

## **Le relazioni tra scuola, famiglie rom migranti e politiche locali. Traiettorie formative e precarietà abitativa<sup>1</sup>**

### **The relationships between schools, migrant Roma families and local policies. Educational trajectories and housing precarity**

Stefano Pasta  
Ricercatore  
Università Cattolica del Sacro Cuore

Greta Persico  
Ricercatrice  
Università degli Studi di Milano-Bicocca

#### **Sommario**

Il contributo intende approfondire il tema delle relazioni tra istituzione scolastica e famiglie rom migranti provenienti dalla Romania e politiche locali, in tre città italiane. Si farà in particolare riferimento a persone in condizioni di precarietà abitativa negli anni precedenti la cosiddetta Emergenza Nomadi fino all'elaborazione della prima Strategia Nazionale di Inclusione di rom, sinti e caminanti (Unar, 2012). La ricerca, basata sull'analisi di una selezione di traiettorie di vita raccolte nell'ambito di un progetto pluriennale internazionale, elenca ed esplora le diverse forme di interazione tra scuole, studenti rom e contesto locale al fine di descrivere il ruolo della scuola nel favorire o meno percorsi di scolarizzazione e inclusione sociale attraverso l'interlocuzione con i diversi attori locali quali pubbliche amministrazioni, associazionismo, movimenti volontaristici di cittadini e cittadine.

**Parole chiave:** rom romeni migranti, scolarizzazione, politiche locali, precarietà abitativa.

#### **Abstract**

This paper explores the relationship between educational institutions, migrant Roma families from Romania, and local policies in three Italian cities. Particular reference will be made to individuals experiencing precarious housing conditions in the years before the so-called Nomad Emergency and up until the development of the first National Strategy for the Inclusion of Roma, Sinti and Caminanti (Unar, 2012). Based on the analysis of selected life trajectories collected as part of a multi-year international project, the research lists and explores the various forms of interaction between schools, Roma students, and the local context. It then describes how schools promote or hinder schooling and social inclusion through dialogue with local stakeholders, including public administrations, associations, and citizen-led initiatives.

**Keywords:** Romanian Roma migrants, schooling, local policies, precarious housing.

#### **Introduzione**

Questo contributo intende esplorare la relazione tra mondo della scuola, studenti e famiglie rom romene migranti in Italia dalla prospettiva del corso di vita, ovvero attraverso la ricostruzione di *life trajectories*, che ripercorrono le vicende lungo un arco temporale di oltre dieci anni. Questa ricerca si inserisce in un panorama crescente di pubblicazioni che utilizzano lo studio longitudinale delle storie di vita con l'obiettivo di approfondire l'interazione tra percorsi individuali, familiari e politiche locali. Le *life trajectories* sono state ad esempio oggetto di indagine in riferimento alle carriere abitative (Manzoni, 2017; Mantovan, 2024; Maestri e Mantovan, 2025), così come ai percorsi di crescita di ragazzi e ragazze rom (Persico, Daniele e Ottaviano, 2020), o ancora al complesso tema dell'agency che attraversa le diverse carriere di cui si compongono i

percorsi migratori transnazionali (Legros *et al.*, 2024). In questo scritto proponiamo una analisi delle traiettorie di vita con particolare attenzione ai contesti educativi al fine di osservare il ruolo della scuola sia in relazione ai percorsi formativi delle singole persone, sia in quanto istituzione parte – più o meno – attiva di articolate dinamiche sociali.

Nel primo paragrafo verrà quindi presentata la letteratura recente che esplora le relazioni tra gruppi rom e istituzione scolastica al fine di delineare modalità di interazione sia all'interno del mondo scolastico sia in riferimento a un contesto più ampio, quello territoriale nel quale intervengono e agiscono le politiche locali. A seguire verrà approfondito il contesto della ricerca e gli approcci metodologici utilizzati nella raccolta e analisi dei dati, una selezione di quindici traiettorie, presentate nella terza e ultima parte del contributo. L'analisi delle traiettorie e le dinamiche di presenza/assenza e interazione con studenti e famiglie rom vengono qui considerate in modo euristico: le stesse, pur non essendo esaustive del complesso sistema di relazioni tra istituzione scolastica e rom romeni migranti, restituiscono molti aspetti di interesse alla riflessione sul tema della relazione tra istituzione scolastica e rom romeni migranti, contestualmente al periodo considerato e non solo; sono dunque utili al fine di tratteggiare strategie e modalità relazionali utili nell'immaginare la scuola quale istituzioni attiva (in maggior o minor misura) con gli altri interlocutori istituzionali, le reti territoriali, e ovviamente, studenti e famiglie. Osservare queste dinamiche attraverso le traiettorie di vita è un invito a sospendere qualsiasi giudizio che voglia dirsi definitivo verso quella storia.

## 1. Frame teorico

Ricostruire e analizzare le traiettorie di vita consente di leggerle evidenziando eventuali interazioni tra strategie individuali, dinamiche e progettualità familiari in relazione ai vincoli immessi nel percorso biografico tanto dal contesto sociale quanto dalle scelte istituzionali. La dimensione temporale, ovvero la possibilità di considerare le vicende entro un processo articolato e di lunga durata, colloca ogni singolo episodio narrato all'interno di un continuum biografico che eccede il singolo evento, dandogli significato (Bonica e Cardano, 2008). Inoltre, la narrazione delle traiettorie, con focus su diversi passaggi sensibili, permette di rendere visibili anche quelle transizioni che risultano inattese (Saraceno, 1993), ovvero difficilmente prevedibili poiché poco hanno a che fare con eventi non programmabili. Nelle storie considerate, ad esempio, questo ruolo è assunto dall'evento dello sgombero, di cui si scriverà in seguito, che rimette in discussione differenti aspetti della vita quotidiana. Al contempo, una lettura in profondità permette di far rendere maggiormente visibile la capacità di attivazione del capitale sociale da parte dei soggetti che quelle vicende le attraversano. Osservare le storie di vita e in esse i percorsi educativi e formativi, siano questi compiuti, interrotti o mancati, consente di restituire alle storie la processualità che le contraddistingue, e di farlo entro un prisma di variabili che mettono in luce le interazioni tra tutti i soggetti coinvolti. Può infatti accadere che un evento che per qualcuno è un vincolo, per altri o in altri momenti dello stesso percorso biografico può assumere un valore opposto ed essere interpretato o attraversato come una opportunità.

Da tempo la letteratura pedagogica ha posto in evidenza come i processi di scolarizzazione non possano essere letti e studiati come dinamiche a sé stanti dal contesto sociale di riferimento. Ne sono un esempio due ricerche nelle quali la scolarizzazione è tematizzata come uno tra i molteplici aspetti che compongono la complessa rete di relazioni tra gruppi rom, istituzioni e più in generale, società maggioritaria (Persico, 2015, 2018; Pasta, 2019). La prima ricerca è una indagine comparativa di tre casi studio realizzati tra Italia, Romania e Brasile volta a ricostruire la rete di relazioni tra i singoli

gruppi e istituzioni presenti sul territorio: la scuola in primis, la rete dei servizi sociali, le pubbliche amministrazioni e le forze dell'ordine. Il lavoro si concentra su diversi livelli di analisi tra loro interconnessi, e mira a ricostruire i processi di riconoscimento tra i gruppi rom, sinti e *calòn* e le istituzioni, le modalità di definizione delle priorità di intervento nonché la conoscenza o meno che istituzioni presenti nel medesimo territorio agiscono nei confronti di uno stesso gruppo. Ne emergono approcci di relazione nei confronti di studenti rom, sinti e *calòn*, nonché di modalità di gestione delle presenze di questi gruppi sui rispettivi territori, che variano da forme di esplicito riconoscimento e supporto, all'indifferenza, fino alla creazione di gruppi target di interventi differenziali, progettati a partire da categorie che rispecchiano più gli immaginari di chi progetta tali interventi che con la realtà dei fatti. Il processo di costruzione dell'*alunno rom*, con connotazioni negative, viene approfondito anche nei lavori di Sarcinelli (2012; 2021) attraverso l'analisi di documenti e l'interlocuzione diretta con docenti di alcune scuole milanesi.

La seconda ricerca approfondisce invece le vicende accadute attorno a un insediamento spontaneo, ricostruendo la fitta rete di relazioni e solidarietà nei confronti di un gruppo di rom romeni inseriti presso le scuole del quartiere e poi ripetutamente sgomberati, nonché i percorsi di inserimento abitativo e lavorativo attivati grazie all'impegno continuativo di una rete di solidarietà locale, che vedeva proprio la scuola al centro di questo movimento in assoluta controtendenza con il clima politiche e culturale di quegli anni. Altre ricerche evidenziano invece come la scuola possa essere il luogo dell'indifferenza, della discriminazione come i contributi di (Pasta e Vitale, 2017). Da ultimo facciamo qui riferimento alle ricerche che analizzano la scuola, o meglio, la scolarizzazione dei e delle minori rom, quale requisito di accesso a percorsi di inclusione abitativa o lavorativa per i propri genitori (Sarcinelli, 2014). Pertanto, pur assumendo una prospettiva dei diritti che idealmente attribuisce all'istruzione una funzione emancipatoria, il processo di scolarizzazione va contestualizzato nelle vite dei diversi soggetti, poiché, nella prassi, ad esempio può tanto confermare la stigmatizzazione (Bortone e Pistecchia, 2025), quanto essere la chiave del riscatto sociale o addirittura assumere il ruolo di protezione da altre Istituzioni stigmatizzanti (Pasta, 2018).

## 2. La ricerca

Il presente articolo si basa sull'analisi di traiettorie di vita raccolte e analizzate nell'ambito del progetto internazionale *MARG-IN – Marginalizzazione/Inclusione: gli effetti a medio e lungo termine delle politiche di regolamentazione della povertà straniera sulle popolazioni target: il caso dei migranti cosiddetti "rom" nelle città dell'Europa occidentale (Francia, Italia, Spagna)*, condotto tra il 2015 e il 2019 dall'Università di Tours (Francia) in collaborazione con SciencePo Paris e l'Università di Poitiers. Il gruppo di ricerca, composto da ricercatori e ricercatrici dei tre Paesi interessati dall'indagine e del quale anche le persone autrici di questo testo facevano parte, ha raccolto 75 traiettorie di vita di rom migranti in Italia, Spagna e Francia attraverso una pluralità di metodologie qualitative quali interviste, osservazione partecipante, analisi di documenti. Nella quasi totalità dei casi, gli anni di realizzazione del progetto sono stati l'occasione per proseguire lavori di indagine sul campo già da tempo avviati, aggiornando le ricerche biografiche e sul corso di vita (Legros *et al.*, 2024) di singole persone e famiglie con le quali esisteva un rapporto di conoscenza e fiducia pregresso, coltivato in un arco di tempo di oltre dieci anni. Le traiettorie di vita, esperienze vissute a livello micro, sono state prese in considerazione e analizzate alla luce di eventi meso e macro-sociali (Maestri e Mantovan, 2025).

### *Approccio metodologico*

Questo contributo si basa sulla selezione di traiettorie specificamente raccolte in Italia e in particolare nelle città di Lecce, Milano e Roma<sup>2</sup>. Le persone delle quali scriviamo sono tutte rom di origine romena migranti, arrivate in Italia a partire dai primi anni Duemila e che, una volta approdate nelle tre città, si sono trovate a vivere in insediamenti spontanei quali ad esempio baraccopoli improvvisate oppure inseriti in campi autorizzati gestiti dalle pubbliche amministrazioni. Come tutto il materiale raccolto nell'ambito del progetto *Marg-In* (Legros *et al.*, 2024), anche queste storie sono state redatte a seguito di interviste e incontri individuali continuativi avvenuti in Italia e in Romania, a partire dal 2004, con le persone coinvolte nella ricerca, nonché grazie alla partecipazione dell'autore o dell'autrice – parte del gruppo di ricerca – alla vita familiare e a eventi speciali quali matrimoni, *judecata*, battesimi o feste familiari per Natale, compleanni o Pasqua, nell'ambito quindi di una frequentazione che, sebbene con diverse intensità, è durata a lungo nel tempo (ed in alcuni casi ancora perdura). Questo approfondito livello di conoscenza, come sottolineato in Maestri e Mantovan (2025, p. 7), dovrebbe mitigare il rischio di *estrattivismo* (Tuck e Yang, 2014).

Le traiettorie sono qui identificate attraverso uno pseudonimo al fine di garantire la privacy. Come anticipato nell'introduzione, l'analisi di queste traiettorie è da considerarsi in modo euristico, poiché riteniamo che le stesse restituiscano molti aspetti di interesse alla riflessione qui proposta. Ancora, trattandosi di traiettorie di vita, il materiale rappresenta una base di dati di secondo livello, ovvero narrazioni e ricostruzioni redatte dal ricercatore o dalla ricercatrice e analizzate attraverso alcuni focus di attenzione – quali ad esempio la dimensione abitativa, quella lavorativa e della mobilità transazionale – identificati come di particolare interesse dal gruppo di ricerca. Nella scelta delle traiettorie per questo contributo si è fatto riferimento a quelle nelle quali la relazione tra soggetti e istituzione scolastica era presente. È utile puntualizzare che il livello di dettaglio relativo alle traiettorie formative e scolastiche non corrisponde necessariamente alla centralità o marginalità del ruolo della scuola nella specifica storia, poiché il livello di approfondimento potrebbe dipendere da *bias* da parte del ricercatore o della ricercatrice, sulla base di interessi personali o affinità disciplinari con tale ambito di indagine. Il gruppo di ricerca si caratterizzava infatti per la spiccata interdisciplinarietà, così come eterogenee erano le *expertise* dei e delle sue componenti. Da un punto di vista etico il progetto di ricerca *Marg-In* è stato validato dagli organi di competenza dell'ente erogatore il finanziamento, ovvero il Consiglio Nazionale di Ricerca; l'utilizzo dei dati per questo scritto risponde invece al codice etico delle principali società pedagogiche italiane (Persico, 2024).

Le traiettorie qui considerate sono state prima lette individualmente al fine di identificare peculiari modalità di gestione della presenza di rom romeni migranti da parte delle scuole e come i rom si sono rapportati a esse e al complesso sistema di relazioni territoriali talvolta presenti. A seguire si è provveduto a porre in dialogo le diverse storie e relativi approcci rilevati. Coerentemente con quanto già menzionato in apertura di questo scritto, è utile puntualizzare il fatto che ogni storia, e ogni storia in un determinato periodo del suo compiersi, porta con sé una eterogeneità di approcci e relazioni con il mondo della scuola condizionato da quanto accade oltre la vita scolastica. Non è quindi possibile suddividere le singole storie entro rigide categorie relazionali. Si tratta piuttosto di un susseguirsi di vicende e interazioni spesso fortemente interconnesse con le politiche locali, la situazione familiare, il progetto migratorio o vicende individuali, in alcuni casi difficilmente prevedibili.

Nel nominare e approfondire i diversi approcci presentati nei paragrafi seguenti, non si intende attribuire linearità agli stessi, dall'esclusione alla partecipazione generativa; piuttosto, attraverso le storie si pone in evidenza una negoziazione ricorrente, che avviene sia su un piano individuale e familiare, sia con il gruppo di riferimento o il contesto di origine – la città, o la *figani*, ad esempio –, con riferimento alla rete migratoria in cui ciascun nucleo è inserito e alle diverse componenti della *comunità educante*. Fatte queste premesse, le storie considerate consentono di rilevare alcune attenzioni in ottica interculturale, alcune dinamiche che possiamo ragionevolmente ritenere utili alla costruzione di relazioni significative tra famiglie rom e scuola – insegnanti, genitori dei compagni di classe, attori della comunità educante –, e anche oltre, con le reti territoriali. A tal fine verranno messi in evidenza elementi riconducibili a una dimensione individuale e familiare così come aspetti contestuali riferiti alle politiche locali.

### 3. Il contesto della ricerca

Le storie e le relative traiettorie ricostruite, attraversano gli anni dell'Emergenza Nomadi (2008-2011) e i successivi della Strategia nazionale d'Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti (2012-2020) (Unar, 2012; Bontempelli, 2022). Quanto al primo periodo, si sottolinea come all'impianto segnato dall'essentialismo culturale che storicamente (Piasere, 2015) accompagna le politiche italiane verso rom e sinti (Bravi, 2009; Pasta, 2020) si sovrappose quello emergenziale e criminalizzante dello Stato di Emergenza Nomadi (2008-2011), proclamato nel maggio 2008 dal Governo italiano (Simoni, 2008) e terminato quando il Consiglio di Stato lo dichiarò illegittimo con la sentenza 6050 del 16 novembre 2011. Il periodo emergenziale è stato il momento storico con più fondi pubblici ad hoc per gruppi definiti erroneamente *nomadi* – migranti economici nel caso dei soggetti di cui si parla in questo articolo –, spesi soprattutto per azioni inneggianti alla sicurezza e con finalità demagogiche (Daniele, Pasta e Persico, 2018). Per i campi regolari, ad esempio a Roma, furono introdotti nuovi regolamenti con misure più restrittive (Daniele, 2011). Le baraccopoli invece, al centro delle traiettorie di Milano, furono oggetto di sgomberi ricorsivi senza alternative, ipermediatizzati e costosi (Vitale, 2008; Neri, 2011). Tuttavia, è in questa fase che alcune associazioni, amministrazioni locali e prefetture sperimentano progetti abitativi per famiglie provenienti dalle baraccopoli, sia con finanziamenti pubblici sia del terzo settore (Vitale, 2009); in diversi casi la frequenza scolastica diventa uno dei criteri di selezione delle famiglie beneficiarie e una delle condizioni per rimanere in tali progetti.

Quando nel 2011 il Consiglio di Stato dichiarò illegittimo lo Stato di Emergenza, l'Italia promosse la creazione di un tavolo interministeriale finalizzato a un piano strutturale in attuazione della Comunicazione della Commissione Europea 173/2011, da cui nacque la Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei Sinti e dei Caminanti, prevista per il periodo 2012/2020. All'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (Unar, 2012) della Presidenza del Consiglio venne affidato il coordinamento degli interventi da declinare a livello nazionale, regionale e locale, quale Punto di Contatto Nazionale per l'elaborazione e l'attuazione della Strategia. Si è altrove detto (De Vito *et al.*, 2020; Ciniero, 2024) di come molte indicazioni del nuovo approccio non siano state realizzate, ma qui si sottolinea come, a livello teorico ma con effetti pratici significativi, l'iperesposizione dell'Emergenza Nomadi nel discorso pubblico sia diminuita.

#### 4. L'assenza dalla scuola, l'assenza della scuola: il mancato accesso al sistema scolastico e l'abbandono

Con tempi più o meno prolungati – in alcuni casi anche per l'intero periodo di obbligo scolastico – l'assenza dell'iscrizione scolastica caratterizza le biografie al centro dell'analisi di questo paragrafo, in alcuni casi associata alla prima fase di approdo nel Paese di emigrazione e all'elevato livello di precarietà abitativa indotto dalle politiche di gestione delle presenze di famiglie rom migranti adottate in alcuni contesti locali nel periodo di interesse delle traiettorie.

Cristian (Pasta, 2017a), quando nel 2010 emigra a Milano a 15 anni, non è mai andato a scuola ed è analfabeta totale. Samira (Ciniero, 2017a) lascia la scuola a otto anni, quando segue i genitori emigrati dalla Romania in Polonia. Dopo aver vissuto in altri Paesi europei, dal 2006 al 2013 i figli di Samira frequentano la scuola a Lecce, ma, quando devono lasciare l'Italia poiché lei e il marito decidono di riportarli in Romania e affidarli alla nonna, abbandonano la scuola. Al contrario, per i figli di Elena (Pasta, 2017b) è l'emigrazione in Italia che porta a un temporaneo mancato accesso alla scolarizzazione: è la figlia maggiore di sette figli – con livelli diversi di scolarizzazione – e frequenta la scuola fino agli 11 anni, quando inizia a lavorare con i nonni materni in Romania. Nel periodo 2003-2010, mentre il marito è continuativamente in Italia, sia lei sia i figli alternano periodi nei due Paesi: in Italia, saltuariamente sono coinvolti nel chiedere l'elemosina e non vanno a scuola, mentre in Romania, seppur in modo irregolare, frequentano fino 9-11 anni. Fernando, suo figlio nato nel 1996, è quello che per più tempo rimane in Romania: a 11 anni interrompe la frequenza per curare i fratelli minori riportati in Romania dopo uno sgombero. A distanza di anni, nel settembre 2025 la figlia di Fernando inizia la secondaria di secondo grado e lui stesso ottiene un diploma di licenza media presso un Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (CPIA). In un'altra famiglia, invece, il figlio di Victor (Ciniero, 2017b) è l'unico che ancora frequenta la scuola, anche se non la ama particolarmente, perlomeno, così dice suo padre, fa molte assenze. La figlia di 12 anni ha invece lasciato la scuola senza concludere la terza media, non voleva più studiare. Romina (Daniele, 2017a), dopo anni di vita in una baraccopoli, si è trasferita con la famiglia presso un campo nomadi autorizzato, lì riusciva a guadagnare qualche soldo curando l'acconciatura, la manicure e la pedicure per le signore. Nonostante questi piccoli guadagni Norica, la madre del marito, inizia a fare pressioni sulla giovane perché non vuole che Romina esca da sola per andare a frequentare una scuola dove ci sono anche molti uomini e per giunta non rom; inoltre, Cosmina vuole che Sorina porti più soldi a casa e quindi la spinge in maniera sempre più esplicita e diretta ad andare a chiedere l'elemosina come *facevano tutti*.

Le varianti che precedono e accompagnano il mancato accesso al sistema scolastico sono eterogenee, così come molteplici sono le ragioni che portano a una fuoriuscita dal sistema scolastico. Si parla di un'esclusione scolastica all'ingresso del sistema educativo, di un'assenza strutturale spesso legata a una pluralità di cause, che si configura come una forma di negazione del diritto all'istruzione. Si tratta di un problema già denunciato dalla pedagogia interculturale anche per altri gruppi: Santerini (2010) ha parlato di *invisibilità educativa* per riferirsi a quei soggetti che non entrano mai nel radar delle politiche scolastiche, mentre per Milani e Zanon (2015) è necessario superare l'idea di un'educazione meramente integrativa per passare a un paradigma trasformativo, in grado di riconoscere le biografie multiple e le ingiustizie storiche, dunque per leggere l'esclusione scolastica come esito di ingiustizie sistemiche e non solo come responsabilità individuale. La migrazione economica in Italia è in alcuni casi una rottura del percorso scolastico: se emigra l'intera famiglia, difficilmente l'arrivo coincide con il trasferimento

scolastico; se invece l'emigrazione dei minori in età scolare è preceduta dalla partenza di uno o entrambi i genitori, anche il restante periodo in Romania può essere accompagnato dall'interruzione o rarefazione della presenza. In diversi casi, tuttavia, il mancato accesso in Italia, definitivo o prolungato, segue una precedente relazione in Romania in scuole dove la presenza dei rom era ordinaria e, nei casi delle *țigănie*<sup>3</sup>, non minoritaria. Nelle biografie raccolte, la generazione di chi è arrivato minore in Italia ha un livello inferiore di scolarizzazione dei genitori cresciuti nelle *țigănie* romene nei primi anni di presenza nelle baraccopoli, mentre sul lungo periodo vi è una significativa diversificazione del livello di scolarizzazione raggiunto rispetto alle figure genitoriali. Nelle traiettorie che presentano eventi di fuoriuscita dalla scuola si rileva un elemento continuativo che riguarda la mancanza di una reazione o dell'attuazione di strategie da parte della scuola stessa. Il corpo insegnante, così come le figure dirigenti, non pone in atto delle misure o delle azioni volte a recuperare tali fuoriuscite, semplicemente prendendo atto della interruzione della frequenza scolastica.

## 5. Le forme della presenza

Le storie considerate permettono di rilevare molteplici forme di presenza di bambini e bambine, ragazzi e ragazze rom romeni con background migratorio a scuola. Soprattutto in alcuni contesti territoriali, osservare le traiettorie formative sul lungo periodo porta alla luce un crescente livello di scolarizzazione. Aspetto che conferma la multidimensionalità con la quale è necessario osservare il processo educativo, strettamente interconnesso, tra le altre, alla questione abitativa e alle condizioni lavorative dei genitori. Di seguito elenchiamo le forme nelle quali la presenza della scuola si manifesta nelle storie. Una puntualizzazione prima di procedere è però a nostro avviso doverosa: nei diversi paragrafi il focus di attenzione è la relazione tra scuola intesa in tutte le sue componenti, quindi anche le famiglie rom romene e le politiche locali. È lo snodo di relazioni a essere descritto e per certi aspetti definito, la rete – più o meno presente – e le interdipendenze tra tutte le componenti che ne fanno parte. Quando scriviamo ad esempio nel prossimo paragrafo di relazione intermittente, al centro del discorso non vi è la frequenza saltuaria delle e degli studenti rom, bensì si intende sottolineare come le relazioni in un dato sistema non siano continuative per poi indagare le ragioni per le quali ciò avviene. In un'ottica interculturale, va sottolineato altresì come l'attraversamento di tali fasi può essere un processo dinamico, a volte coesistenti nelle diverse traiettorie, con esiti e sequenze differenti.

### *Una relazione intermittente e vulnerabile*

Una prima forma della presenza appare nelle traiettorie come intermittente e vulnerabile; le ragioni – sia di tipo familiare e di attribuzione di priorità, sia di tipo esterno alle famiglie – sono simili a quella dell'assenza della scuola, che infatti può facilmente essere un esito di tale modalità di partecipazione alla scuola. Si rileva anche per il periodo in Romania prima della partenza «Su dieci giorni andavo otto giorni. Se non andavo, nessuno mi diceva qualcosa», dice Alex (Pasta, 2017c, p. 10), o tra un periodo e l'altro in Italia, come per Samira (Ciniero, 2017a, pp. 12-13), di cui scrive il ricercatore: «Durante il periodo di permanenza in Italia i figli hanno frequentato le scuole di Lecce con buoni risultati, Samira seguiva molto i suoi figli e li invogliava ad andare a scuola, non è convinta che sua madre in Romania faccia altrettanto».

Tuttavia, una presenza nella scuola non continuativa, soprattutto in Italia è spesso associata alla precarietà abitativa. Marieta (Pasta, 2017d) racconta di suo figlio Ionut che,

a 8 anni, frequenta da alcuni mesi la scuola primaria quando, il 1° aprile 2008, assiste allo sgombero della baraccopoli di via Bovisasca, con circa 700 abitanti. Lo stesso giorno, nel pomeriggio, la famiglia viene nuovamente sgomberata da aree della stessa zona, via Colico e, poco dopo, da via Poretta, sempre a Milano, vivendo nei giorni seguenti in tenda e subendo successivi allontanamenti. Quando l'anno dopo Ionut è tornato a scuola, aveva paura del collaboratore a.t.a., che, avendo la divisa, ricordava i poliziotti visti negli sgomberi (Soglio, 2009); per questi motivi, il bambino diviene uno dei simboli del *ciclo degli sgomberi* milanesi (Pasta, 2019). Negli anni seguenti il rapporto della scuola di Ionut sarà altalenante e non riuscirà a ottenere la licenza media. Vali (Pasta, 2017e), invece, racconta di sua figlia Cristina, che iscrive alla scuola primaria a Milano nel settembre 2008 e frequenta regolarmente. La situazione peggiora a seguito dello sgombero della baraccopoli di via Rubattino (Pasta, 2019): in un anno, dal 19-11-2009 al 19-11-2010, subisce 20 sgomberi a Milano e nel comune limitrofo di Segrate. All'inizio del 2010 il padre trasferisce la figlia in una scuola della zona Bovisa, verso cui si era spostato, ma alla fine dell'anno, cedendo alla *moral suasion* della pubblica amministrazione, decide di rimandare Cristina in Romania. Anche Cristina non riuscirà a ottenere la licenza media. Vi è poi la storia di Geanina (Daniele, 2017b), la quale ha frequentato con sufficiente regolarità i primi anni delle scuole elementari, ovvero fino al momento della nascita dei due gemelli, ma l'impegno sulla scuola cade drammaticamente a partire dal 2007. Con un anno di ritardo riesce a finire le scuole elementari, viene iscritta alle scuole medie inferiori ma non passa il primo anno per la percentuale troppo alta di frequenze. Negli anni successivi verrà ancora iscritta, in ragione del rispetto dell'obbligo scolastico, ma non frequenta il numero minimo indispensabile di lezioni perché la maggior parte del suo tempo sarà dedicato ai lavori domestici. Nel 2014 si ipotizza di iscriverla da privatista alla prova degli esami di terza media, ma anche questo tentativo fallisce perché Geanina non riesce a staccarsi dalle incombenze domestiche in maniera regolare. Le storie di Cristina, Ionut e Geanina pongono in evidenza come molteplici siano le variabili a intervenire e rendere intermittente la relazione tra studenti rom romeni e l'istituzione scolastica. Vi sono variabili macro, ovvero legate alle politiche locali, alla stigmatizzazione dei cosiddetti nomadi, nonché della povertà abitativa. Intervengono al contempo variabili che riguardano interessi, obiettivi e strategie delle singole persone, per quanto giovani, e delle loro famiglie. Strategie adottate per affermare la propria storia di vita nonché progetti individuali. La scuola appare in tutti questi casi un contenitore, nel quale si accede, si permane per un tempo più o meno lungo, senza che la scuola stessa diventi parte attiva o influente nei singoli percorsi.

#### *Una relazione strumentale e strumentalizzante*

Il figlio maschio più grande di Ion (Persico, 2017) ha frequentato la scuola in modo molto saltuario e vivendo tra Italia e Romania ha una preparazione lacunosa. Il figlio più piccolo dovrebbe frequentare la quinta elementare ma ha perso un anno ed è in quarta al momento della raccolta dei dati. La scuola non sembra quindi avere centralità nel progetto di Ion per i propri figli anche se gli è chiaro il vincolo per il quale non garantire una scolarizzazione positiva può comportare conseguenze su altre dimensioni della loro vita, come l'abitare. In questi anni Anita (Daniele, 2017c) racconta di aver potuto usufruire dei progetti per l'inserimento scolastico dei minori rom realizzati, su finanziamenti del Comune di Roma, dalla organizzazione Casa dei Diritti Sociali: ogni giorno arrivavano al campo-nomadi molti pulmini e tanti educatori che accompagnavano i ragazzi a scuola e poi li riportavano a casa; inoltre, gli educatori mantenevano il rapporto con gli insegnanti e svolgevano tutte le pratiche burocratiche. In questo periodo, la famiglia ha potuto anche

ottenere degli aiuti economici forniti dal Servizio Sociale locale proprio in relazione alla frequenza scolastica dei minori. Il fatto che Ionut e altri tre fratelli frequentino le scuole è la ragione principale, insieme alla capacità di costruzione di legami sociali con gli operatori e i volontari, per cui la famiglia di Marieta sia una delle cinque famiglie che, dopo lo sgombero del cavalcavia Bacula (31 marzo 2009) accompagnato da clamore mediatico e politico, vengano accolte in uno spazio di prima accoglienza presso la Casa della carità, un ente milanese molto impegnato in progetti a favore dei rom. Le storie di Ion, Anita e Marieta pongono in evidenza quanto già rilevato in letteratura (Manzoni, 2017; Sarcinelli, 2014), ovvero che una positiva relazione con la scuola permette di accedere a un serie di benefit; al contempo l'iperpresenza di un presidio educativo (Daniele e Persico, 2013) volto a facilitare la relazione scuola-famiglie, rischia nel tempo di sostituirsi alle famiglie stesse, deresponsabilizzando tanto i genitori, quanto i e le ragazze.

#### *Una relazione attiva, accompagnata e continuativa*

Geta (Santilli, 2017) vive nel campo regolare – *villaggio attrezzato* – di via del Salone a Roma e, tra le forme di gestione dell'insediamento regolare, vi è la possibilità di usufruire del servizio di scuolabus per i figli. Per Vladut (Pascali, 2017), che vive nel campo attrezzato di Via di Salone di Roma, diventa anche un'opportunità lavorativa, poiché, per gli anni in cui il Comune finanzia un progetto di scolarizzazione tramite una cooperativa sociale. Nelle baraccopoli e nei campi informali, invece, la presenza di volontari o operatori sociali, più o meno continuativa, è spesso l'occasione per l'iscrizione scolastica e, per la mediazione. Quando a Milano i tre figli di Daniela (Pasta, 2017f) vivono nelle baraccopoli di Bacula e Bovisasca, non vanno a scuola, mentre, quando arrivano nella baraccopoli di via Rubattino, frequentano un primo corso di alfabetizzazione da fine maggio a luglio e nell'anno scolastico successivo sono inseriti nelle classi. Vivono un'esperienza analoga a quella di Cristina, figlia di Vali, di cui abbiamo già parlato: la prima reazione è di forte preoccupazione, alunni genitori scrivono al ministro dell'Istruzione denunciando la presenza di «bambini pidocchiosi» nelle classi dei loro figli (Pasta, 2019, p. 186). Accanto a interventi sociosanitari, le realtà sociali della Comunità di Sant'Egidio e di Segnavia-Padri Somaschi avviano un lavoro culturale in quartiere attraverso la promozione di corsi destinati alle insegnanti, assemblee con i comitati genitori, le associazioni culturali del quartiere, le parrocchie, le polisportive, gli scout, le associazioni e il Consiglio di Zona (Giunipero e Robbiati, 2011; Pasta, 2019). In questa categoria rientrano quelle esperienze nelle quali la rete che si crea attorno alla scuola e alle famiglie, attiva e pronta a rispondere alle esigenze di ciascun attore della rete, è tessuta sapientemente da figure di mediazione che riescono a leggere i bisogni impliciti ed espliciti, e a mobilitare risorse utili a rispondere a tali bisogni.

#### *Una relazione normalizzata*

Nel 2010 Anca (Pasta, 2017g), pochi mesi dopo lo sgombero di via Rubattino, viene inserita in un progetto di housing sociale (una casa a canone calmierato inserita in un contesto popolare milanese) e, dopo un anno e grazie alla mediazione di un ente del terzo settore, diventa socia di una cooperativa edile e riceve una casa a canone concordato in una municipalità a nord di Milano, dove a distanza di quindici anni vive ancora. I figli possono così regolarmente frequentare dalla primaria alle secondarie di secondo grado, inserendosi nella parrocchia e nella polisportiva locale, vivendo esperienze di socialità, vacanza e volontariato giovanile con coetanei prevalentemente non rom. In altri nuclei,

né Cristina (Pasta, 2017e), né Ionut (Pasta, 2017d), di cui già si è scritto nei precedenti paragrafi, avevano frequentato la scuola dell'Infanzia, che invece viene frequentata dai loro figli e figlie, nel caso di Ionut fin dal nido d'infanzia. Fino al 2008, a Milano, la scuola dell'Infanzia era vietata a chi, come i due bambini, non avevano la residenza: per ottenerla, in quanto cittadini comunitari, avrebbero dovuto avere un'abitazione e un lavoro regolare. Proprio nel 2008 il Tribunale civile di Milano condannò il capoluogo lombardo proprio perché escludeva una o un minore a causa della situazione giuridica della sua famiglia; tuttavia, ancora oggi, le graduatorie di molte municipalità, compresa quella milanese, attribuiscono il punteggio inferiore a chi, spesso per condizioni di precarietà abitativa o povertà non ha la residenza (Pasta, 2021). Dei sette figli di Elena (Pasta, 2017b), la scolarizzazione in Romania è stata non continuativa. Nel 2025, quando tutti vivono in alloggi di edilizia residenziale pubblica a Milano, l'unica figlia di Elena ancora minorenni, nata a Milano, frequenta la scuola secondaria di I grado, con un percorso regolare dall'Infanzia, mentre tutti i 13 nipoti frequentano regolarmente dal nido alla secondaria di II grado. Per alcuni di loro vi sono stati problemi scolastici, non legati alla presenza, che sono stati affrontati in via ordinaria. A una lettura intergenerazionale appare evidente come, con lo stabilizzarsi della condizione abitativa, soprattutto nella città di Milano, si normalizza anche la frequenza di tutti i cicli scolastici fin dai servizi di nido. Questo aspetto non emerge però nelle traiettorie romane, dove il passaggio dalla baraccopoli all'insediamento gestito dal Comune, non porta a un incremento della relazione di fiducia tra gruppo minoritario e istituzione scolastica.

#### *Una relazione generativa*

I figli di Daniela (Pasta, 2017f) vengono iscritti a scuola a Milano nella baraccopoli di via Rubattino nel settembre 2009, dopo un corso di alfabetizzazione estivo: i due minori non possono frequentare la scuola dell'Infanzia poiché non sono residenti in città, mentre i due maggiori sono inseriti nella primaria. Avevano frequentato un anno e pochi mesi in Romania e poi a Milano erano stati in dispersione scolastica nelle baraccopoli plurisgomerate. Daniela si commuove raccontando del giorno in cui, dopo tre mesi, sua figlia viene invitata per la prima volta a una festa di compleanno, grazie alla mediazione delle insegnanti. Quando si arriva allo sgombero, la maestra della figlia decide di ospitare a casa propria Daniela e i figli, mentre altre persone abitanti nel quartiere solidali con le famiglie rom – denominate dai media *mamme e maestre di Rubattino* (Giunipero e Robbiati, 2011) – ospitano il figlio maggiore. Alcuni mesi dopo, con il susseguirsi degli sgomberi, due cittadini di tale rete, insieme a insegnanti, genitori e Sant'Egidio, si intestarono la casa dove, per due anni e mezzo, vivrà la famiglia di Daniela. Nelle parole degli insegnanti della scuola coinvolta in queste vicende c'è la consapevolezza di essere cambiati loro stessi per primi. Dice una di loro:

Abbiamo cambiato gli occhi con cui guardare. Li immaginavamo irrequieti, poco abituati alle regole e al rispetto, e ci trovavamo davanti bambini ai quali, prima di dare l'alfabeto, bisognava restituire la dignità, svanita chissà dove offesa dopo offesa, sgombero dopo sgombero (Flaviana Robbiati, maestra di scuola primaria, testimonianza raccolta dagli autori, 2019).

Queste insegnanti scrivono a giornali, intervengono in televisione, interloquiscono con istituzioni e associazioni. Si costruiscono legami che vanno oltre il perimetro, fisico e temporale, della frequenza scolastica: Anca (Pasta, 2017g), dal 2015, lavora come badante diurna dei due genitori dell'insegnante intervistata. Cristina, figlia di Vali (Pasta,

2017e), nel 2010 arriva in una baraccopoli nel quartiere Bovisa e si trasferisce nella scuola di zona. Dopo poche settimane, ricominciano gli sgomberi. Un'insegnante scrive allora ai giornali: «Non posso continuare a sentir parlare di Emergenza Rom se non pensando che l'emergenza è il degrado in cui costringiamo a vivere queste famiglie» (Borsani, 2010, s.p.). L'insegnante spiega che si era resa conto che «in città le voci di dissenso si stavano allargando a macchia d'olio» (*ibidem*). Con intensità diversa, questa capacità delle insegnanti di prendere posizioni pubbliche sarà un modello anche anni dopo: a marzo 2017, a Genova alcune maestre scrivono ai media per difendere il diritto alla scuola dei bambini della baraccopoli di Cornigliano, di cui è annunciato lo sgombero; nel giugno 2018, a Roma le insegnanti scrivono per protestare per l'assenza di alternative abitative in occasione dello smantellamento campo River, dove hanno vissuto Anita e Romina (Daniele, 2017a, 2017c). Queste storie, sebbene accadute in differenti contesti geografici, portano alla luce alcuni aspetti peculiari che proviamo qui a elencare. In primo luogo, appare chiaro che, quando la scuola si attiva e non è lasciata sola, può promuovere una storia di educazione alla cittadinanza vissuta da una comunità educante, intesa come una comunità che permette tempi e occasioni ove processi di confronto e dibattito possano avere luogo, che sperimenta come il pensiero etico non si apprende se non attraverso un agire, un contesto che si fa buono, cioè etico (Gardner, 2007). Questo accade inoltre perché accanto alla scuola e alle famiglie rom viene creato capitale relazionale e sociale: una rete composita tessuta tra attori diversi, spesso impegnati a livello informale, ma fortemente ingaggiati da un punto di vista civico.

## Conclusioni

Le ragioni per le quali non si frequenta la scuola sono diverse, sia correlate alle scelte familiari, sia esterne al contesto familiare (Piemontese, Bereményi e Carrasco, 2018): nella quasi totalità dei casi, si rileva un'incapacità di accoglienza delle scuole. Tra le prime, possiamo indicare ragioni economiche connesse alla migrazione, priorità diverse nella crescita dei figli, attribuzioni di diverse tempistiche a matrimoni e genitorialità, confronto con le pratiche dei rom provenienti dalla medesima area della Romania. Tra le seconde possiamo indicare le politiche pubbliche delle città che, nella fase dell'Emergenza, non tutelano il diritto all'abitare e all'istruzione, ma piuttosto mirano all'exasperazione delle condizioni di vita delle famiglie affinché lascino l'Italia (Pasta, 2017). La vita in baraccopoli è infatti dura e l'uso ricorsivo dello sgombero (Daniele, Pasta e Persico, 2018) per prevenire il radicamento territoriale scoraggia o osteggia l'investimento sulla scolarizzazione da parte dei nuclei familiari, così come non mancano i casi di scuole che ostacolano l'iscrizione, nelle modalità con cui si relazionano con genitori che non hanno consapevolezza delle normative in termini di diritto all'istruzione. Altri estratti, raccontano di una scuola che diventa il luogo fisico e simbolico dell'incontro e della reciproca conoscenza: i bambini e le bambine rom e *gagé*<sup>4</sup> nella frequentazione quotidiana stringono rapporti di amicizia, all'uscita della scuola i genitori superano la diffidenza iniziale e cominciano a conoscersi. Questo cambia anche il giudizio dei genitori rom (Sarcinelli, 2012) rispetto alle insegnanti. È inoltre chiaro che al crescere della stabilità abitativa cresce la frequenza scolastica e il livello di istruzione raggiunto, spesso superando quello dei genitori. Senza che questa tendenza venga interpretata come assoluta, resta un dato di realtà soprattutto per la città di Milano. Poi, un'indicazione che viene dalla vicenda di via Rubattino è la necessità di nominare i problemi, alla ricerca di soluzioni anche *non convenzionali* o per meglio dire, creative. Ne è un esempio la questione igienico-sanitaria per chi proviene dagli insediamenti spontanei risolta con un servizio di doccia, cambio abiti e cura realizzato grazie alla collaborazione tra scuola e

reti di solidarietà. Proprio dall'esempio delle docce si può comprendere come, per le questioni legate alle condizioni di precarietà abitativa e povertà, il superamento dei problemi avviene con interventi sociali.

Questa considerazione apre alla consapevolezza che la scuola, anche quando presente e interessata a coltivare una relazione significativa con le e i propri alunni rom, non può risolvere tutti i problemi in autonomia, proprio perché le difficoltà si originano spesso non dentro la scuola, ma da quanto si vive al di fuori di essa, in termini di discriminazione, non tutela di diritti di base, politiche pseudo-securitarie etc. Per finire, in anni nei quali le istituzioni erano molto ingaggiate in una battaglia di colpevolizzazione delle persone povere, e utilizzavano strumentalmente argomenti e retoriche volti all'etichettamento prima e alla criminalizzazione di un gruppo umano, con il chiaro intento di alimentare il conflitto sociale, la scuola non teme di entrare nella dinamica conflittuale da istituzione, alla pari della pubblica amministrazione, e mobilitare risorse, pensiero e persone per una scuola aperta a tutte e tutti i propri studenti, al territorio, alle reti di prossimità. La scuola è quindi al centro di un movimento che lavora con l'intera comunità nel quale, al concetto di solidarietà, si affianca fino a integrarlo, quello di partecipazione. Una città, dunque, che educa le persone che la abitano e al contempo si fa anche educare, cambiare da esse.

### Note

<sup>1</sup> Sebbene il presente articolo sia frutto del lavoro congiunto dell'autore e dell'autrice, per ragioni accademiche è possibile attribuire a Stefano Pasta i paragrafi 3, 4 e 5, a eccezione del sottoparagrafo *Una relazione intermittente e vulnerabile* che è da attribuire a Greta Persico con i paragrafi 1, 2; Conclusione e Introduzione sono invece condivise.

<sup>2</sup> Le traiettorie al centro dell'indagine sono pubblicate nel dataset del progetto (Legros *et al.*, 2024) finanziato dall'Agence Nationale de la Recherche de France, *MARG-IN (ANR-15-CE28-0006). MARGinalisation/INclusion: les effets à moyen et à long terme des politiques de régulation de la pauvreté étrangère sur les populations-cibles: le cas des migrants dits «roms» dans les villes d'Europe occidentale (France, Italie, Espagne)*”, diretto da Olivier Legros (CITERES), Céline Bergeon (MIGRINTER) e Tommaso Vitale (CEE).

<sup>3</sup> La *řigania* indica il quartiere abitato da rom nelle municipalità romene, che soprattutto nelle zone rurali è geograficamente separato dal resto della municipalità.

<sup>4</sup> *Gagè* è il termine con cui i rom indicano i non rom.

### Bibliografia

- Bonica L. e Cardano M. (2008), *Epilogo*. In L. Bonica e M. Cardano, *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*, Bologna, il Mulino, pp. 317-325.
- Bontempelli S. (2022), *I rom. Una storia*, Roma, Carocci.
- Borsani S. (2010), *Aspetto in classe il mio alunno Rom*. In «Corriere della Sera», 25 febbraio 2010.
- Bortone R. e Pistecchia A. (2025), *L'ultimo pregiudizio. L'antiziganismo tra storia e attualità*, Roma, Nuova cultura.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, Unicopli.
- Ciniero A. (2017a), Life trajectory di Samira - Italia.
- Ciniero A. (2017b), Life trajectory di Victor - Italia.
- Ciniero A. (2024), *Le politiche dell'esclusione Centri di accoglienza, ghetti agricoli e campi rom in Italia*, Sesto San Giovanni (MI), Meltemi.
- Daniele U. (2011), *Sono del campo e vengo dall'India. Etnografia di una collettività rom ridislocata*, Roma, Meti.
- Daniele U. (2017a), Life trajectory di Romina - Italia.
- Daniele U. (2017b), Life trajectory di Geanina - Italia.
- Daniele U. (2017c), Life trajectory di Anita - Italia.

- Daniele U. e Persico G. (2013), *Per una critica dell'intervento sociale nei campi nomadi: politiche, storie, biografie*. In «MeTis», Vol 3, n. 2, pp. 1-21.
- Daniele U., Pasta S. e Persico G. (2018), *From 'public enemy' to 'urban ghost'. Roma migrants and the dismantling of the Nomad Camp System in Milan and Rome*. In «Intersections: East European Journal of Society and Politics», Vol. 4, n. 3, pp. 106-135.
- Giunipero E. e Robbiati F. (2011), *I rom di via Rubattino. Una scuola di solidarietà*, Cinisello Balsamo (MI), Paoline.
- Legros O., Bergeon C., Lièvre M. e Vitale T. (a cura di) (2024), *L'État et la pauvreté étrangère en Europe occidentale. Trajectoires de migrants «roms» roumains en Espagne, France et Italie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Maestri G. e Mantovan C. (2025), *Roma housing deprivation and segregation in Italy: An intersectional analysis of social navigation strategies of Romanian Roma migrant women and men*. In «Ethnicities», OnlineFirst.
- Mantovan C. (2024), *Roma women serving community sentences in Italy: an analysis through the lens of Critical Criminology and Critical Romani Studies*. In «Ethnic and Racial Studies», pp. 1-25.
- Manzoni C. (2017), *Should I stay or should I go? Why Roma migrants leave or remain in nomad camps*. In «Ethnic and Racial Studies», Vol. 40, n. 10, pp. 1605-1622.
- Milani P. e Zanon O. (2015), *La vulnerabilità come categoria pedagogica*. In P. Milani (a cura di), *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, pp. 13-36.
- Neri L. (2011), *I profili giuridici dello sgombero degli insediamenti abusivi*. In P. Bonetti, A. Simoni e T. Vitale, *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia*, Milano, Giuffrè, pp. 849-859.
- Pascali A.M. (2017), *Life trajectory di Vladut - Italia*.
- Pasta S. (2017), *L'inclusione delle politiche per i rom: una novità ancora da assimilare*. In «Aggiornamenti Sociali», n. 11, pp. 739-748.
- Pasta S. (2017a), *Life trajectory di Cristian - Italia*.
- Pasta S. (2017b), *Life trajectory di Elena - Italia*.
- Pasta S. (2017c), *Life trajectory di Alex - Italia*.
- Pasta S. (2017d), *Life trajectory di Marieta - Italia*.
- Pasta S. (2017e), *Life trajectory di Vali - Italia*.
- Pasta S. (2017f), *Life trajectory di Daniela - Italia*.
- Pasta S. (2017g), *Life trajectory di Anca - Italia*.
- Pasta S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Scholé.
- Pasta S. (2019), *I rom di via Rubattino a Milano: una storia interculturale di educazione alla cittadinanza*. In «Palaver», Vol. 8, n. 1, pp. 157-204.
- Pasta S. (2020), *Rom e sinti in Italia. Tra 'tutela del nomadismo', culture presunte, campi, disagio sociale e povertà educativa*. In «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», Vol. 58, n. 2, pp. 189-198.
- Pasta S. (2021), *Minori rom e servizi educativi. L'approccio interculturale*. In I. Pescarmona (a cura di), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Roma, Aracne, pp. 71-84.
- Pasta S. e Vitale T. (2017), *"Mi guardano male, ma io non guardo"*. *Come i rom e i sinti in Italia reagiscono allo stigma*. In A. Alietti (a cura di), *Società, razzismi e discriminazioni. Studi e ricerche sull'Italia contemporanea*, Milano, Mimesis, pp. 217-241.
- Persico G. (2015), *L'occasione di diventare mondo. Una lettura pedagogica dei rapporti tra rom, sinti, calòn e istituzioni*, Parma, Junior.
- Persico G. (2017), *Life trajectory di Ion - Italia*.
- Persico G. (2018), *Denying, Targeting, Recognizing: Strategies to Deal with Roma, Sinti and Calón Children in Three Schools in Romania, Italy and Brazil*. In D. Allen, M. Greenfields e D. Smith, *Transnational Resilience and Change: Gypsy, Roma and Traveller Strategies of Survival and Adaptation*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 199-223.

- Persico G. (2024), *Questioni etiche nella ricerca con giovani e adultà in educazione: spunti di riflessione dall'utilizzo di metodologie creative e visuali*. In «LLL», Vol. 20, n. 43, pp. 483-499.
- Persico G., Daniele U. e Ottaviano C. (a cura di), *Growing Up Is Not Private Matter. Trajectories to Adulthood among Roma Youth*, Sesto San Giovanni (MI), Mimesis.
- Piasere L. (2015), *L'antiziganismo*, Macerata, Quodlibet.
- Piemontese S., Bereményi B.A. e Carrasco S. (2018), *Diverging Mobilities, Converging Immobility? Romanian Roma Youths at the Crossroad between Spatial, Social and Educational Im/mobility*. In «Intersections. East European Journal of Society and Politics», Vol. 4, n. 3, pp. 29-56.
- Santilli C. (2017), *Life trajectory di Geta - Italia*.
- Saraceno C. (1993), *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, Carocci.
- Sarcinelli A.S. (2012), *Maestre al campo rom*. In A. Granata (a cura di), *Intercultura, report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp. 59-74.
- Sarcinelli A.S. (2014), *Les Roms, des élèves "vulnérables"? Une cartographie de la prise en charge de l'"élève rom" en Italie*. In L. Lardeux (a cura di), *Vulnérabilités et identifications des risques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, Documentation française, pp. 118-127.
- Sarcinelli A.S. (2021), *Des gamins roms hors-de-l'enfance. Entre protection et exclusion*, Paris, Archives contemporaines.
- Simoni A. (2008), *I decreti 'emergenza nomadi': il nuovo volto di un vecchio problema*. In «Diritto immigrazione e cittadinanza», Vol. 10, n. 3-4, pp. 44-56.
- Soglio E. (2009), *Bacula, i bambini del cavalcavia una vita da favela tra freddo e topi*. In «la Repubblica», 12 gennaio 2009.
- Tuck E. e Yang K.W. (2014), *R-words: refusing research*. In D. Paris e M.T. Winn (a cura di) *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*, Thousand Oaks, Sage.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale - UNAR (2012), *Strategia Nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti*, Roma.
- Vitale T. (2008), *Politiche locali per i rom e i sinti, fra dinamiche di consenso e effettività eugenetica*. In A. Amendola, L Bazzicalupo, F Chicchi e A Tucci (a cura di), *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*, Macerata, Quodlibet, pp. 121-32.
- Vitale T. (a cura di) (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Roma, Carocci.

### Short Bio

#### Stefano Pasta

Ricercatore in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove è membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) e del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali. La sua attività di ricerca scientifica e le sue pubblicazioni riguardano la media literacy e la pedagogia interculturale; in particolare, si occupa di cittadinanza onlife, information literacy, formazione degli insegnanti, hate speech, contrasto ai razzismi e ai processi di elezione a bersaglio di gruppi e minoranze, politiche riguardanti i rom e sinti.

Researcher in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Pedagogy, Catholic University of the Sacred Heart in Milan. He is a member of the Research Centre on Media Education, Innovation, and Technology (CREMIT) and of the Research Centre on Intercultural Relations. His research and publications focus on media literacy and intercultural education, with particular attention to onlife citizenship, information literacy, teacher training, hate speech, the fight against racism and processes of targeting specific groups and minorities, as well as policies concerning Roma and Sinti.

**Greta Persico**

Ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia dell'ambiente. I suoi lavori si collocano dentro un paradigma ecologico e riguardano le relazioni tra gruppi minorizzati e istituzioni, educazione per la biodiversità e questioni di genere.

Researcher in the Department of Human Sciences for Education Riccardo Massa at the University of Milan-Bicocca, where she teaches Environmental Pedagogy. Her work is part of an ecological paradigm and focuses on the relationships between minority groups and institutions, gender studies and biodiversity education.