

Famiglie Rom e insegnanti: l'acquisizione di visibilità e riconoscimento attraverso l'attuazione di politiche socio-educative

Roma families and teachers: gaining visibility and recognition through the implementation of socio-educational policies

Silvia Carbone
Ricercatrice RTDA
Università di Messina

Sommario

Una delle questioni centrali della nostra epoca è la dispersione scolastica. In questo paper si è deciso di analizzare in che misura la dispersione scolastica coinvolga i Rom, ovvero uno dei gruppi sociali maggiormente marginalizzati. L'ipotesi di fondo, che è stata avanzata in stretta connessione con la ricerca sul campo, è che la percezione delle rappresentazioni delle famiglie Rom e degli insegnanti, possano essere mediate attraverso una progettazione integrata, basata sul partenariato pubblico-privato affidata alle istituzioni e alle organizzazioni presenti e attive sul territorio, al fine di garantire un mantenimento delle differenze individuali e collettive e favorendo una reciproca conoscenza. L'obiettivo della ricerca è osservare se gli effetti di una progettazione integrata, dove i Rom sono parte attiva, siano utili anche a decostruire quello stereotipo che si alimenta di essenzialità culturali per giustificare la marginalizzazione e la dispersione scolastica. L'UE nel rapporto del 2019 ha confermato che un numero maggiore di bambini Rom partecipa all'educazione nella fascia dedicata alla prima infanzia e primaria (53% nel 2016, rispetto al 47% nel 2011). Risultano invece meno gli abbandoni prematuri (68% nel 2016, e 87% nel 2011). Dalla ricerca è emerso che una progettualità integrata, tra Rom e comunità scolastica, rappresenti già essa stessa un'azione di integrazione sociale, in grado di valorizzare e riconoscere le differenze, generando al contempo una diminuzione della dispersione e una maggior visibilità e inclusione sociale.

Parole chiave: Rom, politiche sociali, scuola, integrazione, marginalità, dispersione scolastica.

Abstract

One of the central issues of our age is early school leaving. In this paper it was decided to analyze to what extent early school leaving involves the Roma, one of the most marginalized social groups. The basic hypothesis, which has been advanced in close connection with the field research, is that the perception of the representations of Roma families and teachers can be mediated through an integrated planning, based on public-private partnership entrusted to the institutions and to the organizations present and active in the area, in order to guarantee the maintenance of individual and collective differences and by promoting mutual understanding. The aim of the research is to observe whether the effects of an integrated planning, where Roma are an active part, are useful for deconstructing that stereotype which feeds on cultural essentialities to justify marginalization and early school leaving. The EU in its 2019 report confirmed that more Roma children participate in early childhood and primary education (53% in 2016, compared to 47% in 2011). On the other hand, there are fewer premature abandonments (68% in 2016, and 87% in 2011). The research showed that integrated planning between Roma and the school community already represents an action of social integration, capable of enhancing and recognizing differences, while generating a decrease in dropouts and greater social inclusion.

Keywords: Roma, social policies, integration, marginality, school dropout.

1. Studenti di passaggio?

In Europa

I dati riportati dalla Commissione Europea al Parlamento Europeo (2019) all'interno della rilevazione fatta per le strategie nazionali di integrazione dei Rom, parlano di circa 10-12 milioni di Rom in Europa. La comunità romanì è costituita da centinaia di gruppi e sottogruppi che si distinguono in base ai territori a cui si sono legati o da cui provengono,

alla loro storia, alle attività esercitate nel passato, in base alla fede professata, ai dialetti con i quali comunicano. Per superare l'impasse della massificazione l'ONU ha riconosciuto il popolo Rom come unico a partire da tre elementi fondamentali: bandiera, lingua e inno. L'ONU ha suddiviso la comunità romanì in cinque comunità principali: Rom, Sinti, Kalè, Manouches, Romanicha. In questa ricerca condotta a Messina, dove sono presenti solo Rom, si è scelto di utilizzare sempre questa denominazione. Sono più numerosi in Turchia (la stima media è di 2.750.000), in Romania (circa 1.850.000), Bulgaria (750.000), Spagna (725.000), Ungheria (700.000), e Repubblica Slovacca (500.000). In Francia, Grecia e Regno Unito si calcolano meno di 500.000 presenze e negli altri Paesi poco più di 100.000. Di questi solo una frazione, di grandezza compresa tra il 15% e il 30%, conduce una vita itinerante, gli altri sono ormai sedentarizzati o in via di sedentarizzazione. Sono considerati la minoranza più numerosa d'Europa e statisticamente vivono in condizioni socio-economiche precarie. Hanno livelli di istruzione molto bassi del resto della popolazione: mentre nell'UE la media dei bambini che completa il percorso di istruzione primaria è del 97,5%, si valuta che nei sei Stati membri di cui i dati sono disponibili (Bulgaria, Lettonia, Ungheria, Lituania, Romania e Slovacchia) la media dei bambini Rom con un grado di istruzione primaria è del 42%. Un numero maggiore di bambini Rom partecipa all'educazione nella fascia dedicata alla prima infanzia e primaria (53% nel 2016, rispetto al 47% nel 2011) – con miglioramenti più significativi in Spagna, Slovacchia, Bulgaria, Ungheria, Romania e Italia. Risultano invece meno gli abbandoni prematuri (68% nel 2016, in calo rispetto all'87% del 2011). Queste cifre sono ancora troppo alte e la povertà educativa rimane un problema di alcuni paesi come Slovacchia, Ungheria e Bulgaria. I tassi di occupazione dei Rom, specialmente per le donne, sono nettamente inferiori a quelli della maggioranza della popolazione e, per quanto riguarda la salute, se nell'UE la speranza di vita alla nascita è di 76 anni per gli uomini e 82 anni per le donne, per i Rom le stime sono inferiori di 10 anni. Inoltre, se il tasso di mortalità infantile nell'UE è di 4,3% per 1000 nati vivi, uno studio dimostra che i tassi di mortalità infantile tra i Rom sono superiori da un minimo di due a un massimo di sei volte rispetto a quelli della popolazione totale (Colombo *et al.*, 2011). L'uso di servizi di prevenzione tra i Rom è scarso e più del 25% dei bambini Rom non ha ricevuto un ciclo completo di vaccinazioni. Infine, le condizioni di alloggio dei Rom nell'UE, secondo la relazione comparativa dell'European Union Agency for Fundamental Rights (2020), risultano essere molto peggiori rispetto a quelle dei nuclei familiari dell'UE, avendo un accesso inadeguato ai servizi pubblici (acqua, elettricità e gas). Analizzando questi dati è possibile evidenziare che nei settori cruciali dell'occupazione, della scolarizzazione, della salute e dell'alloggio, i Rom hanno dei trend nettamente negativi rispetto al resto della popolazione

In Italia

Dai dati del Report finale dell'Istituto degli Innocenti, elaborati per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2015), risulta che i Rom presenti sul territorio italiano sono tra i 130 e i 170 mila e rappresentano poco più dello 0,2% della popolazione. Hanno livelli di istruzione molto più bassi del resto della popolazione: si calcola che in Italia i bambini Rom che abbandonano prematuramente gli studi sono il 68%. Inoltre solo il 18% di loro raggiunge i livelli più alti di istruzione. Anche i tassi di occupazione dei Rom sono nettamente inferiori a quelli della maggioranza della popolazione: pur non essendoci dati certi, essi si trovano in una situazione di marginalità lavorativa estrema e secondo l'ultimo studio del 2012 del Roma Pilot Survey in Italia il tasso di disoccupazione dei Rom si aggira intorno al 30%.

Per quanto riguarda il comparto *istruzione*, nelle rilevazioni annuali del Ministero esisteva fino al 2015 una sezione apposita per i Rom con etichetta *alunni nomadi*. Pur tenendo conto della necessità statistica di categorizzare il gruppo Rom per meglio monitorare le loro prassi di inserimento, è opportuno rilevare come tale denominazione risulti oggi anacronistica e superata. Mantenere queste denominazioni, che contengono tratti discriminatori, rischia di farle assumere come vere e di vederle utilizzare anche all'interno degli istituti scolastici e dai docenti, rendendo più difficile il processo di integrazione. Nel Report pubblicato dal MIUR nel 2018, sulla base dello studio condotto dall'Istituto degli Innocenti, risulta che è nel passaggio dalle elementari alla scuola media che il numero degli studenti Rom subisce una riduzione del 65%. La curva inizia a scendere già nelle modalità di fruizione delle elementari dove, dalla prima alla quinta classe, si registra un decremento del 32% degli alunni. Tra la prima e la terza classe delle medie si registra un ulteriore decremento del 65% degli iscritti. Sintetizzando, è possibile affermare che già dalla prima elementare in poi, quindi, si assiste a un lento e costante abbandono scolastico dei bambini Rom. Nello specifico, dalle analisi del report sulle differenze per genere su un target di 590 alunni Rom, risulta che il numero delle bambine frequentanti la scuola primaria sia maggiore di quello dei maschi; al contrario la percentuale si inverte al passaggio al grado secondario. Questo, secondo gli studiosi, sarebbe una diretta conseguenza dell'impegno familiare che si assumono nella fase preadolescenziale (matrimonio-figli). C'è inoltre da considerare che i rendimenti in analisi sono certamente influenzati dal periodo pandemico insieme ad altri fattori, quali la discriminazione, la segregazione e l'esclusione sociale, diretta conseguenza della soluzione abitativa. Questo abbandono può essere favorito anche dai familiari stessi che non considerano la scuola come un'opportunità o un diritto, ma semplicemente come una fase di passaggio obbligatoria.

Diverse ricerche hanno dimostrato che il titolo di studio influenza direttamente le possibilità occupazionali dei singoli individui, senza tralasciare però il peso dell'origine sociale (Schizzerotto, 2002). Se a questa condizione trasversale aggiungiamo altre variabili, che nel caso dei Rom per l'appunto possono essere le condizioni di alloggio, la forte marginalizzazione sociale e l'accesso limitato ai servizi sanitari, ci si rende conto di come il perpetuarsi di certe condizioni di svantaggio che i Rom vivono continuino a renderli un anello debole del sistema sociale in cui vivono. È perciò possibile affermare, come la letteratura ha definito più volte in precedenza, che i Rom si sono ritrovati a vivere all'interno di un cerchio di marginalità da cui non solo è difficile uscire, ma che li riporta a vivere e considerarsi come soggetti esclusi, poveri ed emarginati che nulla possono fare per cambiare la propria situazione esistenziale cronica (Lewis, 1959). La frammentarietà e precarietà dei loro *curricula* lavorativi nella maggior parte dei casi li porta a vivere per lo più costretti in *escamotage* di sopravvivenza che generano e consolidano stili di vita disagiati. La differenza di cui i Rom sono portatori non può essere ricondotta irriducibilmente alla loro cultura, ma andrebbe interpretata alla luce di questa circolarità pericolosa che sono costretti a vivere. All'interno di questo circuito perverso di povertà ed emarginazione la scuola, per i Rom come per ogni altra minoranza, deve giocare un ruolo decisivo nella costruzione e decostruzione dello stereotipo dello *zingaro* povero ed escluso. Ma come fare se la scuola italiana non si accorge dei minori Rom?

A Messina

La comunità Rom di Messina è composta prevalentemente da kossovari e montenegrini, che fanno parte dell'ultima ondata di immigrazione Rom in Sicilia, costituita dalle tre principali comunità Rom dei balcanici: i Rom ex-Jugoslavi, i Rom bulgari e i Rom rumeni

(IREF, 2010). Negli anni '70 e '80 i Rom ex-Jugoslavi, di cui i due gruppi maggiormente rappresentati sono i Rom xoraxanè (detti Shiftarija) provenienti dal Kosovo/Montenegro e i Rom dasikhanè dalla Serbia, vennero in Sicilia spinti dalla crisi economica nel loro Paese ma, a seguito del conflitto in Kosovo, si sono insediati stabilmente distribuendosi tra Catania e Paternò. Un gruppo di Rom xoraxanè, composto da alcune centinaia di persone, si stabilì a Messina nella cosiddetta zona falcata, la lingua di terra a forma di falce che costituisce il porto naturale della città. Inizialmente occuparono l'area dove attualmente c'è l'imbarco per i traghetti delle Ferrovie e poi negli anni '90, dopo un trasferimento temporaneo di poco più di un anno in una baraccopoli a sud della città, tornarono nella zona falcata, nel Villaggio Fatima di via San Raineri, campo attrezzato dal Comune. A seguito dello sgombero del campo e del progetto Casa e/è Lavoro, queste famiglie si trasferirono in delle palazzine al Villaggio Matteotti, di fronte alla questura, nella zona centrale della città. Di quel centinaio di presenze oggi restano poche famiglie; molti infatti sono emigrati in Francia e in Germania dove era più facile per loro ottenere lo status di rifugiato politico e una maggiore protezione economica. Un altro recentissimo flusso di immigrati, in parte Rom, proveniente dalla Romania, oggi occupa i vecchi capannoni dismessi della zona sud della città. Secondo l'indagine dell'Ufficio Migrantes sull'immigrazione nel 2010 i Rom di Messina sono 80: ci sono 15 famiglie composte da 35 maschi, 45 donne e 28 minori di età inferiore ai 16 anni. La maggior parte di loro vive senza documenti di soggiorno o con permessi temporanei, anche perché i Paesi di provenienza non hanno rilasciato loro documenti di identità validi. Questa difficoltà si somma alla rigidità delle normative riguardanti l'immigrazione, che spesso lasciano ai Rom come unica opportunità l'irregolarità. Due adulti dei Rom di Messina sono infatti privi di documenti e 7 di loro non risultano residenti nella città. Solo una coppia ha il permesso di soggiorno per lavoro e il matrimonio regolarizzato civilmente. Alcuni hanno un permesso di soggiorno per ragioni familiari. Uno ha l'asilo politico, due la protezione sussidiaria, quattro la protezione umanitaria e a uno è stato riconosciuto lo status di apolide. Due donne hanno sposato degli italiani e hanno ottenuto la cittadinanza.

2. Studi sulla dispersione

Per dispersione si intende quel fenomeno che comporta sia un rallentamento che un'interruzione del percorso formale di studio (Morgagni, 1998). A questi aspetti ne vanno aggiunti altri, definiti come aspetti latenti perché non immediatamente rilevabili e riconoscibili, i cui effetti possono manifestarsi col tempo: ad esempio il *tuned out* (LeCompte, 1991), il *in school dropping out* (Solomon, 1989; Batini, 2014) e gli *specialisti della lontananza* (Affinati, 2013). Da questi atteggiamenti di progressivo allontanamento può derivare una difficoltà a riconoscere, da parte dell'alunno, la legittimità dell'istituzione scolastica, dei suoi valori e dei suoi fini, predisposizione che può influenzare i risultati e che può determinare l'arresto della frequenza e dell'esperienza scolastica. Un fenomeno dunque che, secondo Besozzi (2006), è da intendersi come negativo poiché la dispersione porta alla svalutazione di ogni processo di apprendimento. Il concetto di dispersione scolastica appare dunque molto complesso e per tale ragione andrebbe indagato sia nelle sue cause esogene, ovvero dipendenti da fattori ed eventi sociali esterni all'individuo, che in quelle endogene, ovvero determinate da fattori interni all'individuo. Gli studiosi che hanno analizzato il rapporto tra Rom e scuola hanno prevalentemente messo in luce le difficoltà che si creano tra famiglia, comunità e istituzione sottolineando, di volta in volta, quelle legate al senso di smarrimento che la rigida strutturazione spaziale e organizzativa scolastica impone a questi bambini (Karpati e Sasso, 1976). Altra problematica si rileva, secondo Karpati e Massano (1985) nella

permanenza di un rapporto critico e difficile tra famiglie e docenti. Questo viene messo fortemente in discussione nel momento della valutazione degli obiettivi e delle performance scolastiche (Chartier e Cotonnec, 1989). Molte incomprensioni nel rapporto tra scuola e famiglia dipendono dalle valutazioni scolastiche che i docenti fanno (Gomes, 1998), relativamente al rendimento scolastico. Il più delle volte queste valutazioni riportano gli insuccessi concreti e i voti scarsi degli studenti Rom, piuttosto che valorizzare l'impegno profuso (Liégeois, 1999). In questo senso, Liégeois afferma che la scuola rischia di diventare un luogo di scontro, perché continua a essere vista e percepita come *un'istituzione straniera*. Ciò è dovuto anche allo svantaggio che i bambini Rom vivono a causa della loro tradizione orale e del bilinguismo (Acton e Dalphinis, 2000). Studi più recenti utilizzano un approccio multifattoriale e ritengono che le cause della bassa scolarizzazione dei giovani Rom siano da considerarsi diversificate, pur se strettamente intrecciate tra loro. Come direbbe Rozzi (2011, p. 942): «non possono essere interpretate con semplicistiche spiegazioni monocausali». Stesso discorso vale per gli insuccessi e la valutazione degli apprendimenti, in quanto le difficoltà dei bambini Rom sono differenziate e vanno dalla memorizzazione al mantenimento dell'attenzione; dalla difficoltà nello scritto a quella nel parlato (Paolucci, 2005; Turatti, 2007). L'errore potrebbe essere tralasciare il peso imprescindibile di quel circolo di marginalità all'interno del quale i Rom sono costretti a ruotare. In altri casi a incidere notevolmente è la sospensione di alcuni servizi, come quello della rete dei trasporti, che rendono difficile il raggiungimento da parte dei bambini Rom della sede scolastica (Il Fatto Quotidiano, 2013; Trevisani 2013; Abati, 2013). Gli elementi fin qui elencati mostrano come i Rom vivano una povertà educativa significativamente associata alla povertà economica delle loro famiglie (Save the Children Italia, 2016) che incide anche sugli insuccessi e sulle aspirazioni individuali (Lohmann e Ferger, 2014). Appare quindi corretto, come ha definito Allmendinger (1989), che i Rom sono entrati in una spirale di povertà dove quella educativa è la più significativa delle dimensioni, se pur non la sola. La prospettiva adottata in questa ricerca vuole considerare la dispersione scolastica dei Rom non solo come differente concezione che scuola e comunità hanno dei ruoli e delle responsabilità connesse all'educazione e all'istruzione, ma anche come conseguenza della difficoltà di inserirsi all'interno del contesto scuola/classe che sempre più spesso rischia di trasformarsi in una sorta di estraniamento che porta i giovani Rom e le loro famiglie a considerarsi semplici *studenti di passaggio*. In questo modo e grazie alla ricerca è stato possibile verificare come il contrasto alla dispersione scolastica debba essere analizzato utilizzando un approccio integrato che tenga conto della multidimensionalità delle cause e che produca come effetto anche la decostruzione di stereotipi.

3. La ricerca

L'ipotesi di fondo, che è stata avanzata in stretta connessione con la ricerca sul campo, è che la percezione delle rappresentazioni delle famiglie Rom e degli insegnanti possano essere mediate attraverso una progettazione integrata, basata sul partenariato pubblico-privato, affidata alle istituzioni e alle organizzazioni presenti e attive sul territorio, al fine di garantire un mantenimento delle differenze individuali e collettive e favorendo una reciproca conoscenza. Questo progetto integrato nazionale dal titolo *L'inclusione e integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti*, è stato promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ed è stato svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, come azione di contrasto alla dispersione scolastica. Il progetto ha visto la partecipazione dell'Assessorato alle Politiche Sociali e dei Servizi Sociali del Comune di Messina, oltre che diverse organizzazioni di

volontariato presenti sul territorio. Il progetto prevede un lavoro centrato su tre ambiti: il contesto abitativo, la rete locale e la scuola. Il lavoro nella scuola è finalizzato alla promozione di una scuola più inclusiva e al contrasto della dispersione scolastica, coinvolgendo non solo i bambini Rom ma l'intero contesto classe, gli insegnanti, i dirigenti e il personale ausiliario. Come destinatari del progetto ci sono: i bambini e i ragazzi Rom tra 6 e 14 anni; i bambini Rom tra 3 e 5 anni partecipanti ad attività rivolte alla pre-scolarizzazione; i ragazzi che hanno completato il ciclo della scuola secondaria di I grado che si avviano alla secondaria di II grado, alla formazione professionale o sono a rischio di abbandono scolastico; le famiglie Rom; tutti i bambini e i ragazzi non Rom iscritti nelle classi e scuole coinvolte nel progetto; i dirigenti scolastici, il corpo docente e il personale ausiliario; i responsabili e gli operatori del settore sociale e sociosanitario, e più in generale della rete locale per l'inclusione. L'azione progettuale si fonda su una collaborazione tra i diversi stakeholders e sull'adozione di un approccio globale da applicare alla dimensione dell'inclusione, che pone al centro il benessere relazionale, fisico, psicologico ed emotivo dei bambini/ragazzi Rom.

Dalla prima annualità del percorso avviato nell'anno scolastico 2013/2014 all'ultima del 2019/2020, a livello nazionale gli alunni Rom sono passati da 153 a 565, il numero delle classi coinvolte da 42 a 319 e quello delle scuole da 29 a 74. L'ultimo report di valutazione (Istituto degli Innocenti, 2020) di questo progetto nazionale mette in evidenza il miglioramento, a livello nazionale, nei rapporti con gli insegnanti, con i compagni e anche rispetto all'esito scolastico. Gli alunni Rom di Messina che hanno partecipato al progetto sono 17 e sono distribuiti su cinque diverse scuole. La loro età media è di 10 anni, metà di essi è di genere maschile e metà di genere femminile. Vivono in alloggi di edilizia popolare a seguito dello smantellamento del vecchio campo. Il 35% sono di cittadinanza italiana e il 65% di cittadinanza straniera (prevalentemente rumeni e bulgari), e appartengono tutti al gruppo di origine Rom. Vivono in famiglie con un numero di componenti elevato che raggiunge quasi i sei membri in media, e all'interno di queste i minori sono la metà. Nell'80% dei casi i bambini convivono con entrambi i genitori, per il resto o con la presenza di uno solo o sono affidati a nonni e zii. L'età media dei genitori dei bambini oscilla tra i 28 e 33 anni. Il livello di scolarizzazione di questi ultimi è basso, pochissimi hanno frequentato la scuola dell'infanzia, la metà la scuola primaria e solo il 20% si è iscritto alla scuola secondaria di primo grado. Per quanto concerne i dati sulla frequenza scolastica raccolti dalle scuole, va specificato che essi si riferiscono all'anno scolastico 2019/2020, quando gli effetti delle chiusure per Protocollo Covid e la conseguente didattica a distanza hanno innescato un aumento delle assenze. Mediamente il numero di assenze è stato di 98 giorni (durante l'anno) per la primaria, e 87 giorni per la secondaria di primo grado. La ricerca qui presentata è centrata su quegli elementi e processi di cambiamento che portano al contrasto della dispersione scolastica, a prescindere dalla diversità culturale. L'ipotesi di partenza è che la comunicazione tra Rom e comunità scolastica, mediata e sostenuta attraverso queste progettualità integrate di intervento sociale sul territorio stesso, sia in grado di rafforzare e mantenere una comunità educante, generando una diminuzione della dispersione scolastica e una maggior visibilità e inclusione sociale.

La metodologia di indagine utilizzata è stata quella qualitativa, con interviste a testimoni privilegiati, sia appartenenti alla comunità Rom che ai soggetti istituzionali e ai rappresentanti delle associazioni che hanno partecipato al progetto. Pur seguendo uno schema di massima, precedentemente strutturato, le interviste sono state condotte in maniera non direttiva, col fine di stimolare l'intervistato a parlare in libertà. Le interviste agli insegnanti e alle assistenti sociali sono state effettuate individualmente, mentre quelle ai Rom sono state svolte in alcuni casi a coppia, per loro espressa richiesta. Alcune

interviste hanno coinvolto l'intero gruppo familiare. I nomi degli stralci di intervista riportati sono di fantasia, per garantire la privacy. Le interviste hanno permesso di raccogliere materiale sufficiente per fare una generalizzazione analitica rispetto al contesto locale, ma non per proporre generalizzazioni statistiche sulla popolazione di origine Rom e tanto meno sugli insegnanti, coerentemente con la contingenza (il contesto specifico in cui la ricerca si è svolta), e la situatività (l'ambito scolastico in cui si è svolta). Alla raccolta delle interviste è conseguita la partecipazione ai tavoli tecnici del progetto.

La ricerca è iniziata nell'ottobre del 2020 e si è conclusa nell'ottobre del 2021. Sono state condotte un totale di 22 interviste in profondità. Dieci di queste a famiglie Rom, 9 a docenti e 3 ad assistenti sociali, facenti parte del progetto. È stato così possibile comprendere alcune dinamiche interne della popolazione Rom e l'atteggiamento di alcuni insegnanti, in modo da contribuire a restituire un quadro di insieme che offre una rilevanza pragmatica perché fornisce utili punti di riflessione che potrebbero essere utilizzati come base sia per future ricerche empiriche, sia per le nuove politiche socio-educative.

4. Risultati

Insegnanti di sostegno

Sono molti gli studiosi che hanno segnalato e analizzato le criticità di quelle esperienze scolastiche che di fatto non sono riuscite nell'inclusione, ma hanno in qualche modo rielaborato e riutilizzato loro malgrado lo stereotipo del nomade incapace di raggiungere un livello adeguato, e pertanto ancora oggi costretto a essere inserito in classi di coetanei, alla presenza di un sostegno educativo adatto a rimuovere i maggiori ostacoli all'apprendimento (Karpati e Massano, 1985).

Quello che infatti spesso si riscontra nella realtà scolastica attuale è il ricorso, per i bambini Rom, all'uso dello strumento del docente di sostegno. Si cerca nella fattispecie di superare il problema del ritardo scolastico con strumenti che non sono adeguati e calzanti e di conseguenza, spesso, non danno un risultato positivo. Proprio perché l'insegnante di sostegno, il più delle volte, non ha una formazione adeguata a comprendere le problematiche derivanti da un'inserimento scolastico che si scontra con il vissuto e l'appartenenza alla comunità Rom, non ha gli strumenti e le conoscenze adeguate per fronteggiare adeguatamente la situazione. Nell'approfondire il tema con alcune insegnanti è emerso che alcune volte è proprio la famiglia Rom che chiede il sostegno scolastico per il proprio figlio in modo da poterlo fare seguire meglio. «Molto spesso sono i genitori a chiedere, solo che i tempi non sono immediati e prima che il sostegno venga riconosciuto a volte passa anche un anno intero» (Isabella, 45 anni, docente scuola I grado, novembre 2020).

Inoltre occorre aggiungere che spesso il sostegno viene concesso per un monte ore inferiore rispetto alle ore complessive di attività didattica in presenza, e quindi appare per lo più discontinuo e riduttivo. Liègeois (1999) in una sua ricerca sulla scolarizzazione della minoranza Rom riscontrò che l'uso del sostegno e le sue forme di applicazione possano essere considerati uno strumento di assimilazione. La richiesta dell'insegnante di sostegno viene fatta attraverso la stesura, da parte di tutto il team docenti, del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Questa procedura dell'attribuzione dell'insegnante di sostegno sembra indispensabile nel caso dei bambini Rom.

Il bambino Rom spesso si trova in difficoltà perché non comprende del tutto l'insegnante che parla e i compiti che assegna, o a volte perché a casa non ha l'aiuto

per farli, quindi non li fa perché non li può fare. E questa situazione genera con il tempo un senso di inadeguatezza di fronte ai compagni e un ritardo che si lega chiaramente al contesto socio- ambientale di provenienza (Marianna, 41 anni, docente scuola primaria, dicembre 2020).

La scarsa o assente alfabetizzazione dei genitori, i quali non sono in grado di supportare il lavoro pomeridiano dei compiti a casa e di studio dei figli, se si somma alla mancanza di laboratori pomeridiani e di progetti extrascolastici in grado di coinvolgere e supportare lo studio dei bambini Rom, lascia questi ultimi indietro rispetto al resto della classe.

Mio figlio non voleva andare più a scuola perché dice... Mamma mi prendono in giro... Però la maestra di sostegno, quando non lo vedeva, per due e tre giorni, chiamava al cellulare e mi chiedeva... Sempre... così io ce lo portavo. Era brava questa insegnante di sostegno (Alba, 29 anni, mamma, dicembre 2020).

L'insegnante di sostegno diventa in questi casi una figura che è in grado non solo di mediare fra bambini Rom e gruppo classe facilitando l'inserimento del bambino, come una sorta di collante, ma riesce a diventare un punto di riferimento, di contatto, per le famiglie Rom che sentono l'istituzione scolastica vicina attraverso la loro presenza. Figure professionali, a volte non adeguatamente formate, che tentano di operare una reciproca traduzione di significati e aspettative tra i diversi soggetti in relazione: la scuola da una parte e le famiglie Rom con i bambini dall'altra. Compagni e insegnanti sono le presenze fisse all'interno dell'ambiente scolastico con i quali i Rom però a volte rischiano anche di scontrarsi fino a perdersi in muri di incomprensione e frustrazioni vissute. Ogni piccola vicenda quotidiana che avviene sui banchi di scuola può trasformarsi per i Rom in una sfida complessa che se non adeguatamente affrontata può rafforzare in loro l'idea di inadeguatezza e il conseguente abbandono. Il bambino Rom si trova a scuola in un ambiente che non gli appartiene, con persone con le quali sin da piccolo ha poco interagito. Questo scontro si alimenta dei racconti e delle discriminazioni vissute e riportate dai loro stessi genitori all'interno delle mura scolastiche, e non fa altro che rinsaldare vecchi pregiudizi. Generalmente questa mancata accoglienza del bambino Rom da parte del contesto classe si riflette in uno rapporto assente o insufficiente tra la famiglia/bambini e gli insegnanti. Anche questi ultimi spesso si ritrovano sprovvisti di una preparazione in grado di creare un clima relazionale in cui il soggetto sia accettato e accolto, libero di rielaborare il suo passato e le sue origini, al fine di entrare in relazione con i compagni.

La mattina io andavo a scuola. Poi per un periodo non ci sono andato più. Preferivo restare a casa a dormire. A scuola i miei compagni mi prendono in giro perché non ho le matite e le penne colorate come le loro, e anche le maestre mi rimproverano perché non li porto, ma mia mamma non può comprarli (Angelo, 9 anni, studente scuola primaria, gennaio 2021).

Difficoltà economiche

Per questi bambini entrare in classe non solo significa affrontare le difficoltà di una programmazione didattica, ma condividere uno spazio nuovo che segue regole e codici che spesso ignorano, e che richiede un corredo che spesso loro non possono comprare e che la scuola non dà in dote, eccetto i libri scolastici che in alcuni casi riescono a reperire

con le cedoline per i libri. Le problematiche di tipo economico che vivono le famiglie Rom, legate alla precarietà lavorativa dei genitori, impediscono l'acquisto di materiale scolastico e inducono i genitori ad avviare precocemente i minori verso attività lavorative e pratiche di accattonaggio. «Più di altri i Rom hanno fatto i conti con gli effetti disastrosi della pandemia. Nessun lavoro, nessuna possibilità di vivere di assistenza e carità. Pur essendo abituati a vivere con molto poco, a loro è mancato anche quel poco» (Maria, 58 anni, assistente sociale, gennaio 2021).

Le condizioni socio-economiche si sono aggravate ulteriormente a seguito di questa pandemia e oltre a un peggioramento delle condizioni di vita di intere famiglie Rom si è assistito anche a un abbandono della didattica, soprattutto nella fase di lockdown quando si svolgevano le lezioni online.

Durante il lockdown io non andavo a scuola e non avevo neanche i soldi nella scheda per collegarmi. Quindi sono rimasta per un paio di mesi senza fare nulla. Poi però la scuola mi ha dato un tablet e una scheda e io dovevo collegarmi ogni giorno, ma non era facile, la linea cadeva sempre (Rebecca, 14 anni, studente scuola secondaria di I grado, gennaio 2021).

Nel periodo di lockdown le scuole si sono attrezzate erogando e fornendo alle famiglie in stato di bisogno gli strumenti per affrontare la situazione e così il progetto non si è interrotto. Sono state attivate modalità di didattica a distanza, mediante l'accesso ai registri elettronici o alle piattaforme approntate dagli istituti scolastici grazie ai docenti e all'ausilio degli operatori del progetto che hanno entrambi supportato le famiglie nelle procedure digitali. Inoltre, gli operatori si sono attivati per facilitare l'esecuzione dei compiti e per far partire anche delle attività di tipo ricreativo, coinvolgendo gli esperti di laboratorio. L'obiettivo principale era quello di mantenere vivo un legame tra scuola e famiglia/bambini in un periodo di incertezze dove il rischio era quello di assistere a un incremento di abbandoni scolastici. Gli sforzi fatti hanno dimostrato che la collaborazione tra operatori e istituzione sono stati necessari per il raggiungimento degli obiettivi di base. Nessun bambino ha abbandonato e la valutazione annuale finale è stata positiva per tutti i bambini Rom. «La prima cosa che le colleghe mi hanno detto quando sono arrivata è stata: “ Stai attenta perché quello è uno zingaro e loro appena vedono che tu sei gentile con loro se ne approfittano e ti chiedono di tutto. Fanno l'elemosina dentro e fuori è la loro cultura» (Katia, 52 anni, docente scuola primaria, dicembre 2020).

Insegnanti e formazione

Il confronto in classe con i vissuti e le storie dei bambini Rom può essere percepito dagli insegnanti attraverso una doppia valenza: quella positiva, come occasione di arricchimento conoscitivo e come stimolo alla decostruzione di stereotipi; e quella avente un'accezione negativa che vede nella presenza degli studenti Rom in classe la causa del rallentamento del ritmo di apprendimento dell'intera classe perché provoca nell'insegnante l'incapacità di rispondere adeguatamente alle loro esigenze.

Rapportarsi con la diversità richiede un sostegno e una capacità di ridefinire gli obiettivi in modo da diventare non solo costruttori di conoscenze ma anche mediatori di saperi. All'interno del progetto preso in analisi sono stati svolti corsi di formazione rivolti al corpo docente, che però vi ha partecipato in numero ridotto e simbolico. La scarsa preparazione degli insegnanti a fronteggiare la conoscenza e l'incontro con i Rom apre le porte al pregiudizio diffuso chiudendole nel contempo alla possibilità di instaurare un rapporto di fiducia e di scambio positivo tra gruppo docenti e famiglie Rom.

Ho partecipato con interesse alla formazione. Acquisire la consapevolezza che tutto quello che sapevo sui Rom, sugli zingari, in realtà non è necessariamente vero. Avendo in classe un bambino Rom ho sentito io per prima questa necessità... di formarmi per formare. Purtroppo però su quattro docenti d classe, solo io ho partecipato alla formazione (Sara, 58 anni, docente scuola primaria, novembre 2020).

Mi era stato proposto il corso sui Rom... Ma ci credi che non ho tempo. Programmazione, riunioni, non resta niente... Mi piacerebbe però conoscere meglio questa loro cultura... perché so che per loro la scuola non è importante, e noi non possiamo costringerli... telefoniamo chiamiamo quando fanno troppe assenze... a volte segnaliamo anche ma... per loro non venire è la normalità (Alessia, 40 anni, docente scuola primaria, novembre 2020).

Gli atteggiamenti degli insegnanti sembrano muoversi verso poli differenti. Da una parte c'è chi, nel riconoscere di avere una lente di osservazione distorta da una rappresentazione stereotipata e pregiudizievole dello *zingaro*, decide di rivisitare le proprie conoscenze per poter interagire consapevolmente tenendo conto del peso di questo senso comune condiviso. La percezione di non possedere una sufficiente preparazione al lavoro con alunni Rom emerge anche dai dati di una ricerca condotta a Sorani (2004) nell'ambito del progetto *The Education of the Gypsy Childhood in Europe*. Dai risultati dei questionari somministrati ai docenti di bambini Rom, il 78% ha valutato insufficiente la propria formazione e ritiene necessario formarsi su tale tematica. Molti insegnanti infatti riconoscevano che la loro scarsa conoscenza della cultura Rom fosse un limite alle possibilità di superare le difficoltà del lavoro in aula con questi alunni. Storia, religione e usi e costumi sono i punti sui quali circa il 70% degli insegnanti intervistati avrebbe voluto essere formato mentre, parallelamente a questo bisogno, un numero minore di insegnanti ha avvertito la necessità di dotarsi di strumenti didattici appositi per i Rom, in modo da riuscire a gestire l'influenza che la loro presenza comporta sulla classe. Rispetto agli strumenti e ai metodi didattici, come direbbe Menchinelli (2004), la scuola italiana non considera il suo essere espressione dei valori della cultura maggioritaria che inevitabilmente si riflettono nei programmi e nelle metodologie educative. Questi valori, se non esplicitati, continuano ad agire sotto una apparente neutralità e apertura all'intercultura, risultando però invasivi e condizionanti. Uno dei principali valori veicolati è la subalternità dell'educazione tradizionale a quella scolastica e la sottovalutazione della capacità della famiglia della cultura minoritaria di essere protagonista del processo di costruzione dell'identità, relegandola a svolgere un ruolo vicario rispetto al progetto pedagogico della cultura dominante. Questa tendenza alla sovrapposizione di schemi culturali differenti finisce per entrare in conflitto con la legittima attitudine della cultura Rom a educare i propri bambini tramite la loro immersione, dalla nascita, in un ambiente denso di significati che tutta la comunità contribuisce ad accrescere e sviluppare. La formazione diventa in questo senso un'occasione di crescita professionale e non solo, un modo di fare i conti con alcune etichette omogenee, stereotipate e totalizzanti, quelle dello *zingaro* asociale, straniero e nomade, costruite, diffuse e conservate nell'immaginario collettivo.

Dall'altro lato invece ci sono insegnanti che continuano a considerare la cultura zingara come un qualcosa di irriducibile, di inalterabile, che relega i Rom, per loro stessa scelta, ai margini dell'istituzione scolastica e della società in generale. Anche questo dato si lega a quanto evidenziato da Sorani (2004), secondo cui per gli insegnanti comportamenti come la scarsa motivazione allo studio, lo scarso appoggio delle famiglie

all'attività scolastica, la scarsità di igiene degli alunni (punto quest'ultimo emerso soprattutto fra gli insegnanti delle scuole napoletane) e altri elementi ancora, sono propri della cultura Rom. Scarsa motivazione allo studio e scarso supporto familiare sono quindi, secondo gli insegnanti, elementi culturali caratteristici della società Rom. Sono gli atteggiamenti di questi insegnanti che potrebbero apparire riconducibili, in varia misura, alla volontà di conservare e custodire le tradizioni e valori che, secondo loro, rischiano di essere contaminati dall'*altro*, dal diverso, dal Rom.

A essere sincera quando lui (il bambino Rom) non c'è non puoi capire che pace c'è in classe. Io riesco a lavorare senza difficoltà. Perché anche se con lui per qualche ora c'è l'insegnante di sostegno... Poi quando resto sola con lui in classe è un motivo di distrazione per tutta la classe, litiga con gli altri, si alza, si rifiuta di seguire... diventa una vera fatica per me (Alessia, 40 anni, docente scuola primaria, novembre 2020).

Questa accezione negativa, o quanto meno problematica, che vede nella presenza del bambino Rom in classe la causa del rallentamento e del disordine che si viene a creare, tende a provocare nell'insegnante una incapacità di rispondere in modo diversificato alle esigenze di tutti gli alunni, comprese quelle dei bambini Rom. Quanto riscontrato nella ricerca appare in linea con la teoria di Bravi (2009) che ha cercato di ricostruire la progettazione educativa rivolta ai Rom in Italia, mettendo in rilievo come sia stata una progettazione consequenziale a una memoria sociale costruita con un approccio etnocentrico, per cui la storia delle minoranze è narrata da chi ha in mano gli strumenti di costruzione dei significati, sempre come subordinata rispetto al proprio gruppo che è in posizione predominante. Rapportarsi con la diversità inoltre richiede necessariamente una rimodulazione dei propri obiettivi di insegnante, sia per l'intero contesto classe che per il singolo studente, e spesso questo per essere fatto necessita della sospensione temporanea della programmazione curricolare e del rafforzamento del clima di integrazione e relazionale di classe. Solo aumentando e lavorando sui rapporti all'interno della classe sarà possibile passare dall'integrazione a un'interazione di qualità.

La lingua

All'interno di questa cornice non possiamo ignorare il ruolo fondamentale che riveste in ogni processo di incontro con l'alterità la lingua come mezzo primario di comunicazione. Un tema che si presenta in modo trasversale in tutte le interviste, sia delle famiglie Rom che dei docenti, è quello della difficoltà linguistica. La lingua romanés, diventa il più delle volte l'elemento di discriminazione anche perché ricondotto idealmente all'appartenenza a un gruppo specifico. La lingua diventa il confine metaforico, solido e netto, a partire dal quale è possibile rimarcare quella distanza dell'origine, dell'appartenenza a un *altro* irriducibilmente diverso. E i giovani Rom che a scuola mostrano di poter transitare, pur con qualche difficoltà, da una lingua all'altra, dal romanés al messinese, smontano la legittimità di quella rappresentazione che li vuole vedere zingari, nomadi senza terra. «Certo che con la lingua mi trovo meglio con i miei amici, perché loro sono Rom... a scuola i miei compagni anche i professori non sempre mi capiscono. Però io parlo anche il messinese. L'italiano un poco meno, e quindi prendo sempre brutti voti» (Albert, 14 anni, studente, scuola secondaria di I grado, gennaio 2021).

Essendo la lingua romanés priva di scrittura e non disponendo ad oggi di una codificazione convenzionale, i bambini Rom non sono abituati alla simbolizzazione dei grafemi, alla focalizzazione del segno linguistico, insomma tutte le abilità fondanti

l'alfabetizzazione e quando cercano di apprendere l'italiano (i suoi vocaboli, la grammatica, e la fonologia) devono sviluppare molti meccanismi di compensazione, come ad esempio imparare velocemente a memoria i testi senza comprenderli, orientarsi con l'aiuto di qualche illustrazione, ecc. (Liégeois, 1999; Donzello e Karpati 1998; Desideri, 2005). Tutto ciò può rappresentare per i bambini Rom un ostacolo con il quale si scontrano una volta entrati nella scuola, e che richiede una notevole sforzo cognitivo al fine di rafforzare lo statuto metalinguistico e metacognitivo dei testi. La svalorizzazione della lingua romanés comincia a scuola. E all'interno di un contesto dove la propria appartenenza linguistica non è valorizzata e riconosciuta, spesso addirittura negata, il bambino Rom apprende di essere un estraneo, fuoriposto, e interiorizza quel senso di estraneità rispetto a quel mondo che conta ma che allo stesso tempo non lo accetta. Difficoltà che, se non affrontate subito, rischiano di crescere aumentando il senso di fraintendimento e di incomprendimento, fino all'insorgere di atteggiamenti di chiusura.

I Rom vengono costretti ad apprendere la lingua e la scrittura italiana proprio all'interno della scuola perché nell'ambito familiare usano la loro lingua orale di origine. In quest'ottica la scuola diventa il solo luogo dove è possibile creare una comunicazione tra Rom e non Rom, nel rispetto del pluralismo delle differenze. Il primo passo è dunque quello di riconoscere l'alterità del mondo Rom, senza pretendere di reprimerlo o di cancellarlo, anzi proprio questo mondo tanto differente se conosciuto, può diventare la base per una corretta educazione linguistica in italiano L2. A tal fine è opportuno che il docente abbia alcune necessarie informazioni etnografiche e linguistiche per potersi accostare a questo universo, un mondo *altro*, con regole, categorie e tratti identitari profondamente divergenti da quelli delle comunità stanziali. Del resto, l'accoglienza delle diversità, di cui le minoranze sono portatrici per definizione, è un valore irrinunciabile in vista della prevenzione e del recupero della dispersione scolastica. La buona conoscenza dell'italiano diventa però il cartellino di ingresso indispensabile per poter ottenere buoni voti e il successo scolastico.

Spero di educarla bene, lei ora va all'asilo. Ci va volentieri. Gioca e si diverte. Non è più piccolissima. Ha 5 anni. E già parla l'italiano. Lo sta parlando proprio lì all'asilo. Ed è un bene perché io non lo so spiegare benissimo l'italiano. Io sono arrivata a un buon livello, ma poi non sono andata più a scuola (Tania, 33 anni, mamma, gennaio 2021).

Per noi Rom la lingua è importante. Io voglio che i miei figli parlino e conoscano la mia lingua. Tutti i Rom parlano la nostra lingua. Come per voi è importante l'italiano (Tommaso, 35 anni, papà, gennaio 2021).

Da questi stralci di intervista emergono due posizioni, una che vede nella conoscenza dell'italiano la possibilità di un riscatto e di un avanzamento scolastico e sociale. Dall'altro lato invece la lingua madre viene considerata quasi come una difesa. In questo senso essa diviene un legame con la comunità di appartenenza Rom e racchiude in sé innumerevoli significati. Proprio perché, parlare una lingua piuttosto che un'altra, significa abitarla e assumere come propria una specifica cultura, condividendo un linguaggio che non è solo fisico, ma ricco di significati *altri* perché appartenenti a mondi differenti. Necessaria diventa dunque una pedagogia specificamente disegnata per i minori Rom, perché dall'assenza di questa deriva anche il mancato incontro tra l'offerta formativa della scuola e la richiesta di formazione delle famiglie che riconoscono alla scuola, e all'apprendimento della lingua italiana, oltre a un valore strumentale

dell'istruzione, intesa come pura alfabetizzazione, anche una competenza per affrontare al meglio e autonomamente le richieste della società.

Rapporto scuola-famiglia

Il tema maggiormente discusso dalle insegnanti durante le interviste è l'importanza del rapporto scuola-famiglia per l'applicazione funzionale del progetto educativo. La comunicazione con la famiglia è però gestita in maniera diversa a secondo del grado di scuola e dell'insegnante. Non sembra esserci un protocollo comunemente condiviso. Ciò che appare invece trasversale è l'importanza che tutti i docenti danno a questa comunicazione. «Il rapporto con i genitori è fondamentale...se riusciamo ad agganciare loro abbiamo la possibilità di trattenere il bambino. Se perdiamo loro perdiamo anche il bambino» (Katia, 52 anni, docente scuola primaria, dicembre 2020).

I docenti riconoscono il ruolo fondamentale del genitore nell'educazione del bambino, e lavorano pertanto in un'ottica di coinvolgimento attivo per la costruzione di un rapporto di fiducia.

Mio figlio spesso non si vuole alzare la mattina. A volte io lo lascio dormire e non sempre posso accompagnarlo perché devo occuparmi di mia figlia di soli 9 mesi. E io cerco di farlo andare a scuola... e lo faccio portare dalla mamma del suo compagno. Quando non vuole andare io gli dico che poi la maestra chiama e si preoccupa, pensa che è malato o altro... lui si convince, va per due giorni e poi torna a non alzarsi... e la maestra richiama. La maestra la conosco, era anche la mia, e mi fido di lei. Lei chiama sempre» (Greta, 41 anni, mamma, gennaio 2021).

Attraverso semplici gesti, l'aiuto di un'altra mamma, o la telefonata del docente che cerca di discutere con i genitori e con il bambino, si costruisce un ponte relazionale che ha come fine la valorizzazione della presenza e della frequenza a scuola.

La mia prima preoccupazione quando vedo che lui si assenta è chiamare la mamma o il padre, trovare un modo per agganciarli subito e avere una spiegazione. Se faccio passare troppi giorni rischio di perdere il bambino. Con alcune famiglie questo si può fare, ma ho avuto un'altra alunna Rom, i genitori mi chiudevano la chiamata appena chiamavo. Era tutto inutile (Maria, 39 anni, docente scuola primaria, novembre 2020).

Vengono qui evidenziate due modalità di vivere la scuola da parte dei genitori Rom: una partecipe dove il lavoro del docente viene riconosciuto come giusto e funzionale al benessere del bambino; una modalità del tutto disinteressata, tendente alla chiusura, che impedisce la costruzione di un dialogo e di una relazione tra scuola e famiglia. Andando più a fondo nelle interviste possiamo comprendere cosa sta alla base di questi due atteggiamenti:

Si assolutamente deve andare a scuola. Deve continuare ad andare a scuola. Almeno un diploma lo deve avere. Se vuole lavorare. Se vuole mantenersi (Greta, 41 anni, mamma, gennaio 2021).

Io volevo continuare la scuola ma non ho potuto. Non voglio che mia figlia faccia lo stesso errore. Deve studiare finché può (Nina, 36 anni, mamma, gennaio 2021).

Da alcune interviste di mamme Rom si avverte un cambiamento, non estendibile a tutte, per il quale andare a scuola sta diventando un valore. Sono loro stesse che decidono di far frequentare la scuola ai loro figli spingendoli a continuare fino all'ottenimento del diploma. Alcune delle giovani famiglie Rom intervistate insomma vogliono di più per i loro figli e iniziano a comprendere quanto sia importante l'ottenimento di una certificazione delle competenze scolastiche acquisite. Da alcune interviste è possibile riflettere sul maggiore investimento familiare dei Rom nell'istruzione come preferenziale per migliorare la futura collocazione occupazionale. Questo sentire comune, tratto dalle interviste, conferma quanto riscontrato da Menchinelli (2004) in una ricerca, svolta a Roma, sull'atteggiamento dei Rom nei confronti dell'istruzione dalla quale si evince che la scuola come valore in sé, non è uno stimolo sufficiente a mobilitare l'impegno delle comunità e delle famiglie, mentre proprio il coinvolgimento della comunità sembra essere il primo passo necessario per garantire un rapporto regolare con la scuola.

Conclusioni

Dalla ricerca si evince, in linea con quanto affermato da Reggio (1992), il peso che assume il contesto socio-culturale di riferimento e le origini sociali e culturali dei Rom che hanno ancora oggi un rilevante impatto in tema di dispersione scolastica (Bonini, 2012). Si potrebbe pensare che siano i Rom a doversi avvicinare al nostro sistema, ma forse potrebbe essere l'istituzione scolastica a sperimentare sempre più percorsi differenziati che siano includenti e inclusivi.

Sulla base di ciò, come emerso dalla ricerca, a questa causa endogena si affianca quella esogena che ci spinge ad analizzare anche il sistema formativo nella sua totalità, e quindi a riflettere sui meccanismi di selezione delle scuole (Gambetta, 1987; Gasperoni, 1996; Checchi, 1997; Pitzalis, 2011), e sulla democratizzazione e formazione del corpo docente (Ferrarotti, 1976). Dalla ricerca si evidenzia ad esempio come i docenti – soprattutto di sostegno – se non influenzati da pregiudizi e adeguatamente formati, possono diventare delle figure di riferimento per le famiglie Rom, coloro che possono mediare tra aspettative reciproche. La certificazione finale come valore in sé non è uno stimolo spesso sufficiente a mobilitare l'impegno delle famiglie e a contrastare l'abbandono, mentre proprio la comunicazione tra famiglia/scuola/docente diviene il primo passo necessario per garantire un rapporto regolare tra scuola e minore.

Progetti e interventi integrati come quello analizzato sono in grado di trasformare il sistema scolastico in un'ottica integrata (Tuè, 2003), e di aprire quindi molteplici spunti di riflessione che possono diventare, per i futuri progetti sui Rom e le scuole, obiettivi tesi maggiormente a sostenere e finanziare non solo laboratori ricreativi di fotografia o arte, ma corsi di lingua italiana e romanés, di livello differenziato, e con tempi concilianti rispetto agli impegni di studio ordinario, che diventino momenti di scambio e di arricchimento per tutti. Adottando questi interventi di tipo integrato, in linea con quanto affermato da Tierney (2015), l'istituzione scolastica, lo studente e la comunità, in questo progetto con i Rom, sono diventati gli attori principali da considerare nella re/istituzione di politiche socio-educative sostenibili. È sicuramente questo uno dei modi per garantire quella visibilità e riconoscimento da parte dei policy-makers, la cui assenza, secondo lo studio ECOTEC (2008), va considerata come una barriera in grado di determinare l'aumento dell'esclusione dei bambini Rom. Lo studente Rom che si disperde e il sistema che produce dispersione (Caputo, 2006), spesso risentono anche dell'assenza di un sistema di reti territoriali in grado di equilibrare le distorsioni che provengono dalle famiglie di appartenenza (capitale familiare) e dalle scuole stesse (capitale scolastico). La partecipazione al progetto Rom ha ricostruito questo valore sociale dell'istruzione, ed è

stato in grado di accrescere la visibilità e la motivazione degli studenti Rom coinvolgendo docenti e famiglie in modo da regolarizzare le frequenze e facilitare la conoscenza reciproca.

Bibliografia

- Abati F. (2013), *Muggiano (MI), sospeso scuolabus al campo Rom. Niente più lezioni per i bambini disabili*. In «Il Fatto Quotidiano», 10 novembre, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2013/11/10/muggiano-mi-niente-scuolabus-al-campo-rom-e-per-la-bimba-disabile-niente-scuola/252901/> (consultato il 03/03/2023).
- Acton T. e Dalphinis M. (a cura di) (2000), *Language, Blacks and Gypsies. Languages Without a Written Tradition and Their Role in Education*, London, Whiting & Birch.
- Affinati E. (2013), *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori.
- Allmendinger J. (1989), *Educational Systems and Labour Market Outcomes*. In «European Sociological Review», Vol. 3, n. 5, pp. 231-50.
- Batini F. (2014), *Drop-out*, Arezzo, Fuorionda.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociale e culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Bortone R. (2016), *La scolarizzazione dei minori rom in italia: criticità e buone pratiche*. In «La Rivista di Servizio Sociale», Vol. 56, n. 2, pp. 10-27.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e di sinti in Italia*, Milano, Unicopli.
- Caputo A. (2006), *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Napoli, Edizioni Oxiana.
- Caritas Ambrosiana (2004), Centro COME (a cura di S. Ignazi, M. Napoli), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Milano, FrancoAngeli.
- Chartier A.M. e Cotonnec A. (1989), *Voyageurs - écoles: le malentendu*. In P. Williams (a cura di), *Tsiganes: Identité, évolution*, Paris, Syros, pp. 1-22.
- Cecchi D. (1997), *La diseguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza.
- Colombo C., Galli A., Pero M., Giani R., Jucker S., Oreste P., Giommarini C. e Aiolfi E. (2011), *Situazione sociodemografica e condizioni di salute della popolazione rom di Milano*. In «Epidemiologia e prevenzione», Vol. 35, n. 5-6, pp. 282-291.
- Desideri P. (2005), *Una lingua orale. Il romanés dei Rom Abruzzesi. Considerazioni glottodidattiche*. In «Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde», Vol. 1, pp. 307-21.
- Donzello G. e Karpati BM. (1998), *Un ragazzo zingaro nella mia classe*, Roma, Centro Studi Zingari.
- ECOTEC (2008), *Study on the school education of children of occupational travellers in the EU. A Final Report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission*, Birmingham, Priestley House.
- European Commission (2019), *Roma inclusion measures reported under the EU Framework for NRIS Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament and the Council Report on the implementation of national Roma integration strategies*, Brussels, 05/09/2019. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52019SC0320> (consultato il 03/03/2023).
- European Roma Rights Center (2000), *Il paese dei campi*, Roma, Manifestolibri.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2012), *The situation of Roma in 11 EU Member States Survey results at a glance*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Union Agency for Fundamental (2016), *Rights Education: the situation of Roma in 11 EU Member States Roma survey – Data in focus*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

- European Union Agency for Fundamental Rights (2020), *Monitoring framework for an EU Roma Strategic Framework for Equality, Inclusion and Participation: Objectives and indicators*. Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Ferrarotti F. (1976), *Studenti, scuola, sistema*, Napoli, Liguori.
- Gambetta, D. (1987), *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gasperoni G.C. (1996), *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Gomes A.M.R. (1998/2007), *Vegna che ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, Roma, CISU.
- Il Fatto Quotidiano (2013), *Novara, niente trasferimento per gli alunni Sinti. La denuncia (2013): "È discriminazione"*. In <https://www.ilfattoquotidiano.it/2013/09/10/novarese-ex-sindaco-leghista-denuncia-segregazione-dei-bambini-sinti-in-scuola-primaria/707817/> (consultato il 03/03/2023).
- IREF (2010), *Rom, Sinti, Caminanti e comunità locali. Studio delle condizioni di vita e sull'inserimento nella rete dei servizi socio-assistenziali nel Mezzogiorno*, Roma, Maggio.
- Istituto degli Innocenti (2015), *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti rapporto finale prima annualità 2013-2014*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Istituto degli Innocenti (2020), *Report di valutazione 2019/20 – fine triennialità Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti – PON "Inclusione"*, Firenze, istituto degli Innocenti.
- Karpati M. e Massano S. (1985), *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti in Italia*, Torino, Opera Nomadi.
- Karpati M. e Sasso R. (1976), *Adolescenti zingari e non zingari*, Roma, Lacio Drom.
- LeCompte M. e Dworkin A.G. (1991), *Giving up on school student drop-outs and teachers burnouts*, Newbury, Park, Corwin Press.
- Lewis O. (1959), *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York, Science Ediction.
- Liégeois J.P. (1999), *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Centre de Recherches tsiganes-Centro Studi Zingari, Roma, Anicia.
- Lohmann H. e Ferger F. (2014), *Educational poverty in comparative perspective: theoretical and empirical implications*. In «SFB 882 Working Paper Series», n. 26.
- Menchinelli S. (2004), *Il rapporto di una comunità di rom kalderasha con la scuola*. In «Quaderni di Sociologia», Vol. 36, pp. 31-49.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2020), *Rapporti nazionali sulla presenza straniera in Italia, edizioni 2012 – 2020. Quaderno di sintesi*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Miur (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, Miur.
- Morgagni E. (1998), *La dispersione scolastica in Italia: tendenze e interpretazioni*. In E. Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carocci, p. 18-24.
- Paolucci R. (a cura di) (2005), *Relazione scuola all'VIII Seminario Nazionale Opera Nomadi, 6/7 dicembre 2005*. In <http://romanolil.blog.tiscali.it/2006/01/09/> (consultato il 10/01/2021).
- Piasere L. (1986), *A scuola dai gagé ovvero quando l'educatore diventa disadattato*. In J.D. Zatta (a cura di), *Scuola di Stato e nomadi*, Abano Terme, Francisci, pp. 33-59.
- Piasere L. (2007), *Rom, sinti e caminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 161-170.
- Pitzalis M. (2011), *Strategie di scelta, transizione scolastica e struttura del campo scolastico*. In R. Fadda, R. e E. Mangiaracina (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Roma, Carocci, pp. 15-28.
- Reggio P. (1992), *Selezione, dispersione, abbandono scolastico*. In «Animazione sociale», Vol. 12, pp. 64-71.

- Rozzi E. (2011), *Discriminazioni dei minori Rom e Sinti rispetto al diritto all'istruzione: uno sguardo socio-giuridico*. In P. Bonetti, A. Simoni e T. Vitale (a cura di), *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia*, Milano, Giuffrè, pp. 941-968.
- Save the Children Italia (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? un'analisi regionale*, Save the Children.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Solomon P.R. (1989), *Dropping out of academics: black youth and the sports sub-culture in a cross-national perspective*. In L. Weis, E. Farrar e H.G. Petrie (a cura di), *Drop-outs from School, Issues, Dilemmas, and Solutions*, Albany, State University of New York Press.
- Sorani A.V. (2004), *I Rom nella scuola italiana*. «In Quaderni di Sociologia», Vol. 34, pp. 73-90.
- Tierney W.J. (2015), *Rethinking Education and Poverty*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Trevisani E. (2013), *Pisa, niente scuolabus per i bimbi Rom: diritto allo studio a rischio per 47*. In «Il Fatto Quotidiano», 24 luglio, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2013/07/24/pisa-niente-scuolabus-ai-bimbi-rom-diritto-allo-studio-a-rischio-per-47/666083/> (consultato il 04/03/2023).
- Tuè P. (2003), *La dispersione scolastica: una indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*, Milano, FrancoAngeli.
- Turatti D. (2007), *Dalla scuola uno sguardo ai minori: Interviste ai testimoni privilegiati*. In S. Bragato e L. Menetto. (a cura di), *E per patria una lingua segreta: Rom e Sinti in provincia di Venezia*, Portogruaro, Nuova dimensione, pp. 69-86.
- Vitale T. e Cousin B. (2011), *En Italie. Scolarisation des Roms et des Sintis*. In «Cahiers pédagogiques», HSN, n. 21, pp. 164-166.