

Medicalizzazione e scolarizzazione dei minori rom in Calabria: sfide e prospettive

Medicalization and Schooling of Roma Minors in Calabria: challenges and perspectives

Fiore Manzo

Dottorando,

Università della Calabria

Sommario

Il contributo esamina la storia nonché la situazione attuale delle comunità romanès calabresi di antico insediamento, con un focus specifico sul rapporto con la scuola. La presenza di queste comunità, nella regione Calabria, è documentata dal XV secolo. L'analisi si focalizza sul sistema educativo che, nel tempo, ha adottato a fasi alterne metodi di inclusione ed esclusione, sino ad arrivare alla fase attuale in cui non esistono più le classi speciali *lacio drom* ma la tendenza a medicalizzare in misura maggiore nei confronti dei bambini rom contribuendo a far permanere stereotipi e, indirettamente a non favorire l'inclusione. Rispetto al passato, sono stati fatti certamente alcuni progressi, ma perdurano difficoltà strutturali e sociali, con tassi di certificazioni diagnostiche elevate fra i minori rom, sovente prive di giustificazioni corrispondenti. Mediante una serie di interviste a laureati, attivisti rom e insegnanti, il contributo mette in evidenza l'importanza del supporto familiare, la sensibilità degli insegnanti e il ruolo delle associazioni per il successo scolastico. Lo studio si conclude marcando il bisogno di una maggiore consapevolezza della storia e della cultura dei rom per promuovere una reale integrazione e valorizzazione delle potenzialità degli studenti rom.

Parole chiave: rom calabresi, integrazione scolastica, medicalizzazione, discriminazioni, inclusione.

Abstract

The paper examines the history as well as the current situation of the Calabrian romani community of ancient settlement, with a specific focus on the relationship with the school. The presence of these communities in the Calabria region is documented from the fifteenth century. The analysis focuses on the education system, which, over time, has adopted alternating methods of inclusion and exclusion, up to the current phase in which there are no longer special *lacio drom* classes but the tendency to medicalize Roma children to a greater extent, contributing to the persistence of stereotypes and indirectly contributing to not favoring inclusion. To date, some progress has certainly been made, but structural and social difficulties persist, with high rates of diagnostic certification among roma children, often without corresponding justification. Through a series of interviews with graduates, roma activists and teachers, the contribution highlights the importance of family support, the sensitivity of teachers and the role of associations for school success. The study concludes by highlighting the need for greater awareness of the history and culture of the roma in order to promote a real integration and enhancement of the potential of roma students.

Keywords: Calabrian Roma, school integration, medicalization, discrimination, inclusion.

Introduzione

La ricerca sul rapporto tra scuola e gruppi rom in Calabria si è rivelata particolarmente complessa, specialmente a causa della scarsità di materiale disponibile sull'argomento. La mancanza di fonti ha reso difficile un'analisi approfondita della situazione attuale. Per superare questa difficoltà, abbiamo deciso di adottare un approccio comparativo, comparando le poche informazioni che siamo riusciti a raccogliere con quelle relative ad altre realtà italiane simili. In questo modo, abbiamo potuto rilevare le differenze nei modelli di intervento, che spesso variano in base alle scelte delle singole amministrazioni

Copyright © 2025 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

locali. Da attivista rom, per ottenere una visione diretta e concreta della situazione scolastica dei rom in Calabria, ho condotto sette interviste semi-strutturate, in italiano, con persone appartenenti alle comunità rom e con attivisti che si occupano dei diritti delle minoranze, sia attraverso associazioni che in maniera indipendente (cfr. Tab. 1). La scelta degli intervistati si è concentrata su individui con un'ottima conoscenza delle dinamiche locali dei gruppi rom, in modo da raccogliere informazioni più complete. Inoltre, sono state riprese alcune interviste effettuate tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 da Sergio Guglielmelli (1989-90) e, in anni più recenti, da Eva Rizzin (2020), condotte in lingua italiana. Questo contributo non ha l'ambizione di essere esaustivo, ma vuole stimolare una riflessione più ampia, che possa portare a ulteriori studi e approfondimenti.

Territorio	Data	Partecipante	Età	Professione	Associazione
Cassano Allo Jonio	10/04/2024	Claudio Dionesalvi (C.D.)	53	Insegnante	
Cosenza	01/01/2025	E.A.	36	Educatore	
Cosenza	05/01/2025	Stefania Bevilacqua (S. B.)	47	Attivista romni	Unione delle comunità romanès in Italia
Cosenza	12/05/2018	R.B.	49	Romni	
Cosenza	15/12/2024	P.G.	53	Insegnante	Aps Lav Romanò
Reggio Calabria	06/01/2025	Giacomo Marino (G.M.)		Attivista pro rom	Un mondo di Mondi
Catanzaro	02/01/2025	Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan (M.C.)	32	Attivista romni/dottoranda	
Crotone	09/01/2025	Francesca Passalacqua (F.P.)	26	Romni	

Tab. 1: Informazioni sugli attivisti; in alcuni casi, in accordo con gli intervistati, si è scelto di indicare solo le iniziali del nome e cognome (elaborazione propria).

1. Il contesto territoriale: i rom e la condizione dei gruppi rom in Calabria

In Calabria è documentata la presenza di comunità romanès

¹ dal 1505, anno in cui viene attestata la loro presenza a Reggio Calabria, dove commerciavano attrezzi, e successivamente in provincia di Cosenza, in paesi come Castrovillari e Cetraro rispettivamente nel 1525 e nel 1526 (Chavarria, 2007). Nel 1647, alcuni rom parteciparono alla rivolta di popolo contro la classe patrizia a Cosenza (Arena, 1878). Un atto notarile del 1777 fa riferimento a un quartiere di Cosenza in cui vi erano anche zingari (Altomare, 2016). Nel 1786, Bartels (2007) li incontra a Castrovillari e l'ufficiale francese Duret De Tavel (1996) scrive di un incontro, avvenuto a Caulonia, in

una delle sue lettere datate 1807-1810. Il poeta e scrittore Charles Didier (2008), che visitò la Calabria nel 1830, passando per Cosenza, si sofferma sulla storia di Re Alarico, del quale si dice che sia stato sepolto ai piedi della città, alla confluenza del Crati e del Busento. Il poeta, riferendosi al quartiere bagnato dai fiumi, lo definisce una specie di sobborgo abitato da zingari. Infine, durante il XIX secolo, la presenza dei rom è documentata in diverse località calabresi, tra cui Rossano, Borgovicino, Carpanzano e Piano Lago (Caravetta, 2015). Questi insediamenti hanno contribuito alla storia sociale e culturale della regione.

In Calabria si stima che vivano tra 9.000 e 13.000 rom (Caligiuri, 2012). La mancanza di dati precisi sui gruppi di recente migrazione (Pasta, 2022), come quelle romene e bulgare (Chirico, 2015), rende complessa una mappatura completa. Molti di loro vivono in condizioni di disagio abitativo, spesso vittime dell'antiziganismo, che rappresenta una forma radicata di discriminazione sociale. In Calabria, una ricerca evidenzia che i rom sono percepiti come il gruppo più pericoloso (Elia e Fantozzi, 2017). Questa visione stereotipata condiziona ogni aspetto della vita di queste persone. Dall'accesso al lavoro, agli affitti e alle relazioni sociali, costringendo molti a nascondere la propria identità per sfuggire ai pregiudizi. Le famiglie rom sono spesso segregate in aree di edilizia residenziale pubblica, come San Vito Alto (Cosenza), Via Isonzo (Catanzaro), La Ciambra (Gioia Tauro), Arghillà (Reggio Calabria) e Via Acquabona (Crotone). Questi insediamenti rappresentano il simbolo dell'esclusione sociale e contribuiscono a perpetuare separazione tra i gruppi rom e il resto della popolazione (Manzo, 2024; Manzo e Cosentino, 2025; Pasta, 2022). Inoltre, la segregazione residenziale accresce anche problemi come la devianza e la frequenza assidua a scuola, alimentando un ciclo di marginalizzazione e la discriminazione sistematica che ne ostacola la coesione sociale (Manzo, 2024).

2. La scuola e i rom in Calabria

Le classi *Lacio drom*, le ultime chiusero nel 1982 perché considerate come classi ponte verso quelle *comuni* e hanno rappresentato, oltre i campi nomadi, un altro esempio di apartheid, cui erano costretti i rom di cittadinanza italiana (Giuffrè, 2014). Istituite negli anni Sessanta del secolo scorso, attraverso un protocollo d'intesa fra il Ministero dell'Istruzione, l'Opera Nomadi e l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova, hanno rappresentato un caso di segregazione nella scuola ormai superato, ma è importante conoscerne la storia poiché si verificano tuttora forme di marginalizzazione dei rom nella scuola: laboratori scolastici su base etnica e pulmini speciali per soli rom sono elementi che proseguono una postura che può tuttora essere rintracciata in alcuni contesti educativi (Piasere, 2012; Saletti Salza, 2003).

Alla base delle classi speciali vi era la pedagogia zingara che, nel descrivere l'intelligenza dell'alunno romanò, affermava che era incapace di raggiungere un quoziente intellettivo adeguato, dunque incapace di razionalità in quanto appartenente a un gruppo considerato in una situazione di costante deculturazione o addirittura privo di cultura (Bravi, 2012). I rom erano considerati asociali, scarsamente intelligenti, nomadi e primitivi, e il campo era ed è ritenuto la giusta risposta alla loro cultura (*Ibidem*).

Le classi differenziali furono abolite per legge nel 1977 (517/77), eccetto alcune *Lacio drom*, che saranno chiuse solo nel 1982, a volte proseguendo sotto differente etichetta fino al 1986. La chiusura delle classi differenziali ha lasciato intatti alcuni modelli culturali con cui si è continuato a guardare e a descrivere l'alunno rom, difatti nella Disposizione Ministeriale del 1986 troviamo scritto: «gli alunni zingari e nomadi non sono da ritenere portatori di handicap, quanto piuttosto soggetti svantaggiati sul piano

socioculturale. Tale condizione [...] è legata alla frequenza molto irregolare, ai trasferimenti da una scuola all'altra, al diffuso fenomeno dell'evasione legato a condizioni di vita e convinzioni della cultura di appartenenza» (C. M. n. 207, 16/7/1986, p. 2). Si rimarca la diversità culturale, in modo sottinteso, come uno svantaggio.

In quegli anni avviene anche il passaggio dalla concezione della diversità psico-fisica a quella culturale (Piasere, 2012). Ci sono scuole che accolgono i bambini rom con entusiasmo, altre con indifferenza e altre con preoccupazioni per le possibili proteste dei non rom (Fondazione Romani Italia, 2014). Ha pertanto un significato importante porre lo sguardo sul presente, considerando il modello di rom costruito e diffuso in contesto formativo e che ha segnato da sempre un modello problematico di riferimento. Secondo un rapporto della FRA-Agency For Fundamental Rights dell'Unione Europea:

in media, solo un bambino intervistato su due frequenta un istituto di istruzione prescolare o la scuola materna. Durante l'età dell'obbligo scolastico, ad eccezione di Bulgaria, Grecia e Romania, risulta che nove bambini rom su dieci di età compresa tra sette e quindici anni frequentano la scuola. La partecipazione all'istruzione cala notevolmente dopo la scuola dell'obbligo: soltanto il 15 % dei giovani adulti rom intervistati ha completato il ciclo d'istruzione secondaria superiore generale o professionale (FRA, 2012, p. 1).

A scuola, dice una romnì cosentina di 49 anni,

i bambini fanno fatica perché non sono supportati bene dai genitori. [...] sono molto insicuri e quindi vanno aiutati [...]. Sono molto insicuri perché [...] si sentono molto inferiori perché nel nostro ambiente magari sono più sicuri perché [...] l'intelligenza che hanno basta [...]. Poi magari, messi al di fuori di questo contesto, hanno molta difficoltà, insicurezza, ignoranza sulle cose scolastiche e quindi tendono a chiudersi e non vogliono più andare a scuola (R.B. 49 anni, romnì, maggio 2018)².

Contesti eterogenei

Le classi *Lacio drom*, diffuse in tutta Italia fino al 1982, hanno segnato un modello specifico di scolarizzazione per i bambini rom e sinti. Tuttavia, non sono state l'unico approccio educativo per queste comunità. Un esempio significativo è la sperimentazione scolastica a Melfi, indagata da Stefania Pontrandolfo ed esposta nel suo libro *Un secolo di scuola. I rom a Melfi* (2004). Negli anni Settanta, nella città di Melfi, la scuola optò per una forma di didattica del fare, che puntava alla formazione integrale del bambino, puntando non solo sull'aspetto intellettuale, ma anche su quello fisico, emotivo e sociale. Questo approccio, includendo attività come l'espressività, la socializzazione e l'esercizio fisico, si distinse dalla scuola tradizionale, spesso rigida e poco inclusiva. Nelle classi sperimentali, bambini rom e figli di contadini potevano esprimersi attraverso linguaggi alternativi, superando le barriere sociali e favorendo l'apprendimento. L'antropologa ha evidenziato come in queste classi le differenze si manifestassero tra alunni borghesi e contadini, ma mai tra rom e non-rom, o tra disabili e non disabili. Questo metodo favoriva un processo di apprendimento partecipativo (Pontrandolfo, 2013).

In Calabria, invece, il processo di scolarizzazione assunse forme diverse. A Cosenza, nel 1957-58, fu istituito un plesso distaccato dal primo circolo didattico di via Milelli per il quartiere di via Gergeri. Sebbene destinato a bambini rom e non-rom, di fatto fu frequentato esclusivamente da bambini rom (Guglielmelli, 1989-1990). La qualità dell'istruzione in queste scuole era spesso scarsa. Una romnì cosentina di 49 anni da me

intervistata nel mese di maggio 2018 ricorda: «[...] ci facevano fare solo dettati e pensierini, più e meno; [...] i bambini facevano ciò che volevano [...], i ragazzi erano molto indisciplinati» (R.B. 49 anni, romnì, maggio 2018). Un'altra testimonianza racconta:

non ci facevano fare niente. Potevamo arrivare alle nove o alle dieci e andare via all'ora che volevamo. [...] Anche noi non avevamo buona volontà, perché ci seccavamo. [...] Ora i miei figli devono andare a scuola, voglio che abbiano un lavoro più sicuro e non si facciano imbrogliare dai gaggè perché siamo analfabeti» (Guglielmelli, 1989-1990, p. 74).

Questi racconti mostrano il contrasto tra esperienze scolastiche diverse, evidenziando come la scolarizzazione dei bambini rom fosse influenzata da pregiudizi, disinteresse istituzionale e approcci pedagogici spesso inefficaci (Pontrandolfo, 2004; Piasere, 2010; Bravi e Rizzin, 2024).

3. Una società in mutamento

La scuola non è immune dai cambiamenti che la società ha vissuto e continua a vivere. Si pensi, a tal proposito, alle contraddizioni che vive la nostra società e che, di conseguenza, si riversano sulla scuola:

individualismo competitivo sfrenato, egocentrismo consumistico, concezione svalorizzante della cultura umanistica considerata come inutile di fronte alle scienze utilitaristiche più efficienti sul piano del rendimento economico immediato, uso inappropriato delle nuove tecnologie, trasformazione delle differenze in diseguaglianze e produzione di nuovi capri espiatori, aumento delle tecniche di controllo sociale sui gruppi e i soggetti considerati come inadatti o pericolosi, intolleranza verso le minoranze, espansione delle risposte mediche e clinico-terapeutiche a problematiche di ordine sociale (Goussot, 2015, pp. 15-16).

Gli effetti di queste contraddizioni, secondo il pedagogista Goussot, si riversano su una fetta degli alunni che escono dalla scuola, considerati illetterati, cioè incapaci di saper comprendere un testo, ai quali vanno aggiunte le persone che rientrano nella categoria dell'analfabetismo di ritorno (*Ibidem*). A questa grave situazione la scuola risponderebbe con «un'aziendalizzazione accentuata degli istituti scolastici» nella quale «non interessa più formare l'uomo e il cittadino, interessa istruire degli specialisti e dei tecnici adattabili alla trasformazione tecno-economica delle strutture attuali dei grandi interessi delle nuove classi dominanti della finanza» (Ivi, p. 16). Invece di formare dei cittadini consapevoli, autonomi e critici si formano cittadini che siano competenti e adattabili. A questo si aggiunga che alcuni studenti sono divisi in categorie di tipo clinico-diagnostiche: i DSA (con disturbi specifici dell'apprendimento) e adesso i BES (con bisogni educativi speciali). La scuola, dunque, vive le medesime dinamiche sociali, economiche e culturali della società, nella quale sono in aumento le persone in condizioni di precarietà economica. Inoltre, ad una costante riduzione delle risorse a disposizione del sistema scolastico si rileva una tendenza alla medicalizzazione. Tutto questo non si riesce a comprendere senza fare riferimento all'evoluzione politica, culturale, economica e sociale che è frutto di:

scelte precise da parte dei gruppi di potere e dei governi che dominano il pianeta: sono scelte che delineano un tipo di rapporti sociali e di società competitiva, senza

diritti, dove la precarietà è la regola, una società dove la competizione e la concorrenza sono la molla di ogni rapporto umano e dove l'esistenza umana stessa è considerata come pura merce sul mercato degli scambi e della finanza (Ivi, p. 19).

Per comprendere alcune tendenze attuali in ambito scolastico il pedagogo ripercorre la storia e alcune tappe dell'evoluzione politica e culturale (Ivi, p. 22). L'esperimento è semplice: basta guardare gli scaffali di pedagogia e scienze dell'educazione delle odierne librerie e si potrà notare come rispetto al passato c'è stato un evidente mutamento. La «pedagogia è stata marginalizzata e sostituita dal didatticismo» (*Ibidem*). Per comprendere questo cambiamento che vede la filosofia e la pedagogia in questo stato, Goussot menziona anche l'aspetto editoriale che «condiziona fortemente i bisogni e lo sguardo degli insegnanti e degli educatori» (*Ibidem*).

Il nuovo orientamento viene spostato su:

una psicologia di tipo comportamentale e cognitivista, i testi dedicati alla didattica si presentano sotto forma di manuali pratici e di kit da applicare. Da quel momento la dimensione pedagogica e la didattica viva scompaiono e viene enfatizzato il lato tecnico; gli aspetti relazionali, sociali e culturali del processo di sviluppo e di apprendimento vengono marginalizzati, e anche considerati come meno attendibili sul piano scientifico (Ivi, pp. 23-24).

Questa tipologia di didattica è nata fra gli anni Ottanta e Novanta sotto i governi di Margareth Thatcher e Tony Blair. Goussot evidenzia come non sia casuale la nascita di questo approccio che propone una ricerca maggiormente basata su criteri oggettivi di «scientificità» (Ivi, p. 27) Si ha un passaggio, quindi, verso un sistema che pone al centro le competenze tecniche. La ricerca educativa, secondo sostenitori dell'EBE, come David Hargreaves, era ritenuta scientificamente poco rigorosa, mancherebbe di cumulatività, con un carattere fin troppo ideologico, con una scarsa qualità sul piano metodologico e la ricerca accademica era ritenuta lontana «dalla pratica e dall'applicabilità politica: gli studi sono scarsamente produttivi e poco utili alla politica scolastica» (Ivi, p. 26). La cultura dell'evidenza e della prova in ambito educativo, per favorire le scelte di chi decide le politiche scolastiche e formative, necessita di un approccio basato su prove scientifiche (*Ibidem*). Viene proposta la metanalisi, che si caratterizza per:

- utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati esistenti della ricerca e della letteratura scientifica in ambito educativo;
- stabilire l'evidenza corretta su un oggetto specifico. La cosiddetta Systematic review (SR), cioè la meta-ricerca volta a individuare, valutare e sintetizzare i risultati delle ricerche primarie su un determinato argomento (*Ibidem*).

Addirittura, alcuni ricercatori propongono di ricorrere a delle metodologie sperimentali basate su campionamenti randomizzati allo scopo di valutare che cosa funziona (RCT: randomized controlled trial): sono studi sperimentali che permettono di valutare l'efficacia di un particolare trattamento in un determinato gruppo sperimentale (trial), controllato-randomizzato da un gruppo di controllo. Tutto questo mediante un metodo statistico e quantitativo (*Ibidem*). Secondo il pedagogo belga, la «matrice culturale medicalizzante e clinica» di questo approccio, che tende a «catalogare, definire e classificare per forza con l'uso di dispositivi valutativi standardizzati e riduzionisti della complessità dello sviluppo umano, fra cui il processo di apprendimento», non ha nulla a che fare con l'osservazione pedagogica che si caratterizza per «l'ascolto e la comprensione» della soggettività dell'alunno. È evidente che negli ultimi anni stiamo assistendo a una tendenza di enfattizzazione di anomalie, disturbi, sintomi e

«comportamenti problematici» (Ivi, p. 13). Basti pensare a quello che è successo agli studenti con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) e con BES (bisogni educativi speciali). Siamo in presenza di una marcata catalogazione della popolazione scolastica e una sua classificazione in funzione dei sintomi che vengono considerati come centrali per impostare dei piani didattici personalizzati e dei programmi speciali. Il rischio molto forte è quello di accentuare i processi di separazione e di mettere un marchio sugli alunni che vivranno negativamente questo tipo di sguardo su di loro. Gli insegnanti corrono così il rischio di leggere anche la realtà tramite la lente della diagnosi clinica mettendo l'accento sui sintomi, le incapacità e i problemi, non vedono le potenzialità, le capacità e gli interessi dei loro alunni (Ivi, p. 31).

Quello che è necessario fare rispetto a quanto sta avvenendo nella scuola è proprio «riappropriarsi della pedagogia», perché lo sguardo attuale è fortemente influenzato dalla psicologia clinica comportamentale e cognitiva. Questo avviene perché ci sono tanti insegnanti che sono privi degli strumenti per fare una lettura pedagogica ed educativa di quello che vivono con le classi e nel processo d'insegnamento/apprendimento (Ivi, p. 39).

Le risposte alle numerose domande legittime che gli insegnanti si pongono, ossia come gestire le classi numerose, eterogenee, multiculturali ecc.) non si troveranno aspettandole da «esperti delle risposte pratiche» o cercando soluzioni che «non esistono nella misura in cui è proprio la natura complicata e talvolta complessa della relazione educativa che è relazione umana che produce un senso di angoscia e d'impotenza» (Ivi, p. 36). Angoscia e impotenza che nascono dall'incontro con quegli alunni «che non vogliono imparare, che resistono a ogni tentativo, che sembrano impermeabili a qualsiasi approccio e tentativo» (*Ibidem*). L'insegnante dovrebbe utilizzare lo sguardo pedagogico che «tende a evidenziare e a capire quale profilo psicopedagogico presenta l'alunno, come apprende, quali capacità e interessi dimostra, quali sono le sue inclinazioni e quale linguaggio utilizza» (*Ibidem*). La causa di tutto questo è proprio la «scarsa preparazione pedagogica» e la non conoscenza delle «varie correnti metodologiche in educazione» oltre a «un grosso deficit di sapere sul piano delle didattiche vive che sanno inventare e creare situazioni di apprendimento lì dove sembrava impossibile», che caratterizza molti insegnanti (*Ibidem*).

Alain Goussot (2015, p. 37) riprende il concetto di Philippe Meirieu (2013), il quale sostiene che «l'assenza di memoria pedagogica rende l'insegnante impotente sul piano didattico e povero sul piano della cultura educativa».». In questo scenario l'insegnante si trova nella «posizione del colonizzato culturale da parte dell'approccio clinico-terapeutico», finendo, senza accorgersene, di «essere un agente del controllo, della formattazione voluta dai programmi ufficiali e un esperto dell'adattamento funzionale ai meccanismi normativi». La soluzione a questo è proprio la «riappropriarsi della dimensione pedagogica» (Goussot, 2015, p. 37). L'insegnante deve imparare a «usare tutte le griglie, le tecniche di questo mondo, ma se non sa gestire il rapporto con gli alunni, se non sa organizzare la relazione e le dinamiche nel gruppo, se non sa creare le condizioni favorevoli allo sviluppo degli apprendimenti e dell'attenzione, non potrà fare assolutamente nulla, se non comportarsi come un bravo guardiano del programma ministeriale» (Ivi, p. 40). La relazione pedagogica implica capacità di osservazione, ascolto, intenzionalità consapevole, capacità di mediazione, poiché l'insegnante è soprattutto un mediatore attivo, un tecnico creativo della mediazione pedagogica. Ci vuole scienza e arte, rigore e creatività. Come afferma Meirieu, «l'insegnante deve sapere cogliere il momento pedagogico, cioè provocare delle situazioni che spiazzino gli alunni e mettano in moto le loro energie e la loro attenzione» (Meirieu, 2014, p. 8).

L'insegnante che sa stupire è in grado di produrre interesse, curiosità e di mettere in movimento il pensiero nell'alunno (*Ibidem*). Lo stupore pedagogico consentirebbe due aspetti fondamentali:

- la distanza che ci permette di notare quello che non avevamo visto; è proprio nella distanza tra ciò che sapevo e la scoperta, che sorge la sana inquietudine della riflessività;
- l’evidenza che fino a quel momento ci sfuggiva: è come la rivelazione riflessiva dell’esperienza (*Ibidem*).

Goussot parla dell’insegnante come di un mediatore che, attraverso lo stupore pedagogico, è in grado di favorire altri due aspetti fondamentali per il processo formativo: l’esplorazione e la formalizzazione. Questo perché è nella dialettica vissuta tramite l’esperienza concreta che avviene il trasferimento e l’acquisizione delle conoscenze. L’insegnante favorirebbe, da una parte, l’autorevolezza e, dall’altra, l’interesse e la curiosità. Inoltre, la scuola è sempre meno incline ad ascoltare, accogliere, meditare e valorizzare. Da questo punto di vista, conclude Goussot (2015):

Forse bisogna tornare a Jean-Jacques Rousseau. Ogni insegnante ed educatore dovrebbe avere l’obbligo di leggere l’Emilio, che scriveva: “Giovani maestri, vi predico un’arte difficile: quella di fare tutto non facendo nulla”. Ci vogliono delle opportunità, degli spazi e dei tempi di maturazione dell’esperienza, che è insieme individuale e collettiva. È anche quello che Célestin Freinet ha chiamato il *tatonnement expérimental*, cioè il fare esperienza in una prospettiva di continua ricerca. Lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo, alternare lavoro manuale e formazione intellettuale, esercitare il corpo e la mente insieme nell’attività pratica della gestione di sé in relazione con gli altri nel laboratorio classe, imparare a imparare e a decidere, nonché ad assumersi le proprie responsabilità. Ma il maestro non può pensare di costringere l’alunno ad apprendere e a essere attento; deve offrire delle occasioni di crescita e di formazione che facciano emergere la sua soggettività. [...] L’insegnante deve saper costruire dei dispositivi pedagogici produttori di interesse, curiosità e motivazioni.

4. Le comunità rom oggi e la scuola

In Calabria, da fine anni Novanta a oggi si contano, secondo una mia ricognizione, almeno una dozzina di laureati appartenenti alle comunità rom e, attualmente, circa una decina di laureandi. Il numero più alto si registra a Cosenza, e fra questi laureati calabresi 2 sono anche iscritti a un corso di dottorato. Per comprendere il rapporto tra la scuola e i rom nella fase attuale, sono stati intervistati quattro laureati (3 donne e 1 uomo) rom, due insegnanti che hanno avuto e continuano ad avere esperienza di insegnamento con gruppi rom e un attivista pro-rom che denuncia l’eccessiva medicalizzazione nei confronti dei rom nella città metropolitana di Reggio Calabria.

Come ricostruito nel paragrafo precedente, anche con i rom si ha la tendenza a medicalizzare e a dare il sostegno ai bambini e alle bambine rom, con il rischio di generare, etichettandoli, identità deficitarie, portate a identificarsi con le loro mancanze e non con le loro risorse, come sostenuto dal pedagogista Daniele Novara (2020). Siamo, in altre parole, di fronte al passaggio dalle classi ghetto, le *Lacio drom*, alle classi comuni, ma con l’introduzione, nel 1982, mediante una convenzione, dell’insegnante di sostegno, con il conseguente passaggio della percezione dei gruppi rom dal ritardo scolastico, dovuto a cause socioculturali ed economiche, al ritardo mentale. Si aggiunga a questo la crescente tendenza che si ha nella scuola di certificare i bambini, in generale, ma in misura maggiore i rom e i sinti, come DSA, BES e iperattivi.

Per quanto concerne l’analisi proposta in questo paper, è importante sottolineare che si inserisce all’interno di una cornice generale che vede la scuola odierna, in generale,

attraverso un quadro desolante, come sottolineato nel precedente paragrafo. In merito alla città di Reggio Calabria, l'attivista Giacomo Marino, legale rappresentante dell'associazione *Un mondo di Mondi*, sta denunciando da mesi l'eccessiva medicalizzazione degli alunni italo-rom. All'associazione risulta che, nell'anno scolastico 2023/2024, su 325 alunni rom di età compresa tra 3 e 18 anni, ne sono stati certificati 122, ossia, il 37,55%. Marino sostiene che l'elevata percentuale degli alunni rom evidenzia un forte abuso diagnostico. Prosegue l'analisi sostenendo che queste diagnosi vengono giustificate dall'unità di neuropsichiatria infantile dell'ASP locale e, senza alcuna documentazione, dalla consanguineità dei genitori rom. In merito, Marino ha calcolato 179 nuclei familiari aventi figli in età scolare nell'anno scolastico 2023/2024, e solo 24 nuclei, cioè il 13,40%, risultavano essere consanguinei. Su questo Marino ha affermato:

pertanto, considerando, secondo quanto riportato dalle ricerche genetiche, che queste famiglie consanguinee hanno un rischio di avere un figlio portatore di handicap 4 volte superiore alle altre famiglie non consanguinee, l'Associazione ha calcolato che la percentuale di alunni rom con handicap avrebbe dovuto essere al massimo del 6,47% (dato rapportato alla percentuale Miur nazionale) e non del 37,55% come invece è stata (G.M., attivista, gennaio 2025).

Ha, inoltre, evidenziato che 101 alunni e alunne su 122 avrebbero ricevuto una diagnosi errata. Inoltre, nel campione oggetto della riflessione di Marino, il 60% degli alunni e alunne che non sono certificati come portatori di handicap vengono, invece, classificati, come con BES (bisogni educativi speciali), e ritenuti, quindi, soggetti con svantaggio socioeconomico-culturale. Etichette che, anche per Marino, «condizionano in maniera drammatica la vita scolastica dei minori rom, vincolando il loro futuro verso la condizione di esclusione sociale»³. Basandomi su conversazioni e discussioni avute in questi anni in convegni, incontri e corsi di formazione con insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, famiglie rom e attivisti di varie parti della Regione, si rileva come in tutta la Calabria vi sia la tendenza a medicalizzare i rom. E sarebbe opportuno indagare in maniera approfondita su questo. Nell'intervista all'insegnante P.G. di Cosenza emerge che c'è poi una situazione anomala che è da sottolineare sicuramente:

molti studenti rom hanno il sostegno. In alcuni casi, mi permetto di dire, anche in modo forzato. Nel senso che molte famiglie rom sanno che avere il sostegno comporta comunque dei vantaggi, in quanto percepiscono anche un assegno mensile, da quanto io so⁴. Per cui forzano la mano per avere delle certificazioni (P.G., insegnante, dicembre 2024).

Da attivista rom, ho constatato la presenza di un gruppo di rom e romnià che nell'ultimo quarto di secolo è riuscito a finire gli studi, laurearsi e inserirsi lavorativamente in Calabria o in altre parti d'Italia. Si riporta, come esempio, il caso di un educatore cosentino E.A. di 36 anni che lavora in una cooperativa domiciliare con ragazzi con disabilità a Roma, che si era iscritto alle superiori, ma che ha abbandonato la scuola pochi giorni dopo, riprendendo a studiare tredici anni dopo, iscrivendosi prima alle scuole serali e successivamente all'Università della Calabria, dove ha studiato prima Scienze dell'Educazione e poi Scienze Pedagogiche. Non è l'unico caso di rom che ha ripreso gli studi anni dopo aver abbandonato le scuole superiori. Anche Luigi Bevilacqua, attivista e sindacalista, prematuramente scomparso, era in procinto di laurearsi in Scienze Politiche nella medesima università dopo essersi iscritto all'istituto professionale di Cosenza. In un'intervista di qualche anno fa sulla scuola disse:

nel periodo in cui ancora andavo alla scuola dell'obbligo, mi ricordo che un giorno un bidello entrò in classe e disse: «Tutti gli studenti rom devono andare dal preside». Di rom nella mia classe eravamo cinque o sei, e quindi ci alzammo e andammo in presidenza. E mi ricordo che il preside disse che per noi, che avevamo difficoltà, si erano organizzati servizi di sostegno allo studio. Non che ci fosse qualcosa di male in quest'attenzione, ma perché collegare l'appartenenza alla comunità alla caratteristica di essere in difficoltà a scuola? Mica è una questione etnica. Evidentemente molti la leggono in questo modo. Lo dico perché nella mia vita ho poi interrotto gli studi, ma ho anche riflettuto molto sul percorso personale di formazione e, dall'età di quaranta anni, ho deciso di riprendere, fino a oggi che mi ritrovo a essere uno studente universitario lavoratore iscritto al primo anno di Scienze Politiche (Rizzin, 2020).

Sempre Bevilacqua, in merito alla scuola, sul suo profilo personale nel 2016, scriveva:

L'iscrizione alla scuola superiore era un atto dovuto per quello che faccio e per le convinzioni che ho. È indispensabile dare il buon esempio a tutti i ragazzi e far vedere che non esiste un'età in cui i sogni muoiono. Questo servirà anche ai miei figli per credere ancora di più nella scuola e nelle sue potenzialità. L'unica cosa che ti aiuta a salvarti dalla mediocrità è la cultura. La scuola è fondamentale per avere quella cultura che ti permette di dialogare e di esprimerti con gli altri (Profilo Facebook Luigi Bevilacqua, 9 ottobre 2016).

Oltre a Luigi Bevilacqua, anche Stefania Bevilacqua, vicepresidente di UCRI – Unione delle comunità romanès e parte della consulta interculturale del comune di Cosenza, ha ripreso gli studi universitari, iscrivendosi a Scienze Politiche diversi anni dopo essersi diplomata. In merito al percorso di studio ha affermato che è stato «denso di difficoltà e incomprensioni»: difficoltà nel frequentare la scuola perché si sentiva fuori luogo e incomprensioni perché non riusciva a comprendere il contesto scolastico. «Sapevo di essere diversa dai compagni, ma non era chiaro da cosa dipendesse questa diversità» (S.B., attivista romnì, gennaio 2025; Bevilacqua, 2021). Difficoltà che erano dovute anche alla condizione economica della famiglia e al rapporto con i non rom in generale. La voglia di conoscenza, che la caratterizzava, e il desiderio di non essere esclusa dalla classe sono stati la chiave per riuscire a completare il ciclo di studi. Un ruolo significativo, ritiene, lo hanno avuto la madre e l'insegnante delle elementari, che non le ha fatto frequentare le classi speciali, scegliendo di farla rimanere in classe con il resto dei compagni. Inoltre, l'anno scorso ha conseguito la laurea in Giurisprudenza, presso l'Università della Calabria, Francesca Passalacqua di Crotone. Diplomatasi all'istituto tecnico commerciale di Crotone. Al suo successo scolastico ha contribuito la sua intraprendenza, la curiosità, la voglia di emergere e la presenza della famiglia che l'ha costantemente sostenuta e, in parte, anche la sua comunità che la vede come un esempio e le chiede di aiutare i loro figli con i compiti.

Un'altra romnì che è riuscita a diplomarsi e laurearsi è Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan di Catanzaro. Consuelo attualmente è iscritta al secondo anno del dottorato presso l'Università di Catanzaro. È una musicista e insegnante di musica che si è iscritta «per gioco all'università», come lei stessa ha sostenuto, scegliendo Sociologia perché avrebbe voluto andare a suonare per strada, e ritiene che il suo successo universitario sia dovuto al professore che l'ha sostenuta e incoraggiata durante il suo percorso universitario. Di seguito un passo dell'intervista:

Un percorso di conflitto, difficile, per certi versi fragile, iniziato all'età di cinque anni avendo fatto la primina. La maestra che mi preparò per la primina mi disse: tu non devi fare come gli altri ma più degli altri. Questa frase può essere interpretata in diversi modi, con un carico di responsabilità enorme per una bambina di cinque anni e con elevate aspettative da parte della maestra che probabilmente ha vissuto la mia preparazione come una grande sfida. Ma comunque quella frase mi accompagna ancora oggi. Alcuni insegnanti mi trattavano in maniera diversa, per esempio per tutta la classe il dettato aveva una durata di due ore massimo. Per me aveva una durata di quattro ore, perché la maestra pensava che essendo rom avessi bisogno di un insegnamento diverso rispetto al resto della classe. In realtà scrivevo molto bene e aiutavo anche gli altri. Quel dettato mi sfiancava. Oppure l'eccessivo controllo sul mio comportamento. In realtà ero una bambina riservata anche troppo silenziosa. Ho vissuto l'infanzia con un rigore eccessivo. Mi sono sentita accolta alle scuole superiori dopo aver cambiato istituto scolastico al terzo anno. Un professore di latino mi ha accolta come una figlia. Oltretutto le materie che ho studiato da quel momento in poi le ho sentite mie, anche se non studiavo molto a casa, in classe stavo benissimo e i professori hanno cercato di tirare fuori il meglio di me. All'università ho incontrato un professore che mi ha sostenuta sempre, mi ha continuamente ripetuto questa frase: studia e vai avanti. Alle superiori avrei voluto abbandonare gli studi a causa dei problemi familiari, ma sono riuscita con fatica a concludere. Ho provato l'università per gioco, in realtà sarei voluta andare a suonare per strada. Sociologia me la sono sentita cucita addosso e ho messo tutta me stessa, tutte le mie forze per concludere gli studi. Il mio successo attuale scaturisce dal professore che ha creduto in me durante il percorso per il conseguimento della laurea triennale. Dalla mia famiglia e dalla comunità non ho avuto nessun supporto. Quando avrei voluto iniziare a studiare all'università dalla mia famiglia mi sono sentita dire: «vai a lavorare, l'università è per i ricchi». Sono andata a lavorare a 12 anni in un bar, studiavo e lavoravo, la mia vita è sempre stata questa, studio e lavoro. Nel corso degli studi sono andata avanti anche grazie alle borse di studio. Mio padre mi ha sempre detto che questa scuola non mi sarebbe servita a niente. La comunità mi ha considerato pazza e ribelle solo perché ho scelto di studiare. Oggi alcuni mi stimano anche se non tutti hanno ben chiaro cosa stia facendo (M.C., attivista romni, gennaio 2025).

Una storia particolare, rappresentativa di un approccio che ha dato dei frutti anche perché privo di uno sguardo pregno di pregiudizi, è quella del professore Claudio Dionesalvi, docente di lettere, giornalista e mediattivista che insegna da oltre vent'anni a Lauropoli, in provincia di Cosenza, dove vive una grande comunità di antico insediamento. Oltre vent'anni fa, la scuola in cui insegna aveva problemi di dispersione o abbandono scolastico che hanno risolto: «[...] ci siamo riusciti andando porta a porta, casa per casa, istituendo con le famiglie un rapporto sinergico di fiducia e collaborazione, di relazione, senza fare ricorso subito a strumenti coercitivi, a minacce giudice dei minori-carabinieri e denunce. Sono avvenuti anche episodi di questo tipo. In alcuni casi è intervenuta la procura dei minori, ma negli anni passati» (Manzo e Cosentino, 2025, p. 46). Instaurare un rapporto di fiducia ha cambiato anche l'idea che le famiglie avevano della scuola, portandole a superare la visione secondo la quale la scuola potesse rappresentare uno strumento di emancipazione e progresso personale. Oggi molti di più sono attenti alla frequenza scolastica dei propri figli almeno fino alla terza media. Dalle superiori in avanti il discorso cambia e diventa più complesso, anche se diversi riescono a ultimare gli studi superiori e qualcuno si iscrive anche all'università. In merito al perché si ha difficoltà dalle superiori in avanti, il professore Dionesalvi afferma:

in generale, la scuola fatica oggi a trovare linguaggi per attrarre l'attenzione dei ragazzi e delle ragazze. Le prospettive di lavoro sono veramente ridotte al nulla [...] per cui la scuola è sganciata dai meccanismi di accesso al lavoro e l'alternanza scuola-lavoro, dal mio punto di vista, è stata un errore grossolano, perché fino a 18 anni le ragazze e i ragazzi non devono imparare a lavorare, bensì apprendere, sviluppare una personalità, diventare cittadini. I contatti col mondo del lavoro si possono originare anche negli anni di scuola, ma non deve diventare una corsa per i punti della patente, come è diventata in questi anni o, peggio, un sistema di sfruttamento, anche perché dalle nostre parti non esiste una civiltà di impresa, non esiste una civiltà del lavoro. [...] prevale uno sfruttamento di chi lavora; che tu sia cameriere o stia in un call center, subisci uno sfruttamento selvaggio che consente a una fetta della popolazione calabrese di godere di quei privilegi e di quella condizione di benessere che poi si riversa sui figli. È uno dei motivi per i quali qui non cambia mai niente: quelli che potevano cambiare le cose se ne sono andati per cercare lavoro e dignità fuori. Quelli che sono rimasti si arrampicano, si aggrappano e quindi non hanno, a volte, il tempo nemmeno per razionalizzare i problemi e per ipotizzare interventi sociali collettivi, strategie di intervento (come si diceva una volta) 'politico', perché il tempo che c'è a disposizione è riservato alle attività di sopravvivenza e di sussistenza, oppure hanno una condizione di vantaggio perché papà e mamma hanno una rendita da qualche parte, un'attività da un'altra, che consente loro di studiare senza avere l'incubo di dover lavorare per forza. Come si diceva una volta, sono «borghesi» e quindi c'è un divario tra quello che la scuola dovrebbe dare in termini di formazione propedeutica al lavoro e poi la rispondenza nella realtà di questa formazione. Questo è il primo problema: chi va a scuola dice: «Tanto, poi, che io sia bravo o no qua, se non hai un calcio nel sedere, se non ti aggrappi a un politico, se papà non è iscritto a una loggia, se papà non ha un'attività, io sono rovinato, e quindi chi me lo fa fare. La scuola negli ultimi trent'anni ha perso quella qualità della didattica che aveva. Dico questo senza rimpiangere la scuola del '900, che aveva tanti altri difetti, non ultimo l'autoritarismo, gli strumenti di violenza praticati nelle scuole elementari. Prendevano bacchettate a tutta forza. Sono quegli strumenti che poi hanno disabituato la cittadinanza al senso di responsabilità perché, quando manca lo strumento coercitivo, poi qua nessuno fa più niente, perché in assenza del riflesso condizionato che ti porta ad agire sotto minaccia, poi non fai più niente. Inoltre, la scuola non riesce a parlare i linguaggi idonei ai ragazzi, non li motiva. Questo avviene in generale, perché poi ci sono invece insegnanti, scuole, contesti in cui la didattica c'è, si prova a innovarla, i ragazzi sono partecipi. Quindi non è tutto un disastro, anzi, mi è capitato, attraversando il mondo scolastico, di trovare realtà molto interessanti, attive, vive, e poi anche realtà scolastiche che salvano la forma utilizzando la burocrazia per stare a galla e far passare le mattinate e i pomeriggi il più rapidamente possibile (Manzo e Cosentino, 2025, p. 47).

Conclusioni

In conclusione, dalle interviste, in merito al successo formativo emerge, oltre alle doti personali e alle inclinazioni che vengono assecondate, il fatto che un ruolo importante è rivestito dalla famiglia, che non in tutti i casi però dà effettivamente il supporto dovuto. Nell'intervista agli insegnanti emerge che il ruolo della famiglia è determinante per un rendimento scolastico ottimale, e spesso gli alunni oppositivi hanno a loro volta famiglie oppositive alle loro spalle. Un ruolo cruciale è rivestito dagli insegnanti, che non sempre

hanno la giusta formazione sulla storia dei gruppi rom, cosa che, secondo l'insegnante intervistato, farebbe la differenza nell'approcciarsi ai ragazzi. Pertanto, il loro approccio, giusto o sbagliato, dipende dalla sensibilità personale e dalla voglia di mettersi in gioco, sopperendo alle lacune formative in maniera autonoma. Un altro ruolo importante è rivestito dalle associazioni rom e pro-rom, che si attivano attraverso borse di studio, formazione e sostegno post-scolastico per aiutare i bambini nel fare i compiti a casa. Infine, in tutte le interviste si è concordi nel sostenere che in nessun modo la cultura romanì sia in conflitto con la scuola.

Note

¹ Si utilizzerà il termine rom in riferimento alle comunità rom calabresi di antico insediamento o di recente migrazione, e la dizione comunità romanès o gruppi rom come termine ombrello che include, in generale, tutti gli etnonimi con cui tali comunità si autodefiniscono.

² Questa e le seguenti interviste sono state realizzate dall'autore, in forma orale e nella prima lingua parlata da soggetti intervistati, nell'ambito della frequentazione dei gruppi rom, in quanto l'autore ne è parte.

³ L'associazione *Un mondo di mondi* ha pubblicato un comunicato stampa di sintesi del report che ha fornito ai media che hanno divulgato la loro denuncia (Dionesalvi e Messinetti, 2024).

⁴ Si fa riferimento all'indennità mensile di frequenza che eroga l'INPS.

Bibliografia

- Altomare C. (2016), *ti scapuzzu cumu na sarda*. In <http://www.antichidelitti.it/2016/01/10/ti-scappuzzu-cumu-na-sarda-di-cinzia/> (consultato il 19/04/2025).
- Arena D. (1878), *Istoria delli disturbi e revolutioni accaduti nella città di Cosenza e Provincia nelli anni 1647 e 1648*, Bologna, Forni.
- Bartels J.H. (2007), *Lettere sulla Calabria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Bevilacqua S. (2021), *Io sono Rom. I ricordi dello sgombero sotto la neve nella Comunità Zingara dei Gergeri di Cosenza*, tesi, Corso di Laurea in Scienze Politiche e Sociali, a.a. 2020-21, Università della Calabria, Arcavacata, Rende (CS).
- Bravi L. (2012), *Il disastro della pedagogia zingara*. In «Tre Erre», Quaderno informativo, pp. 31-34.
- Bravi L. e Rizzin E. (2024), *Lacio drom. Storia delle "classi speciali per zingari". Rom e Sinti a scuola 1965-1982*, Roma, Anicia.
- Caligiuri M. (2012), *Progetto rom. Un popolo di bambini*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Caravetta F. (2015), *I Camminanti. Quando gli zingari rubavano galline*, Teomedia (ebook).
- Chavarria E.N. (2007), *Sulle tracce degli zingari. Il popolo rom nel Regno di Napoli, secoli XV-XVIII*, Napoli, Guida.
- Chavarria E.N. (2012), *I cognomi del popolo Rom*. In A. Addobbati, B. Bizzocchi e G. Salinero (a cura di), *L'Italia dei cognomi. L'antroponimia italiana nel quadro mediterraneo*, Pisa, Pisa University Press, pp. 531-546.
- Chirico M.R. (2015), *Una migrazione silenziosa. Rom Bulgari in Italia*, Todi (PG), Tau.
- De Tavel D. (1996), *Lettere dalla Calabria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Didier C. (2008), *Viaggio in Calabria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Dionesavi C. e Messinetti S. (2024), *La scuola medicalizza i bambini rom*. In «il manifesto», <https://ilmanifesto.it/reggio-calabria-la-scuola-medicalizza-i-bambini-rom> (consultato il 19/04/2025).
- Elia A. e Fantozzi P. (2017), *Discriminazioni in una regione del Mezzogiorno. I risultati di una ricerca in Calabria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Fondazione Romanì Italia (a cura di) (2014), *Romanipè 2.0 – 99 domande sulla popolazione romanì*, San Vito al Tagliamonte (PD), Futura.
- FRA - Agency for Fundamental Rights (2012), *La situazione dei Rom in 11 Stati membri dell'UE*, Vienna. In https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2109-FRA-Factsheet_ROMA_IT.pdf (consultato il 20/05/2025).

- Giuffrè M. (a cura di) (2014), *Uguali, diversi, normali, stereotipi. Rappresentazioni e contro-narrative del mondo rom in Italia, Spagna e Romania*, Roma, Castelvecchi.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola: paradigma terapeutico o pedagogico?* In «Educazione Democratica», Vol. 9, pp. 15-47.
- Guglielmelli S. (1989-1990), *Le motivazioni personali della frequenza scolastica dei bambini rom a Cosenza*, tesi di laurea, ISAS, Scuola Superiore di Servizio Sociale, Cosenza.
- Manzo F. (2024), *La minoranza romanì in Calabria: una sintesi storica*. In «Migranti press», nn. 6-7-8 di giugno-luglio-agosto, Speciale Calabria.
- Manzo F. e Cosentino M. (in stampa), *Calabria romanì. Condizione e sviluppo dei rom di antico insediamento*, Lamezia Terme (CZ), Reportage edizioni.
- Meirieu Ph. (2013), *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Esf.
- Meirieu Ph. (2014), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.
- Ministero dell'Istruzione (1986), Circolare n. 207/1986, *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado*.
- Novara D. (2020), *I bambini sono sempre gli ultimi*, Milano, BUR.
- Pasta S. (2022), *Condizioni e processi di inclusione ed esclusione dei gruppi rom presenti in Calabria. politiche, interventi pubblici realizzati nel contesto regionale e analisi multistakeholders dei bisogni*. Report di ricerca, Nova onlus.
- Piasere L. (2006), *Buoni da ridere gli zingari*, Roma, CISU.
- Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid.
- Piasere L. (2012), *Scenari dell'antiziganismo*, Firenze, Seid.
- Piasere L., Campigotto A., Aresu M. e Bianchetti P. (2021), *Questo genere di uomini. Testi su egiziani, cingari, zingari, zingani nell'Italia moderna (1422-1812)*, Roma, CISU.
- Pontrandolfo S. (2004), *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU.
- Pontrandolfo S. (2013), *I rom dell'Italia meridionale*, Roma, CISU.
- Rizzin E. (2020), *Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memorie, antiziganismo*, Roma, Gangemi.
- Saletti Salza C. (2003), *Bambini del «campo nomadi». Romá bosniaci a Torino*, Roma, CISU.
- Spinelli S. (2018), *Una comunità da conoscere, storia, lingua e cultura dei rom di antico insediamento*, Ortona (CH), Menabò.
- Spinelli S. (2021), *Le verità negate. Storia, cultura e tradizioni della popolazione romanì*, Milano, Meltemi Linee.

Short Bio

Fiore Manzo

Dottorando in Politica, Cultura e Sviluppo presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DISPeS) dell'Università della Calabria. La sua ricerca si concentra sulle piccole scuole nelle aree interne del Reventino-Savuto (Calabria). Attivista Rom ed educatore, nutre una profonda passione per la storia e la lingua romanì. È autore di *Gli effetti dell'esclusione. Vent'anni dal trasferimento dei Rom da Gergeri a San Vito Alto* (Coessenza Edizioni, 2022).

PhD candidate in Politics, Culture, and Development at the Department of Political and Social Sciences (DISPeS), University of Calabria. His research focuses on small schools in the inland areas of Reventino-Savuto (Calabria). A Roma activist and educator, he is deeply passionate about the history and language of the Romani people. He is the author of *Gli effetti dell'esclusione. Vent'anni dal trasferimento dei Rom da Gergeri a San Vito Alto* (Coessenza Edizioni, 2022).