e sinti. Tale frequenza è spesso influenzata dai modelli e dalle strategie educative adottate nella scuola e dalla scuola, deliberatamente o no. Una scuola inclusiva è profondamente legata alla qualità del sistema scolastico e alla capacità di creare un clima positivo fra insegnanti e studenti e fra gli studenti stessi. Ciò che maggiormente caratterizza il progetto è la costruzione di un modello di scuola dove il concetto di inclusione è considerato un bene comune. Il percorso presentato è basato su varie azioni rivolte al personale docente e a tutti gli studenti delle classi in cui vi è la presenza di studenti rom seguendo un approccio sistemico.

Parole chiave: scuola, inclusione, ricerca-azione, formazione, studenti rom.

Abstract

The article proposes a reflection on inclusive schools through the analysis of an international project aimed to reduce absenteeism and school failure for Roma children. The quality and quantity of Roma school attendance and performance are often influenced by the educational strategies and teaching models implemented in schools and by school organizations, adopted deliberately or not. An inclusive school is deeply linked to the quality of the school system, and the ability to create positive relationship between teachers and students and among students themselves. What most characterised the project is the simultaneous construction of an inclusive model of school where the concept of inclusion is considered a common good. The project is based on various actions involving teaching staff and Roma and non Roma students, following a systemic approach.

Keywords: school, inclusion, action-research, training, roma students.

1. Premessa

Parlare di scuola inclusiva non è semplice in questo periodo di pandemia in cui la salute è diventata la priorità e l'inclusione sembra ridursi a una opzione che, prevalentemente, riguarda la distribuzione delle tecnologie dell'informazione agli studenti di ogni ordine e grado che non ne dispongano. Se la necessità di occuparsi della tutela della salute ha limitato l'attenzione sullo spirito inclusivo della scuola, la fine della pandemia imporrà l'inclusione come nuova emergenza, quando la ricostruzione delle classi in presenza in modo permanente farà emergere un divario dei saperi, nuove forme di disuguaglianze sociali e occorrerà ritessere le relazioni interrotte e ricreare un clima di classe positivo per combattere disaffezione e dispersione scolastica e isolamento. Le disuguaglianze si riproporranno soprattutto nelle classi multietniche fortemente eterogenee per provenienza sociale, culturale, economica e per diversità rilevanti precedenti alla pandemia rispetto a motivazioni, aspettative, requisiti per l'apprendimento.

Per questo motivo può risultare strategico riprendere il tema dell'inclusione attraverso un progetto europeo volto a migliorare la partecipazione scolastica degli studenti rom e

sinti¹ delle scuole primarie e secondarie di primo grado, concluso nel marzo 2020. Il concetto di *inclusione* sostenuto dal progetto internazionale RISE² (*Roma Inclusive School Experiences*) presuppone che questa debba essere una disposizione rivolta a tutti: i bambini, le bambine, gli adolescenti e le adolescenti rom e sinti rappresentano, in un certo senso, l'unità di misura di una scuola accogliente. Là dove sono accolti e inclusi gli studenti e le studentesse rom, si presuppone ci sia un livello di attenzione maggiore nei confronti di tutti i bambini, le bambine o preadolescenti nelle loro molteplici diversità e similitudini e la predisposizione a generare ambienti più accoglienti per tutti. Le azioni del progetto sono state dunque rivolte prevalentemente al gruppo classe, costituito da studenti e studentesse rom e non rom e agli/alle insegnanti e operatori sociali, in grado di favorire lo *stare bene* a scuola.

Presentare il progetto significa non solo fornire indicazioni su inclusione e benessere a scuola, ma anche promuovere l'attenzione sulle disuguaglianze e in particolare sui gruppi sociali più di altri esposti alle conseguenze della pandemia, come le comunità rom e sinte, le cui generazioni più giovani rischiano di essere le grandi escluse della scuola che verrà.

2. Il punto di partenza

I rom costituiscono la minoranza storico-culturale più numerosa in Europa, ma anche quella maggiormente discriminata nell'accesso a lavoro, istruzione, abitazione, salute (Piasere, 2004).

L'antiziganismo produce e riproduce continuamente stereotipi negativi e pregiudizi sprezzanti, ma anche pratiche discriminanti, in molti casi istituzionalmente legittimate da politiche di esclusione o riduzione dell'accesso ai diritti di cittadinanza (Pontrandolfo, 2018; Piasere, 2015).

La situazione di discriminazione della popolazione rom si riflette e si amplifica sui bambini, sulle bambine e sugli adolescenti, che crescono in una condizione di particolare fragilità sociale e con un ventaglio molto ampio di diritti inevasi. Fra questi il diritto all'istruzione è ancora una sfida per molti Paesi europei. Lo dimostrano i dati a disposizione, che segnalano bassi tassi d'iscrizione alle scuole di ogni ordine e grado, alti livelli di dispersione scolastica e di abbandono, accessibilità limitata ai servizi e alle attività formative extrascolastiche (Tagliaventi, 2017).

Nella seconda indagine su minoranze e discriminazioni nell'Unione Europea (EU-MIDIS II, 2017)³ viene evidenziato come i bambini rom abbiano percentuali minori di partecipazione in tutti gli indicatori relativi all'istruzione rispetto ai coetanei non rom. Solo la metà circa (53 %) dei bambini rom fra i quattro anni e l'età di inizio della scuola primaria obbligatoria partecipa a programmi di istruzione per la prima infanzia, mentre metà della popolazione rom compresa fra i 6 e i 24 anni non frequenta la scuola. Fra coloro che la frequentano, solo l'1 % segue classi a un livello superiore rispetto a quello loro corrispondente per età; il 18 % frequenta un livello di istruzione inferiore o in seguito a una bocciatura, o perché ha iniziato in ritardo il percorso di scolarizzazione o per entrambi i motivi. Questa percentuale è più alta (20 %) fra i rom che frequentano l'istruzione secondaria superiore. La percentuale di abbandono scolastico fra i rom è notevolmente più elevata della popolazione generale.

La stessa indagine rileva come la percentuale di NEET, ovvero di giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano, sia ingente. Un indicatore costruito ad hoc sulla popolazione rom fra i 16 e i 24 anni, basato sul tasso di lavoro retribuito mostra una proporzione di giovani rom NEET del 63% contro il 12% della popolazione generale della stessa fascia di età dell'UE-28. I risultati evidenziano anche

un sostanziale divario di genere. In media, nei nove Stati membri oggetto dell'indagine il 72 % delle donne rom fra i 16 e i 24 anni non ha né un impiego né un'istruzione, rispetto al 55 % degli uomini.

La Commissione dei diritti Umani del Consiglio di Europa (2017) sottolinea come in Europa la segregazione scolastica continui a colpire i bambini le bambine rom. Esistono ancora classi di recupero e scuole speciali, che forniscono apprendimenti e curricula di basso profilo. Ciò significa negare l'accesso alla conoscenza regolarmente trasmessa a scuola, abbassando il livello di apprendimento e, di conseguenza, contribuire a mantenere una situazione di svantaggio educativo e sociale che continua ad alimentare il circolo vizioso della povertà e della stigmatizzazione.

In questo quadro di riferimento si inserisce il Progetto RISE, volto a rispondere al diritto all'istruzione di bambini/e e adolescenti rom e sinti, all'interno di una cornice istituzionale determinata dalla promozione dell'articolo 21 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea⁴, dal Quadro UE per le Strategie nazionali di integrazione dei rom - che sostiene le relative politiche statali degli Stati membri attraverso azioni innovative volte all'inclusione delle comunità rom⁵, nonché dall'adozione dei 10 Principi (*Common Basic Principles for Roma Inclusion*), che forniscono un sistema di riferimento per i policy-makers su come sviluppare iniziative di successo.

Il Progetto RISE nasce come progetto di cooperazione internazionale e, come tale, si configura fin dall'inizio come risorsa che permette ai partner di condividere idee, prospettive, immaginare e trovare soluzioni alternative e innovative per identificare e rispondere a problemi simili in contesti differenti. Il progetto, pur essendo espressione di diversi punti di vista legati alle differenti situazioni e politiche dei Paesi partecipanti (Italia, Slovenia e Portogallo), ha una visione collettiva poiché si fonda fin dal suo inizio sulla co-costruzione di un percorso. Ogni partner del Progetto ha predisposto il proprio intervento, tenendo conto delle specificità territoriali, delle politiche istituzionali e normative attive sul territorio, della rete dei servizi, degli interventi pregressi indirizzati alle popolazioni rom. Gli obiettivi sono stati declinati per tutti in una serie di azioni:

- una ricerca esplorativa volta a effettuare una analisi di contesto attraverso la raccolta di dati quantitativi e qualitativi. I campi indagati sono stati: la legislazione nazionale, le politiche sociali ed educative rivolte all'inclusione dei bambini e degli adolescenti rom, il successo formativo, la frequenza e la dispersione scolastica degli studenti rom e non rom. Per approfondire la tematica della scuola inclusiva sono state effettuate interviste a insegnanti, genitori e social workers e focus group con alunni di scuole primarie e secondarie di I grado;
- una ricerca-azione che ha coperto l'intero percorso progettuale con la finalità di affrontare in progress i problemi della pratica educativa, così come essi si presentano all'interno dei contesti scolastici e con la caratteristica di fondare le azioni del progetto sulla collaborazione tra insegnanti, genitori, operatori sociali, tirocinanti della Laurea Magistrale in Pedagogia dell'Università di Bologna;
- una attività di formazione rivolta a insegnanti e operatori sociali che ha fornito le basi metodologiche dell'apprendimento cooperativo in classe, i principi della pedagogia interculturale e conoscenze su storia e cultura della popolazione rom;
- la promozione di laboratori didattici per tutti gli studenti delle classi coinvolte inerenti tematiche quali le abilità sociali, l'intercultura, la discriminazione di genere e la costruzione dei pregiudizi. I laboratori sono stati effettuati anche attraverso l'utilizzo di tecniche di video-animazione;
- la condivisione di buone pratiche volte alla costruzione di un modello educativo inclusivo diffuso sui territori nazionali e a livello internazionale.

Attraverso l'utilizzo di un sito web dedicato è stato possibile fornire ai partner uno scambio immediato sulle attività promosse a livello territoriale e al pubblico una documentazione ad hoc in itinere del progetto.

Il progetto è stato accompagnato da un sistema di valutazione in itinere che prevedeva alcuni strumenti quali il monitoraggio della frequenza scolastica degli alunni rom e sinti (con analisi riferite anche alla frequenza nell'anno precedente al progetto RISE per verificarne i cambiamenti); *l'index for inclusion*⁶ somministrato a insegnanti e alunni all'inizio e alla fine del progetto; alcuni focus group svolti con gruppi di insegnanti e operatori e con bambini/e rom coinvolti, un questionario sulla soddisfazione rivolto agli insegnanti per comprendere quali competenze hanno potenziato con il progetto e quali aspetti critici invece hanno riscontrato.

In questo articolo mi soffermerò sull'intervento realizzato sul territorio italiano, dove il progetto è stato attivato nelle città di Bologna e Bari in collaborazione con le rispettive amministrazioni comunali e ha visto la partecipazione di insegnanti e alunni/e di diversi istituti comprensivi e cercherò di far emergere le sue peculiarità e le potenzialità. Non entrerò nel merito di tutti i contenuti del progetto rimandando alla documentazione di riferimento⁷ ma ripercorrerò le tappe del modello organizzativo che ritengo strategico e attuabile su altri territori.

3. Il contesto e i soggetti partecipanti al progetto

La scelta di due territori diversi collocati in una regione del nord (Emilia-Romagna) e in una regione del sud Italia (Puglia) è stata ponderata e volta ad ampliare le prospettive del progetto. Le due città differiscono in termini di politiche sociali rivolte al target di riferimento. In Italia le politiche sociali rivolte ai rom e ai sinti si rifanno sia a normative nazionali che a normative regionali. Il quadro di riferimento nazionale è la *Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei camminanti 2012/2020*, adottata dal Consiglio dei Ministri il 24/2/2012.

A livello regionale l'impegno legislativo dell'Emilia-Romagna verso le popolazioni rom e sinte risale al 1988 con l'emanazione di una legge specifica, LR 23 novembre 1988, n. 47, *Norme per le minoranze nomadi in Emilia-Romagna*, e successivamente si consolida con l'approvazione di una ulteriore legge nell'anno 2015 (LR 16 luglio 2015, n. 11, *Norme per l'inclusione sociale di rom e sinti*) volta ad allineare le politiche regionali alle indicazioni dell'Unione Europea e della Strategia nazionale. La Regione Puglia non dispone di una legge ad hoc, ma il riferimento è alla L.R. n. 32/2009 che definisce gli ambiti di intervento a favore dei cittadini comunitari ed extracomunitari⁸. Entrambe le città di Bologna e di Bari dal 2013 partecipano al *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminanti*, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e attualmente finanziato attraverso il PON inclusione. Tale progetto è volto a migliorare l'integrazione dei bambini rom e sinti attraverso attività svolte a scuola e nelle aree sosta o negli altri contesti di vita, intervenendo anche sulle famiglie con l'apporto dei servizi sociali territoriali. La scelta del progetto RISE è stata di occuparsi di bambini/e e preadolescenti non inclusi nell'intervento del Ministero, operando affinché le amministrazioni, una volta concluso il progetto, ampliarono il loro target di intervento.

Essendo il popolo rom costituito da una eterogeneità di gruppi diffusi su tutto il territorio nazionale, anche le comunità presenti nelle due città sono diverse: a Bologna vi è una prevalenza di Sinti (con cittadinanza italiana) e a Bari una prevalenza di rom provenienti dalla ex Jugoslavia e dalla Romania (con cittadinanza non italiana).

Per quanto riguarda il territorio bolognese la stima della comunità rom e sinte è di circa

750/800 persone, 300 delle quali residenti in 3 campi autorizzati, gestiti dall'amministrazione comunale in collaborazione con il terzo settore. A Bari la stima è invece di circa 350/400 persone rom, quasi tutti residenti in insediamenti spontanei dislocati principalmente nelle zone periferiche di Japigia, Carbonara e Poggiofranco o in un campo sosta regolarizzato (Japigia-Santa Teresa)⁹.

Il bisogno di una riflessione su una scuola inclusiva a partire dai bambini rom e sinti e forse la necessità di una cornice istituzionale scientifica in cui collocare la propria azione in classe nei confronti delle multiple appartenenze culturali, è stata evidente nella adesione al progetto RISE da parte di istituti comprensivi e insegnanti, una adesione al di là di ogni aspettativa. L'assetto politico che ha accompagnato buona parte del progetto non sembrava propizio al suo sviluppo. Dal 1° giugno 2018 al 5 settembre 2019 il Ministro degli Interni e vicepresidente del Consiglio dei Ministri è stato infatti un rappresentante del partito della Lega (destra nazionalista), Matteo Salvini, noto per essersi schierato ripetutamente contro la popolazione rom con colorite esternazioni e aver avanzato richieste di un censimento su base etnica.

Nonostante questo quadro, le domande di adesione al progetto sono aumentate man mano che si è consolidato, tanto che nei dati che seguono non sono compresi tutti gli insegnanti e gli operatori che hanno partecipato ai vari momenti di formazione per interesse personale, ma solo quelli che dall'inizio hanno seguito il percorso, coinvolgendo la loro o le loro classi con studenti rom o sinti. La scelta degli uffici scolastici territoriali di distribuire gli studenti rom fra più classi (ovvero di evitare di inserire alunni rom nella medesima classe anche se di pari età) spiega l'alto numero delle classi coinvolte. Nel complesso le scuole partecipanti sono state 15, con 26 classi, 78 insegnanti, 779 studenti di scuola primaria e secondaria di I grado di cui 54 rom e sinti¹⁰.

A Bologna il progetto è stato rivolto principalmente alle scuole secondarie di I grado, considerate l'anello debole per le alte percentuali di dispersione scolastica degli studenti rom e sinti, a Bari principalmente alle scuole primarie per l'età più giovane degli alunni residenti.

Gli studenti coinvolti nella città di Bari risultano vivere in aree sosta, una regolarizzata dall'amministrazione comunale, l'altra ubicata su un terreno privato e irregolare, mentre la situazione su Bologna si mostra più eterogenea, con studenti residenti sia in aree sosta autorizzate, sia in soluzioni abitative precarie (camper), sia in abitazioni di edilizia pubblica.

4. La ricerca-azione

C'è troppa differenza tra quello che (gli alunni rom) vivono quotidianamente e la scuola, io vedo ecco che sono due mondi diversi e poi nel campo (area sosta) non si trova la motivazione cioè io studio, frequento, insomma sono anche appoggiato, ma quando ritorno a casa so che la mia vita quotidiana non cambia (ins. 1, scuola secondaria di I grado).

Secondo me però c'è un pregiudizio nostro che è a monte, io ho poca esperienza a riguardo, che però mi ha portato a voler partecipare a questo percorso con l'Università con il progetto RISE [...] Cerchiamo di dare delle risposte volendo incasellare rom e sinti dentro delle categorie che sono quelle peggiori, quelle dello stereotipo. Anche noi facciamo un errore a monte perché sono ragazzini che hanno le problematiche dei preadolescenti e degli adolescenti che vivono nell'oggi¹¹ (ins. 2, scuola secondaria di I grado).

Come è stato sottolineato, la metodologia adottata nell'intero percorso progettuale come filo rosso che ha legato le varie azioni è stata la ricerca-azione, strumento in grado di promuovere processi di riflessione sulla pratica degli insegnanti dove per riflessione, utilizzando le parole di Mortari (2003, p. 30), si intende «un pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell'esperienza, per capire le ragioni che hanno guidato l'azione in quella precisa direzione, le alternative che sono state scartate e i motivi, se c'erano, che hanno orientato quella prima scelta».

La ricerca-azione si fonda sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori che operano insieme per modificare situazioni ritenute difficili e/o complesse (Trombetta e Rosiello 2000). Come sostiene Bove (2019, p. 65)

Si tratta di un dispositivo flessibile, che assume un'idea di scuola come laboratorio in cui individuare dubbi e problemi da sottoporre a indagine sistematica e a cui tornare per la verifica dell'efficacia delle azioni introdotte per migliorare la qualità delle pratiche agite. L'insegnante è attore direttamente coinvolto nell'indagine e interlocutore critico delle pratiche. Non è esterno, né osservatore passivo, ma protagonista del processo di analisi critica dell'agire in situazione.

La sfida del modello è cercare di tenere comunicanti ricerca ed esperienza in tempi reali, alla luce del fatto che la pratica migliora attraverso la riflessione su quanto si sta facendo. In questo senso la ricerca-azione è uno strumento a tutti gli effetti prettamente formativo e di sviluppo professionale continuo che andrebbe utilizzata costantemente e non solo su progetti specifici.

Nel progetto RISE, la ricerca-azione è stata anche il mezzo che ha supportato il dibattito su come i pregiudizi e le rappresentazioni sociali agiscano sulle azioni quotidiane attuate in classe e che ha reso più consapevoli le professionalità coinvolte, mettendo in discussione la *normalità* del fare scuola e costruendo gli strumenti per *guardare* a una giusta distanza il proprio contesto e le pratiche che lo attraversano (Guerzoni, 2020; Bolognesi, 2020). La ricerca-azione è stata inoltre strutturata in stretta connessione con la formazione degli insegnanti e i laboratori attivati nelle classi coinvolte in modo da supportare le riflessioni sulle trasformazioni organizzative, didattiche e di programma che sono necessarie affinché la scuola diventi davvero una scuola inclusiva plurale (Guerzoni, 2020).

Data la numerosità del personale docente e la dislocazione del progetto in due città non è stato possibile formare un unico gruppo di ricerca ma sono stati costituiti diversi sottogruppi che hanno mantenuto strette connessioni sul piano della riflessione rispetto ai dati raccolti e alle scelte operative attuate nei diversi contesti scolastici¹².

Le domande di partenza che hanno accompagnato il lavoro di ricerca azione degli insegnanti, come evidenziate da Guerzoni (2020, p. 19) sono state:

Che cosa si intende per scuola inclusiva (ovvero condividiamo lo stesso linguaggio)? Che passi sono necessari condividere con il team docenti per attuare pratiche di tipo inclusivo? Che cosa è cambiato, oggi, nel modo di operare e nella riflessività in funzione di una maggiore inclusività educativa a scuola? Il successo scolastico individuale è davvero l'unica misura di valutazione delle buone prassi a scuola? Quali sono le prassi e i contesti che, a una lettura in itinere, si rivelano più efficaci sul piano inclusivo? Esiste una specificità su ciò che riguarda l'esperienza scolastica dei bambini e delle bambine Sinti e Rom, intesi come minoranze storicamente discriminate?

Tali domande sono strettamente collegate ai principi-valori di fondo che hanno orientato la ricerca-azione: l'idea che la scuola sia fattore indispensabile per la costruzione dell'essere sociale, e quindi del cittadino di una società costituita da e su un pluralismo culturale, e come tale debba necessariamente concorrere a supportare un processo che costruisca comunicazione e legami tra soggetti con provenienze, appartenenze, conoscenze linguistiche, motivazioni e condizioni sociali molto differenziate.

5. La formazione degli insegnanti

Per capire come è stata strutturata la formazione degli insegnanti bisogna rifarsi molto sinteticamente alla storia dell'inserimento dei bambini rom, sinti e caminanti nelle scuole italiane negli ultimi 50 anni.

In Italia dal 1965 al 1982 e informalmente fino alla fine degli anni Ottanta, sono state presenti classi speciali per zingari la cui gestione fu affidata all'ente morale Opera Nomadi e le cui linee educative e formative furono tracciate dall'attività del Centro Studi Zingari di Roma e in particolare da Mirella Karpati che strutturò una prima «pedagogia zingara» (Bravi, 2009, p. 66). Queste esperienze, molto criticate negli anni seguenti, hanno consolidato l'idea di difficoltà cognitive degli studenti rom e sinti (Piasere, 2010; Bravi, 2013) e hanno dato vita a un modello di scuola inclusiva che forniva agli studenti rom e sinti una educazione di basso profilo, ritenuta più adatta, svolta in luoghi separati dal contesto classe (cfr. Ziviani, 2010; Sidoti, 2004; Saletti Salza, 2003). Successivamente la scolarizzazione delle giovani generazioni è stata affrontata attraverso indicazioni e circolari frammentarie o trattata insieme a quella degli alunni con cittadinanza non italiana con problemi di apprendimento della seconda lingua, anche se più della metà degli studenti risulta essere italiano o ha la propria famiglia che risiede sul nostro territorio da decenni. Attualmente nelle scuole del percorso dell'obbligo si presta molta attenzione al multiculturalismo, anche attraverso progetti specifici, ma l'inserimento dei minori rom e sinti è ancora percepito come un problema, risolto spesso con l'utilizzo dell'insegnante di sostegno che, nei casi più virtuosi, lavora con la classe o con piccoli gruppi eterogenei, nei casi meno virtuosi con il singolo studente al di fuori del contesto classe.

Su questo panorama si inserisce la formazione degli insegnanti del Progetto RISE che ha seguito due filoni: uno inerente la storia e la cultura del popolo rom, la costruzione del pregiudizio ed elementi di pedagogia interculturale¹³; l'altro la conoscenza e l'utilizzo in classe di metodologie didattiche inclusive, in specifico il cooperative learning¹⁴.

Il primo filone di formazione è stato progettato sull'idea che per promuovere il cambiamento fosse necessario agire non solo sul sistema di conoscenze, ma anche su aspetti più personali legati alla modalità di comprensione/costruzione della realtà, all'empatia, alle interrelazioni fra le persone, alla consapevolezza sulle procedure di costruzione delle proprie rappresentazioni sociali e alla loro influenza sugli atteggiamenti¹⁵. Per questo motivo la scelta di alcuni formatori è ricaduta su esperti appartenenti alle stesse comunità rom e sinte che hanno affrontato le tematiche del pregiudizio e della storia dei popoli rom partendo dal racconto della loro vita. Di particolare importanza sono stati alcuni incontri con due giovani rom, un coreografo e una studentessa universitaria, che hanno descritto e analizzato il loro rapporto con la scuola, il significato attribuito all'appartenere a una comunità minoritaria, i solidi legami con la famiglia di origine e le prospettive di cambiamento culturali presenti in tutte le comunità. Tali incontri sono stati volti a decostruire le rappresentazioni sociali, mettendo in discussione la convinzione diffusa che fa della comunità rom un gruppo incapace di avere una collocazione sociale e dell'alunno zingaro necessariamente un problema, e a

produrre mutamento nella percezione che il gruppo maggioritario ha della minoranza. La storia del popolo rom è stata affrontata anche attraverso uno spettacolo di Teatro-formazione sull'olocausto (effettuato sia a Bologna che a Bari¹⁶). Utilizzando la lettura di documenti storici, due attori-formatori hanno affrontato il tema del processo storico che ha portato alla persecuzione di rom e sinti fino allo sterminio di 23.000 rom nello Zigeunerlager, facendo riflettere gli insegnanti e gli operatori sociali sui motivi per cui la storia dei rom sia scomparsa dai libri di storia e dal bagaglio culturale degli europei. In questo senso la formazione è stata impostata anche come tentativo di recupero della memoria condivisa in cui la rilettura di quell'evento tragico si arricchisce di un nuovo punto di vista edificato dall'incontro relazionale (Bravi, 2009) e da un substrato empatico. Questa sorta di «pedagogia della memoria» (Bravi, 2009, p 146) ha avuto il compito di ricucire la storia delle relazioni fra due popoli, rendendo evidente l'apporto che il popolo rom ha dato alla storia italiana e a quella della comunità europea.

La formazione al *cooperative learning*, attuata da formatrici del Gruppo Studio-Ricerca-Formazione Cooperative Learning del Centro Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Verona, è stata organizzata costituendo 3 gruppi di insegnanti a seconda dei bisogni formativi: uno a Bari e due a Bologna¹⁷. In due gruppi (Bologna e Bari) il corso è stato impostato come formazione di base, ma attuato sulle esigenze dei diversi gradi di scuola: specifico per insegnanti di scuola secondaria di I grado a Bologna, ad hoc per insegnanti di scuola primaria a Bari. Al termine del percorso è stato chiesto agli insegnanti di progettare un modulo formativo rivolto ai propri studenti sulle materie di insegnamento, formulato su obiettivi cognitivi e sistema di valutazione, e di attuarlo con la supervisione delle formatrici. Le formatrici hanno in questo modo supportato in aula il corpo docente nello strutturare ambienti di apprendimento in cui i bambini/e e i/le preadolescenti, favoriti da un clima relazionale positivo, sono stati portati a trasformare ogni attività in un processo di *problem solving di gruppo*, conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede necessariamente il contributo personale di tutti (Lamberti, 2010). A un terzo gruppo di insegnanti, composto da docenti di scuola primaria che aveva già seguito un percorso di formazione di base al *cooperative learning* è stata proposta una formazione per formatori. In questo modo il progetto RISE è stato un moltiplicatore di conoscenze, poichè ha formato docenti in grado di farsi promotori della diffusione di metodologie inclusive verso altri docenti e divenire un punto di riferimento di una didattica inclusiva nei propri istituti comprensivi¹⁸.

Centrale nel percorso formativo e anche nelle riflessioni emerse dalla ricerca-azione è stato il miglioramento del clima di classe, efficace per sostenere il percorso di apprendimento, nelle sue due componenti legate all'interazione fra soggetti diversi (che riguardano aspetti emotivi, affettivi e relazionali) e a elementi di tipo organizzativo e gestionale. L'elevata correlazione fra misure affettive e cognitive di apprendimento è un costante esito di ricerca che emerge nella letteratura scientifica di area psicologica e socio-pedagogica statunitense e anglosassone sin dagli anni '80 del secolo scorso¹⁹ (Chiari, 2019). Un clima di classe positivo influisce non solo sullo stare bene a scuola ma anche sull'apprendimento cognitivo, migliorando il successo formativo di tutti gli allievi. Le conoscenze, infatti, hanno una base sociale e le competenze si sviluppano attraverso gli scambi, le relazioni, i legami che si costruiscono quotidianamente nel sistema sociale classe fra insegnante e alunni e fra gli alunni stessi.

L'insegnante è il principale artefice di un clima di classe positivo che può essere promosso attraverso l'adozione di specifiche metodologie didattiche, come appunto il *cooperative learning*. L'apprendimento cooperativo, nelle sue varie anime, consente di sviluppare e di moltiplicare le risorse di tutti gli appartenenti al gruppo classe, promuove il benessere psicologico degli studenti, ha ricadute positive sulle dinamiche di gruppo

(Rossi, 2014). L'insegnante deve essere consapevole che il proprio atteggiamento o la scelta di adottare determinate metodologie didattiche ha una influenza diretta su apprendimento e benessere di ogni studente. La concettualizzazione dell'insegnante come *costruttore del clima* ha una storia datata, che trae origine dagli esperimenti condotti da Lewin e colleghi (1939), fin dalla fine degli anni '30, relativi agli effetti del comportamento di leadership sul clima sociale di classe²⁰.

L'applicazione dell'apprendimento cooperativo in classe ha portato tutti gli studenti, ma in particolare gli studenti rom e sinti, a riscoprire la propria collocazione nel gruppo classe, attraverso la consapevolezza di essere indispensabili per l'intera comunità di apprendimento costituita dagli altri studenti e dal corpo docente.

6. L'utilizzo dei laboratori didattici quali strumenti promotori di inclusione

«Con il laboratorio rap, avendo i ragazzi fatto insieme un unico prodotto si sono veramente sentiti parte di un gruppo» (ins. 3, scuola secondaria di I grado).

Da molti anni la scuola italiana ha attivato al suo interno un dibattito su come ricucire il rapporto fra metodi di insegnamento deduttivi più tradizionali e metodi dell'apprendere pratico e situato. La didattica laboratoriale ne è sicuramente uno strumento, tanto è vero che, anche se non è largamente praticata, è tuttavia entrata nei programmi ministeriali.

L'utilizzo dei laboratori nel Progetto RISE è andato oltre l'obiettivo di favorire l'apprendimento del sapere congiunto, teorico e pratico. I laboratori, infatti, hanno avuto molteplici finalità poiché utilizzati anche per promuovere la partecipazione attiva e l'integrazione di tutti gli studenti. Spesso sono stati i motori della frequenza scolastica dei bambini e preadolescenti rom e sinti poiché rispondevano in pieno ai loro interessi attraverso le proposte di attività particolarmente attraenti.

Del resto se, come emerso nella ricerca-azione, la scuola, in particolare la secondaria di primo grado, è caratterizzata da una intrinseca criticità dovuta alla trasmissione di contenuti disciplinari sempre più complessi e astratti, spesso insegnati con metodi tradizionali; la didattica laboratoriale può concorrere a *destrutturare* questo setting, proponendo una acquisizione delle discipline meno stereotipata attraverso una modalità del fare lezione in cui ascolto, dialogo e azione si coniugano alla creazione di *artefatti culturali*, prodotti dalla collaborazione di tutti i componenti della classe.

Come già sottolineato, la stretta collaborazione del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione con il corpo insegnante e i referenti dei due comuni coinvolti, ha prodotto un sistema laboratoriale molto articolato e funzionale alle esigenze di ciascuna classe, con uno specifico riferimento ai bisogni e alle biografie degli studenti rom e sinti presenti. L'offerta è stata calibrata sulla domanda discussa con insegnanti e operatori sociali, co-costruita sugli interessi degli alunni rom e sinti e sulle difficoltà rilevate dal gruppo classe in generale. I laboratori attivati sono stati: hip-hop (rap), teatro, learning by doing (contenitore ampio che è consistito nell'approfondire la conoscenza di un artigiano e del modo in cui lavora attraverso il coinvolgimento della classe in attività pratiche che riguardano la scoperta di mestieri nuovi e poco conosciuti²¹), falegnameria, musica. Tutte le classi sono state inoltre coinvolte in una attività di *digital storytelling* volta a riflettere sul concetto di diversità e due classi hanno partecipato a *RISE English: Connecting with the word*, un laboratorio ideato per fare comunicare e discutere studenti di pari classi fra i partecipanti al progetto internazionale²².

In generale tutti i laboratori, al di là delle proposte disciplinari specifiche, sono stati utilizzati come strumenti per:

- promuovere valori sociali ed etici quali il rispetto per l'altro, l'attenzione alle diversità e alle disuguaglianze, la consapevolezza della molteplicità delle scelte e dei percorsi di vita, la solidarietà;
- sperimentare luoghi di costruzione della conoscenza e della metacognizione ovvero mirati a un apprendimento che non incide solamente sull'acquisizione di nuove conoscenze e abilità ma anche sulle modalità della loro comprensione e utilizzazione. In questo senso i laboratori sono stati anche uno strumento per ridefinire nuovi stili di apprendimento da parte degli studenti;
- ridisegnare stili di insegnamento, sperimentando metodologie didattiche inclusive, in particolare l'applicazione del *cooperative learning* e del *problem solving* di gruppo;
- modificare i ruoli e le rappresentazioni di ciascun studente all'interno della classe rispetto a conoscenze e competenze che nelle materie disciplinari curricolari insegnate tradizionalmente non riescono a emergere;
- sostenere il clima di classe positivo, inteso come l'atmosfera che in un contesto di apprendimento «riflette la vita scolastica e quella socio-emotiva della classe e condiziona il processo di apprendimento/insegnamento attraverso i sottili elementi che coinvolgono gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, la comunità educativa e il contesto sociale» (Fisher, 2003, p. 264). Il clima di classe positivo, fondato su dinamiche relazionali socio-affettive forti, migliora, come è stato già sottolineato, il successo formativo di tutti gli allievi;
- allenare gli studenti alla pratica della cittadinanza attiva e democratica;
- sviluppare la creatività, la fantasia, la curiosità e la partecipazione degli studenti.

Tutti i laboratori sono stati svolti a scuola in orario curricolare, in coordinamento e in compresenza degli insegnanti coinvolti nel progetto. I laboratori di learning by doing hanno previsto una uscita didattica sul territorio.

7. Alcuni punti di forza del progetto

Prima di concludere, è necessario sottolineare alcuni punti forza organizzativi del progetto che hanno concorso a renderlo valido ed efficace e hanno agito trasversalmente alle varie azioni:

- la costante co-progettazione del percorso con tutte le professionalità coinvolte, a partire dai dirigenti scolastici e dai responsabili dei servizi socio-educativi territoriali dei due comuni, per arrivare agli insegnanti, agli studenti e, quando possibile, alle loro famiglie o ai rappresentanti delle comunità rom e sinte. Questo ha richiesto tempo ed energia dedicata, soprattutto nella prima fase organizzativa in cui è stato necessario più volte spiegare il progetto, la sua organizzazione complessa e sostenere il coinvolgimento attivo dei vari attori;
- la collaborazione con le amministrazioni locali, ovvero i comuni di Bologna e di Bari, che hanno concorso a consolidare sul territorio il progetto e a renderlo parte attiva della rete territoriale dei servizi di presa in carico dei minori rom e sinti e delle loro famiglie dei rispettivi comuni. Questa sinergia ha permesso al gruppo di ricerca dell'Università di Bologna di collaborare con servizi sociali, servizi socio-educativi del territorio e istituzioni scolastiche, concordando ogni azione dell'intervento, attraverso la chiara definizione delle responsabilità reciproche e delle scelte condivise;
- la presenza di due tutor/ricercatori che a livello territoriale hanno svolto non solo la funzione di coordinamento e organizzazione delle varie azioni, ma anche la funzione di antenna rispetto a particolari richieste provenienti da insegnanti e

operatori, permettendo di ampliare le discussioni in ambito di ricerca-azione e intervenire in maniera tempestiva quando sono stati individuati dei problemi o delle richieste;

- il coinvolgimento di vari esperti interni ed esterni al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, scelti per le loro specifiche competenze che, a vario titolo, sono intervenuti accompagnando l'intero progetto o solo una parte e la costituzione di un gruppo di ricerca interno al Dipartimento afferente a diverse discipline: sociologia, pedagogia, antropologia, letteratura straniera. È da segnalare l'importanza della presenza di cinque tirocinanti del corso di laurea magistrale in Pedagogia dell'Università di Bologna, che hanno affiancato il lavoro degli insegnanti a scuola facendo osservazione in classe, seguendo alcuni ragazzi e ragazze in situazione di criticità o supportando il lavoro degli operatori del comune di Bologna nelle aree sosta. Attraverso il loro apporto e la lettura e discussione del loro diario di bordo quotidiano, il progetto è sempre stato in grado di cogliere problematiche e prospettive di cambiamento in tempo reale e di riportare ai servizi uno sguardo diverso;
- una ferrea programmazione degli incontri di verifica e monitoraggio del progetto da parte del gruppo dei ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione che ha visto il coinvolgimento, a seconda degli argomenti trattati, dei referenti territoriali o dei dirigenti scolastici;
- l'utilizzo di alcuni strumenti di valutazione in itinere, in aggiunta a quelli previsti dal sistema valutativo del progetto, coordinato dall'Istituto degli Innocenti. Fra gli strumenti sono da menzionare il test sociometrico (Moreno, 1980) che è stato adottato da varie insegnanti al fine di ottenere una mappa grafica (sociogramma) delle relazioni nella classe e di individuare la posizione che occupano i singoli alunni all'interno delle relazioni sociali al momento della somministrazione e i focus group con insegnanti e operatori.

8. La scuola che verrà

Il Progetto RISE ha riscosso un indubbio successo, sottolineato anche dai risultati positivi rilevati dal sistema di valutazione predisposto dall'Istituto degli Innocenti, attraverso la maggiore frequenza scolastica del target (rispetto agli anni precedenti), la soddisfazione degli insegnanti, un miglioramento dell'indice di inclusione²³. Oltre a tali risultati, il percorso attivato a partire dall'idea di inclusione come risorsa rivolta a tutti (studenti, studentesse, corpo insegnanti e operatori) ha portato effetti tangibili nelle classi, difficilmente traducibili in indicatori, migliorandone il clima, promuovendo relazioni positive fra gli allievi e fra alunni e insegnanti e una maggiore collaborazione anche fra lo stesso corpo docente. RISE ha dimostrato come le disuguaglianze che si evidenziano in ambito scolastico (di status, di genere, di cittadinanza, di cultura...) possano essere affrontate a partire da un approccio multidimensionale e sistemico, con un'ottica trasformativa che deve toccare le scuole, le classi, i climi, gli ambienti, gli insegnanti e gli operatori, le pratiche educative e formative fino a raggiungere il significato stesso dell'essere studenti e studentesse. La lotta contro le disuguaglianze in educazione passa concretamente attraverso le scelte e le competenze dei docenti, la loro formazione specifica, gli stili comunicativi, le strategie didattiche, le tecniche, le relazioni che quotidianamente definiscono il contesto scolastico (fra studenti, fra studenti e insegnanti, fra componenti del corpo docente e operatori scolastici), i rapporti con le famiglie e quelli con il territorio. L'inclusione è il frutto di un intreccio continuo fra dimensione relazionale e cognitiva in cui la prima alimenta la seconda e la seconda concorre a rafforzare la prima.

Nella gestione delle diversità e nelle classi multiculturali diviene importante l'essere consapevoli di quanto tutti gli attori sociali siano portatori di pregiudizi e della necessità di mantenere costante la riflessione come guida di ogni azione educativa. Il valore aggiunto di RISE è stato sicuramente quello di aver attivato dei processi che non si concludono con la chiusura del progetto ma predispongono un modello organizzativo e metodologico che può essere acquisito e sostenuto da istituzioni scolastiche e servizi territoriali.

La sfida di RISE resterà alle istituzioni scolastiche e ai contesti locali e alla loro volontà di riprendere in mano il tema dell'inclusione, una volta che si ritornerà in classe senza i problemi sanitari dovuti al COVID-19. Il prolungarsi della chiusura delle scuole ha evidenziato, come sostiene Saraceno (2020) la grande debolezza del sistema italiano: il suo affidamento alla famiglia come principale responsabile del benessere dei bambini e ragazzi. È stata la famiglia a dover supportare gli apprendimenti delle generazioni più giovani per tutto il tempo della pandemia, ma tale supporto è legato a differenze nelle risorse materiali, relazionali, abitative, linguistiche, culturali (Vaira e Romito, 2020). La varietà delle famiglie di origine, lo status socio-economico, le condizioni ascritte e acquisite hanno fatto la differenza e hanno inciso più che mai sugli apprendimenti dei bambini e degli adolescenti, sulla loro salute psichica, sulle relazioni socio-educative nel gruppo dei pari e nel contesto socioculturale di vita e su come in generale hanno vissuto la pandemia. Le conseguenze più gravi della didattica al tempo di covid le hanno subite le classi sociali con background socio-economico più svantaggiato e le famiglie più vulnerabili, fra cui buona parte di quelle immigrate o appartenenti alle comunità rom e sinte, soprattutto residenti nelle aree sosta informali. Per molti studenti non è stato possibile seguire le lezioni per mancanza degli strumenti informatici, di connessione internet e anche per non avere a disposizione un ambiente adatto, dovendo condividere con altri familiari spazi molto ristretti. Per altri non è stato possibile poiché le famiglie, spaventate dagli eventi e male informate sulla pandemia, hanno lasciato la loro abituale residenza cercando di raggiungere parenti in altre città o rientrando nei Paesi di origine con la prospettiva comunque del ritorno. Per questo nella scuola che verrà occorrerà rimettere al centro il tema dell'inclusione, a partire dai più fragili, e operando in un'ottica sistemica.

Vorrei infine concludere riconoscendo alcuni limiti del progetto: il primo riguarda il tempo di attuazione, troppo breve per accompagnare un processo che è lungo e irto di difficoltà poiché necessita anche di cambiamenti culturali e strutturali che toglierebbero le azioni inclusive dal campo della discrezionalità; il secondo è che sulle comunità rom e sinte e sulle loro giovani generazioni pendono in Italia questioni, insolte da anni, che questo progetto non poteva e non è stato in grado di risolvere e che vanno affrontate in altre sedi. Tali questioni riguardano le politiche di inserimento abitativo, lavorativo e i diritti di cittadinanza della popolazione target, fra cui anche la tutela della salute, imprescindibili per la piena realizzazione di un percorso inclusivo.

Resta la lezione appresa dalla strategia adottata: i bambini e le bambine rom, sinti e caminanti possono trasformarsi da *problema* a *risorsa* per l'intera comunità, come è successo nel progetto presentato in cui l'inclusione è diventata un bene comune.

Note

¹ Laddove nel testo vengano usati termini maschili come per esempio bambino, bambini, studente, studenti, sono da riferirsi a soggetti di entrambi i generi. È stata fatta la scelta di indicare solo la voce maschile, rispetto a una più corretta declinazione dei termini, per motivi di fluidità di lettura.

² Il progetto è stato finanziato nell'ambito del programma *Rights, Equality and Citizenship (REC 2014-2020)* dell'Unione Europea e, durato più di due anni, si è avvalso di un partenariato composto dal

Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Università di Bologna (Italia) nel ruolo di coordinatore, dall'Universidade do Minho di Braga (Portogallo), da Razvojno Izobraževalni Center Novo Mesto (Slovenia) e dall'Istituto degli Innocenti di Firenze (Italia). Quest'ultimo partner si è occupato della valutazione (in itinere e conclusiva) e non è stato coinvolto direttamente nelle attività promosse dagli altri partner.

³ EU-MIDIS II ha raccolto informazioni da oltre 25500 soggetti appartenenti a minoranze etniche o immigrati nei 28 Stati membri dell'UE. I risultati qui citati sono basati su 7947 interviste individuali a Rom residenti in Bulgaria, Repubblica Ceca, Croazia, Grecia, Portogallo, Romania, Slovacchia, Spagna e Ungheria. L'indagine, inoltre, ha raccolto informazioni su 33785 Rom che vivono nelle famiglie degli intervistati. Secondo stime del Consiglio d'Europa, i rom nei nove Paesi oggetto dell'indagine rappresentano l'80 % circa di quelli residenti nell'Unione Europea.

⁴ La carta recita: «è vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza a una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale».

⁵ Comunicazione UE N.173/2011.

⁶ L'*Index for Inclusion* è uno strumento creato nel 2001, largamente utilizzato in Europa, composto da una serie di questionari che individua alcune dimensioni importanti per la creazione di un contesto inclusivo e mira a misurarlo attraverso specifici indicatori (Booth T., Ainscow M., 2014). L'indice rileva il punto di vista dei principali attori scolastici (insegnanti e studenti) in tempi diversi (inizio del progetto e conclusione) per registrarne l'impatto.

⁷ Si veda a questo proposito il sito web del progetto: www.projectrise.eu e i testi Casa-Nova M. J, Moreira M.A, Tagliaventi M. T. (a cura di), *School Education, Minorities and Life Opportunities. Roma Inclusive School Experiences*, Famalicão - Braga, Edições Húmus, 2020; Cerantola L. e Tagliaventi M.T (a cura di), *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*, Parma, edizioni Junior, 2020.

⁸ Per un approfondimento delle politiche a livello locale cfr. Pontrandolfo S. (2018), *Politiche locali per rom e sinti in Italia*, Cisu, Roma

⁹ I dati sono stati forniti dalle amministrazioni comunali e raccolti nella documentazione del progetto inerente la ricerca esplorativa.

¹⁰ Il progetto ha visto la partecipazione di insegnanti e alunni degli Istituti Comprensivi 4, 5, 9, 10, 11 e 14 di Bologna e di quelli di Japigia, XVII C.D. Poggiofranco, EL/7 C.D. Montello-S.M. Santomauro di Bari.

¹¹ Deregistrazione dei lavori del Gruppo di RICERCA-AZIONE Bologna – a.a. 2018/2019; per un'analisi di contenuto e di processo della RICERCA-AZIONE cfr. Bolognesi, 2020.

¹² Si tratta di 5 sottogruppi, 3 a Bologna e 2 a Bari.

¹³ In specifico i formatori, oltre ai ricercatori afferenti il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, sono stati: Luca Bravi, ricercatore, Università di Firenze; Ernesto Grandini, rappresentante comunità sinti di Prato; Eva Rizzin, attivista sinti, membro del Centro di Ricerche Etnografiche e di Antropologia applicata (CREAa); Antonio Ciniero, Ricercatore, Università del Salento; Pino Petruzzelli, regista/attore del Teatro Stabile di Genova; Stefania Pontrandolfo, professoressa associata, Università di Verona; Senada Ramovsky, studentessa universitaria; Denny Lanza, coreografo e regista; Tomas Fulli, mediatore culturale, OpenGroup, Bologna; Suzana Jovanovic, attivista rom e membro del Centro di Ricerche Etnografiche e di Antropologia applicata (CREAa) presso l'Università di Verona.

¹⁴ Sono stati formatori di questo percorso Stefania Lamberti, Claudia Ciampa, Nadia Olivieri del Gruppo di ricerca InAgorà/CSI Università di Verona.

¹⁵ Ogni insegnante ha partecipato ad almeno 10h di formazione su queste tematiche, alcuni insegnanti hanno scelto di partecipare a più eventi formativi superando le ore previste in fase di progettazione e concordate con i dirigenti.

¹⁶ Lo spettacolo, intitolato *Porrajmos l'olocausto dimenticato degli zingari* (Bari, 22 ottobre 2018, Bologna, 23 maggio 2019), è stato messo in scena da Luca Bravi e Pino Petruzzelli.

¹⁷ La formazione prevedeva un corso di 12h distribuito su diverse mensilità e 4h di formazione diretta in classe per insegnante coinvolto.

¹⁸ Gli argomenti comuni trattati nei percorsi di formazione sono stati: le caratteristiche e le proposte di una scuola inclusiva; il ruolo dell'insegnante; gli elementi fondanti del cooperative learning, classbuilding e l'insegnamento diretto di abilità sociali per favorire un clima positivo in classe; la relazione tra abilità sociali e interdipendenza positiva (ovvero la condizione per cui una persona è vincolata ad altri nell'ambito di una attività): fondamenti teorici, esperienze dirette, progettazioni di interventi con gli alunni/e.

¹⁹ Si tratta di un ampio panorama di studi che va dalla teoria del rinforzo e del reciproco condizionamento di Bandura A. (1986), alla teoria del modellamento di Bronfenbrenner U. (1970) ma anche agli studi di

Moss R.H. (1980) e Fraser (1986) sul ruolo dell'ambiente classe nell'influenzare i risultati dell'apprendimento.

²⁰ Tali esperimenti hanno messo in luce la relazione fra i comportamenti di leadership, il clima sociale e i risultati individuali e di gruppo (Chiari, 1997) e hanno fatto da apripista a studi successivi.

²¹ Gli artigiani coinvolti nei laboratori sono stati uno "sfoglino" e un attore/regista circense.

²² La documentazione dei prodotti dei laboratori è visionabile sul sito del progetto, precedentemente citato.

²³ Si rimanda a tal proposito alla documentazione presente nel testo collettivo: Casa-Nova, Moreira e Tagliaventi, 2020.

Bibliografia

- Bandura A. (1986), *Social Foundation of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bolognesi I. (2020), *Formare gli insegnanti a una prospettiva inclusiva. Il progetto europeo rise per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti*. In «*Ricerche Pedagogiche*», Anno LIII, n. 215, pp. 75-99.
- Booth T., Ainscow M. (a cura di) (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci Faber.
- Bove C. (2019), *Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale*, in «*Educazione interculturale*», n. 1, pp. 59-75.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, Edizione Unicopli.
- Bravi L. (2013), *L'inclusione di bambini e ragazzi rom e sinti*. In «*Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*», Vol. 2, pp. 3-18.
- Bronfenbrenner U. (1970), *Two Worlds of Childhood*, New York, Russel Sage Foundation.
- Casa-Nova M. J, Moreira M.A e Tagliaventi M. T. (a cura di) (2020), *School Education, Minorities and Life Opportunities. Roma Inclusive School Experiences*, Famalicão - Braga, Edições Húmus.
- Cerantola L. e Tagliaventi M.T (a cura di) (2020), *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*, Parma, edizioni Junior.
- Chiari G. (1997), *Climi di classe e stili di insegnamento*. In E. Morgagni e A. Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Bologna, Clueb.
- Chiari G. (2020), *Il cooperative learning nelle scuole italiane: apprendimento e democrazia*, Trento, Circle edizioni.
- Fisher L. (2003), *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2017), *Fundamental Rights Report 2017*, Luxembourg, Publications Office of the EU.
- Fraser B. J (1986), *Classroom Environment*, London, Croom Helm.
- Guerzoni G. (2020), *Fare ricerca-azione a scuola: l'esperienza del progetto RISE*. In Cerantola L. e Tagliaventi M.T (a cura di), *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*, Parma, edizioni Junior.
- Lamberti S. (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Lewin K., Lippit R., White R. K. (1939), *Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates*. In «*Journal of Social Psychology*», Vol. 10, n. II, p 271-299.
- Moreno J. L. (1980), *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano, Etas.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Moss R. H. (1980), *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Piasere L. (2004), *I rom d'Europa*, Roma-Bari, Laterza.
- Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid.
- Piasere L. (2015), *L'antiziganismo*, Macerata, Quodlibet Studio.

- Pontrandolfo S. (2018), *Challenges in Roma Education: Unveiling Anti-Gypsyism In Italian Schools*. In Gonzalez Falcon I. (a cura di), *Understanding Cultural Diversity in Education: Perceptions, Opportunities and Challenges*, New York, NOVA, pp. 239-276.
- Rossi S. (2014), *Tutti per uno, uno per tutti*, La Meridiana, Bari.
- Saletti Salza C. (2003), *Bambini del campo nomadi. Romà bosniaci a Torino*, Roma, Cisu.
- Saraceno C. (2020), *Scuola e politiche per l'infanzia alla prova dell'emergenza*. In <https://www.lavoce.info/archives/65449/scuola-e-politiche-per-linfanzia-alla-prova-dellemergenza/> (consultato il 10/04/21).
- Sidoti S. (2004), *Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto*. In «Antropologia», 4, 117-13.
- Tagliaventi M.T (2017), *Bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti. Dall'inclusione scolastica a nuove forme di interazione con il territorio*. In Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 227-240.
- Trombetta C. e Rosiello L. (2000), *La ricerca azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- Vaira M. e Romito M. (2020), *L'emergenza COVID-19 e la scuola. Una riflessione su alcune contraddizioni emergenti dalla crisi*. In «Scuola Democratica», 16/06, pp.1-9.
- Ziviani E. (2010), *Dalle classi speciali alla mediazione culturale. Il percorso scolastico di una comunità rom*. In Piasere L. (a cura di), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid.