

Rom e sinti: identità dinamiche e scenari interculturali

Roma and Sinti: dynamic identities and intercultural scenarios¹

Luca Bravi

Ricercatore

Università degli Studi di Firenze

Stefano Pasta

Ricercatore

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Greta Persico

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Sommario

Il contributo intende restituire lo stato dell'arte degli studi relativi al rapporto tra educazione e gruppi rom e sinti, con particolare riferimento al dibattito pedagogico italiano, evidenziandone tematiche e approcci di maggior interesse. Il testo apre con un inquadramento della relazione tra gruppi rom e pedagogia da un punto di vista storico e sociale, evidenziando tanto le dinamiche di stigmatizzazione di questi gruppi quanto i diversi processi di *devisibilità* degli stessi, sia dal dibattito accademico sia dalla scena delle politiche pubbliche. Vengono inoltre ripercorse le principali ricerche italiane che negli ultimi quindici anni hanno affrontato tematiche educative in relazioni ai gruppi rom e sinti da molteplici prospettive disciplinari. Tra queste vi sono la scolarizzazione, la formazione continua di giovani rom e sinti, il lavoro sociale ed educativo, la promozione di memoria collettiva quale occasione di emancipazione.

Parole chiave: romani studies, rom e sinti, educazione interculturale, antiziganismo, Stato di Emergenza Nomadi.

Abstract

This contribution aims to provide an overview of studies on the relationship between education and Roma and Sinti groups, with a particular focus on the Italian pedagogical debate. It highlights key issues and approaches, starting with an examination of the historical and social relationship between Roma groups and pedagogy, emphasising the stigmatisation of these groups and the various processes of *devisibilisation* present in both academic discourse and public policy. The text also reviews the main Italian research conducted over the past fifteen years, which has addressed educational issues relating to these groups from multiple disciplinary perspectives. Topics discussed include schooling, continuing education for young Roma and Sinti, social and educational work, and the promotion of collective memory as an opportunity for emancipation.

Keywords: Romani studies, Roma and Sinti, intercultural education, antigypsyism, Nomad Emergency Decree.

1. *Rom e sinti*: una questione ineludibile per la pedagogia interculturale

«Parlare e scrivere di e su Rom e Sinti rappresenta un esercizio complesso e poco agevole per diverse ragioni». Così Massimiliano Fiorucci (2017, p. 569) iniziava la voce *rom e sinti* nel testo *Gli alfabeti dell'intercultura* (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017), pubblicato in occasione della costituzione del Gruppo di Pedagogia interculturale della Società Italiana di Pedagogia (Siped). Quell'esercizio *complesso e poco agevole* rappresenta una delle ragioni per cui l'educazione interculturale non può eludere il confronto con la *questione rom e sinti*².

Da un lato, infatti, rom e sinti costituiscono la più importante minoranza etnica in Europa, pur in assenza in alcuni Stati, come l'Italia, di un riconoscimento nel quadro giuridico delle minoranze (Bortone e Pistecchia, 2019); inoltre, in diversi periodi, hanno subito processi di elezione a bersaglio e stigmatizzazione, a tal punto che l'antiziganismo indica la forma specifica di razzismo verso rom e sinti (Piasere, 2015; Bortone e Pistecchia, 2025). Questa minoranza, eterogenea al proprio interno – *un mondo di mondi*, citando la fortunata espressione dell'antropologo Piasere (1999) – ha infatti una storia pienamente europea. Tuttavia, benché non manchino, ad esempio nel Sud Italia (Pontrandolfo, 2004; Ciniero, 2017) interessanti esperienze di scambi interculturali, la presenza di rom e sinti è spesso segnata da episodi di intolleranza e si può dire che nel rapporto con questi gruppi è riassunta tanta della problematicità del confronto con l'alterità e la diversità di secoli di storia europea, lo *scandalo dell'alterità* di cui parlava Sigona (2008). In Italia, le relazioni tra rom e non rom hanno nel tempo assunto forme differenti (persecuzione, esclusione, assimilazione, scambio), a seconda dei contesti geografici e delle politiche pubbliche vigenti nei diversi luoghi. In particolare, una lettura caratterizzata da essenzialismo culturale (Pasta, 2020a) è profondamente connessa con quella dei luoghi in cui hanno vissuto e ha giustificato politiche e interventi speciali, pensati e targettizzati in modo specifico *per i rom* (Ciniero, 2024; Bontempelli, 2022). Affrontando i nodi relativi all'etnicità, va pertanto ribadito – sulla scorta delle elaborazioni teoriche degli ultimi decenni (Abdallah-Preteille, 2003; Ouellet, 1991) – che cultura e identità non sono dati di fatto, ma costruzioni, segnate anche da rapporti di dominio e da asimmetrie di potere. Per quanto riguarda i Romanì Studies, l'approccio interculturale si colloca all'interno delle critiche alla costruzione di un'immagine omogenea e totalizzante diffusasi storicamente in Europa e in Italia, lo *zingaro* come asociale, straniero e nomade: si tratta di un processo che ha contribuito al mantenimento degli stereotipi su questa minoranza, determinando le condizioni della permanenza dell'esclusione sociale per molti (Bontempelli, 2015). La scuola non è stata esente, in diversi contesti, dall'assumere queste visioni di essenzialismo culturale fino a vissuti di discriminazione (Bravi e Rizzin, 2024; Pasta e Vitale, 2017); in altre situazioni ha saputo assumere una prospettiva dei diritti con una funzione emancipatrice, divenendo occasione di riscatto sociale o addirittura assumendo il ruolo di protezione da altre Istituzioni stigmatizzanti (Pasta, 2019; Lièvre *et al.*, 2024). Anche per questo, secondo gli effetti tipici dei meccanismi di *othering* (Pasta, 2018; Santerini, 2017), un'appartenenza identitaria forte, indotta dall'esterno e/o assunta dall'interno, ha caratterizzato le relazioni di diversi gruppi rom e sinti con la società maggioritaria.

Gli elementi sin qui richiamati costituiscono un primo nucleo di ragioni per cui la pedagogia interculturale è chiamata a confrontarsi con la *questione rom e sinti*. Dall'altro lato, un secondo nucleo di motivazioni riguarda la prospettiva costitutiva della stessa educazione interculturale, come progetto educativo intenzionale aperto a tutte le differenze che mira a valorizzare le diversità all'interno di un orizzonte comune (Santerini, 2003). Proprio a fronte di un'identità culturale – attribuita, presunta, imposta, accettata, rivendicata... – *pesante* come quella di essere rom o sinto (Pasta, 2021), l'educazione interculturale mira a consentire a ciascuno, da un lato, di non essere *ingabbiato* dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti. L'educazione interculturale assume pertanto una concezione dinamica dell'identità e della cultura, al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017). In questo senso, l'educazione interculturale rappresenta

l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri, sia per le società maggioritarie sia per i gruppi di minoranza stessi.

Negli ultimi tre decenni, si è assistito alla tendenza a culturalizzare i problemi legati allo svantaggio sociale in settori molto diversi, dagli interventi sociali alla scolarizzazione (Amselle, 2001). Al contrario, dalla *questione rom e sinti* arriva infine la conferma di quell'approccio che è stato definito di *pedagogia interculturale critica* (Santerini, 2020), poiché, pur attento alle relazioni interculturali, non trascura le dimensioni sociali. Applicato alle relazioni con i gruppi rom e sinti, significa, quindi, un progetto educativo e politico che mira al superamento sia delle ingiustizie sociali, sia delle forme di razzismo culturalista (Pasta, 2019); quanto alle politiche educative, significa che l'attenzione al superamento delle condizioni di svantaggio sociale, attraverso l'accesso alle misure universalistiche e l'allargamento del welfare, non è alternativo – ma anzi complementare – a un approccio che guarda con simpatia e consapevolezza alla diversità, all'appartenenza culturale e condanna la rimozione della memoria storica e l'assimilazionismo alla società maggioritaria.

2. Le diverse stagioni della *devisibilità*

L'attuazione di politiche e la produzione di discorsi su rom e sinti sono spesso stati accompagnati dai meccanismi di costruzione, mantenimento e rinforzo dell'antiziganismo, in quanto fenomeno operante e radicato che arriva a minare l'appartenenza alla società italiana ed europea anche quando è già vissuta a pieno titolo da secoli (Pasta, 2025). Di rom e sinti, infatti, si parla moltissimo ma spesso in modo scorretto (Pasta e Vitale, 2017); si tratta di un *paradosso della visibilità*, quel regime strutturato di *ignoranza organizzata* che con van Baar e Vermeersch (2017) definiamo di *devisibilità*, in cui un gruppo target è reso visibile in un modo tale da rimanere comunque non visto per ciò che è: il volto dell'altro non è mai svelato, è nascosto dal modo in cui se ne parla. I rom sono così ipervisibili nel dibattito pubblico, ma la loro visibilità si ferma a un livello deittico-referenziale, non permette reciprocità e mutualità degli sguardi, non è sociale, non permette un processo di riconoscimento, ma, con un'ottica opposta alla prospettiva interculturale, nega il carattere dinamico delle identità e i processi di meticciato e trasformazione frutto degli incontri con altre culture. Al contrario, reificandoli, li considera come oggetti ingabbiati in una cultura pressoché immutabile. Ecco il paradosso: dei rom si parla tantissimo (spesso in modo scorretto e semplificato), ma tale discorso non produce pluralismo, riflessione, conoscenza critica, né provoca momenti di contatto, occasioni di incontro e conoscenza interpersonale. Un esempio emblematico è rappresentato dalla pressoché totale assenza nei libri di storia e nella coscienza collettiva nazionale di riferimenti sistematici allo sterminio di rom e sinti nel corso della Seconda guerra mondiale da parte del nazifascismo (Pasta, 2020b; Bravi, 2009; Trevisan, 2024).

Negli ultimi due decenni, la *devisibilità* ha avuto due diverse stagioni, caratterizzate da un livello diverso di rilevanza della *questione rom* nel discorso pubblico e, in parallelo, anche negli studi scientifici sul tema. In questo paragrafo ripercorreremo brevemente il contesto sociopolitico che ha portato alla fase emergenziale e criminalizzante dello *Stato di Emergenza Nomadi* (2008-2011), a quella della *Strategia nazionale d'Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti* (2012-2020) e alla successiva *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti* (2021-2030). A livello locale e nazionale, gli anni 2005-2008 sono caratterizzati dall'ipermediatizzazione della *questione rom* e dall'aumento della tensione sociale di fronte ad alcuni casi specifici, come il rogo della tendopoli di Opera alle porte di Milano, il pogrom di Ponticelli a Napoli, l'omicidio

Reggiani a Roma e della Cascina Continassa a Torino (Pasta, 2017). Questo clima prepara la proclamazione dello Stato di Emergenza Nomadi (2008-2011), deciso nel maggio 2008 dal Governo italiano in Lombardia, Lazio e Campania, esteso nel 2009 a Piemonte e Veneto e terminato nel novembre 2011 quando il Consiglio di Stato lo dichiarò illegittimo. All'essenzialismo culturale, che era in linea con le politiche dei decenni precedenti che hanno reso l'Italia il *Paese dei campi* (Daniele, 2011), si somma l'impianto emergenziale e criminalizzante specifico dello Stato di Emergenza. È significativa per esasperare la distanza sociale la scelta del termine *nomade*, ossia del *diverso* che rifiuta l'integrazione e i legami con la comunità territoriale, benché fosse noto, ad esempio al Ministero dell'Interno, che in Italia le famiglie che ancora praticavano il nomadismo rappresentavano solo il 2-3% dei rom e sinti, soprattutto i circensi (Pasta, 2020a). Altrettanto significativo fu l'atto simbolo dell'Emergenza, ossia la presa delle impronte digitali anche ai minori rom e sinti, il primo censimento etnico della storia italiana dal 1938. Come ha mostrato il report *Segregare costa* (Berenice *et al.*, 2013), quello è stato il momento storico con più fondi pubblici ad hoc per i gruppi definiti *nomadi*, spesi soprattutto per azioni inneggianti alla sicurezza e con finalità demagogiche. Per i campi regolari furono introdotti nuovi regolamenti con misure più restrittive, forme di controllo (le telecamere all'ingresso), allontanamenti dalle piazzole e chiusura di alcuni campi. Gli insediamenti informali e le baraccopoli furono, invece, oggetto di sgomberi ricorsivi senza alternative, ipermediatizzati e costosi, con luoghi che venivano continuamente sgomberati e rioccupati. Una frase dell'allora sindaca di Milano Letizia Moratti riassume il processo di criminalizzazione del gruppo eletto a bersaglio: «Anche a noi piacerebbe pensare una città senza rom»³, accompagnato dalla colpevolizzazione dei rom «che non si vogliono integrare» e meritevoli di ciò che patiscono, ossia un meccanismo tipico della stigmatizzazione (Zamperini, 2010). Con la sentenza 6050 del 16 novembre 2011, lo stesso giorno in cui entrava in carica l'Esecutivo di Mario Monti, il Consiglio di Stato dichiarò illegittimo lo Stato di Emergenza (la sentenza venne poi confermata dalla Cassazione il 22 aprile 2013); con il nuovo Governo italiano, il Ministro per la Cooperazione e l'Integrazione Andrea Riccardi 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 e inviata alla Commissione europea il 28 febbraio 2012 (Unar, 2012). All'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (Unar) della Presidenza del Consiglio venne affidato il coordinamento degli interventi da declinare a livello nazionale, regionale e locale; l'approccio ai diritti umani (Casadei, 2012) e alla prospettiva di genere (Di Stefano, 2014) erano alla base della Strategia, che organizzava gli interventi sui quattro assi di lavoro, casa, salute e alloggio, da svilupparsi mediante coordinamento interministeriale, tavoli regionali e piani comunali di inclusione.

A livello teorico le novità sono significative: abbandonare la trattazione emergenziale; assumere un'ottica sociale di fronte ai problemi; programmare interventi di integrazione di medio e lungo periodo; rendere l'inclusione di tali gruppi parte di un processo di maturazione culturale che interessi l'intera società; trattare il tema in una logica interministeriale; connotare la Strategia stessa di una valenza istituzionale e simbolica attraverso l'approfondimento di alcuni temi specifici, quali il Porrajmos, e inserendoli nel calendario scolastico. Per quanto non siano mancati alcuni risultati (Bortone, 2016), al termine degli otto anni della Strategia diverse analisi – ad esempio il *Civil society monitoring report on implementation of the National Roma Integration Strategy in Italy* del 2018, 2019 e 2020 (De Vito *et al.*, 2018; 2019; 2020) – sono concordi nel problematizzare la non applicazione *de facto*, segnalando ad esempio il continuo

investimento economico da parte delle Amministrazioni locali per creare campi dedicati ai soli rom (ERRC, 2017; Associazione 21 Luglio, 2018), gli orientamenti generali che non sono stati poi tradotti in elementi essenziali per una strategia di policy, come obiettivi quantificabili, tempi verificabili, responsabilità chiare, un sistema di vincoli (divieti, obblighi) e stimoli (premiabilità, risorse aggiuntive...) (Daniele, Pasta e Persico, 2018).

Nel periodo 2012-2020 si assiste a una forte diminuzione dell'attenzione pubblica alla *questione rom e sinti*, in termini di attenzione mediatica (gli sbarchi dei migranti sostituiscono i rom in molte narrazioni), di politiche sociali, di bandi nazionali ed europei, di rapporti delle agenzie di *advocacy* e anche di studi accademici. Tuttavia, è il periodo in cui si assiste a segnali interessanti, come ad esempio l'emergere di un nuovo protagonismo di giovani rom e sinti (Bravi e Pasta, 2022) e dell'avvio di progetti nazionali miranti all'inclusione sociale dei minori a scuola. La *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti (2021-2030)* è stata approvata nel 2022, con un anno di ritardo, con un decreto del direttore dell'Unar e non più, a differenza del 2012, dal Consiglio dei Ministri. Il documento, continuando le linee della Strategia precedente, ha fatto proprio un approccio intersezionale e di sinergia con le altre strategie nazionali esistenti, come auspicato a livello europeo; inoltre, una maggiore enfasi è stata dedicata al contrasto dell'antiziganismo (Unar, 2022), sia per le richieste delle associazioni di rom e sinti, sia per la consapevolezza che tale pregiudizio abbia ostacolato molti obiettivi della Strategia precedente (Bortone e Pistecchia, 2025).

3. Memorie educative e processi di emancipazione

C'è stato un tempo, durato almeno dagli anni Cinquanta alla fine degli Ottanta, in cui trattare di sinti e rom significava riferirsi a un tentativo d'inclusione che attraversò prima l'aspetto dell'evangelizzazione, per poi essere indirizzato verso la costruzione di politiche sociali e di scolarizzazione. Nel secondo dopoguerra c'erano state alcune circoscritte esperienze pionieristiche attivate da singoli religiosi. Nel corso degli anni Cinquanta l'intervento assunse la forma di una vera e propria «pastorale degli zingari» (Piasere, 2018, p. 47). Nel 1948, don Dino Torreggiani aveva fondato l'Istituto Secolare dei Servi della Chiesa che dal 1952 indirizzava la propria attività specifica verso le *anime dimenticate*, identificate in *nomadi, carcerati e irrecuperabili civili*. Dagli anni Cinquanta, i Servi della Chiesa di Torreggiani costituirono case per una pedagogia preventiva rivolta ai *nomadi*. Nel 1951, inauguravano un ospizio per lavoratori dei circhi in pensione a Scandicci (Firenze), nel 1954 aprivano un collegio per i figli dei lunaparchisti a Treviso, ma entrambe queste categorie non erano considerate particolarmente disagiate, perché il mondo pastorale vedeva come «zingari» veri e propri, solo coloro che erano fuori dal contesto lavorativo tradizionale. Per questo motivo, nel 1955 a Badia Polesine (Rovigo) era stato creato un Istituto per Fanciulli Sinti. A sottolineare la centralità dell'azione svolta in questo contesto educativo, si ricordi che nel 1959, don Dino Torreggiani era stato nominato direttore dell'Opera Assistenza Spirituale ai Nomadi in Italia (OASNI) che era stata costituita appena un anno prima (Spreafico, 2014). Il Manuale per l'Assistenza Religiosa ai Nomadi in Italia è utile a chiarire le linee d'indirizzo dell'azione di Torreggiani (Piasere, 2018), perché delineava sostanzialmente un'azione educativa. Le tre parti di questo volume erano dedicate al profilo etnico e psicologico, alle norme per l'assistenza spirituale e all'apostolato sociale che sottintendeva la volontà di descrivere le traiettorie dell'inclusione che s'intendevano applicare; la pubblicazione del manuale è segnalata intorno al 1961 (la data non è certa). Tra gli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta, un altro religioso, don Mario Riboldi, si era avvicinato a rom e sinti nella zona di Milano: aveva scelto di vivere accanto a loro.

L'OASNI era stata casa comune d'incontro per Torreggiani e Riboldi. I due religiosi avevano approcci differenti al mondo sinto e rom: entrambi legati dall'obiettivo dell'evangelizzazione, il primo era più interessato alle pratiche educative attraverso i collegi, mentre il secondo era propenso a una pastorale che partisse dalla condivisione della vita quotidiana con i gruppi di sinti e rom locali, tanto che ne imparò la lingua e tradusse la Bibbia in romanés (la lingua dei rom). In quegli anni, mons. Giovanni Battista Montini (poi Papa Paolo VI) era Sostituto della Segreteria di Stato Vaticana e poco dopo divenne arcivescovo di Milano. Fu Montini a nominare don Riboldi come cappellano della comunità nomade diocesana. Proprio Paolo VI ebbe un ruolo centrale nei successivi passaggi legati al rapporto tra mondo cattolico e rom e sinti. Una terza figura di religioso, don Bruno Nicolini, era intanto stato indicato dai vescovi interpellati da OASNI come persona da poter coinvolgere nella pastorale dei nomadi. Egli era stato ordinato sacerdote a Trento nel 1950 e dal 1959 si occupò dell'evangelizzazione di sinti e rom, prima nell'arcidiocesi di Trento, poi nella diocesi di Bolzano e Bressanone. È in tale contesto territoriale che Nicolini, attraverso la neonata Opera Assistenza Nomadi, conobbe e collaborò con Mirella Karpati (docente e pedagogista), alle prime sperimentazioni auto-organizzate volte all'alfabetizzazione dei piccoli sinti nelle comunità del Trentino-Alto Adige. Rispetto a Dino Torreggiani e Mario Riboldi, Bruno Nicolini fu il sacerdote che più dei tre si spostò dall'evangelizzazione al tema dell'inclusione attraverso le politiche sociali. Nel dicembre 1965, si chiudeva il Concilio Vaticano II e il contesto politico italiano era caratterizzato dall'ingresso dei socialisti nel governo Moro I e Moro II; l'approccio di Nicolini, che teneva insieme l'evangelizzazione dei nomadi (mai dichiarata come fine specifico di Opera Nomadi, ma sempre presente nelle pubblicazioni ufficiali) con le politiche d'inclusione di Stato tramite l'istruzione, rispondeva pienamente al contesto d'intervento delle politiche sociali della metà degli anni Sessanta. Nel 1964, Paolo VI aveva chiamato Nicolini a Roma per organizzare il primo convegno internazionale per la pastorale zingara. Il sacerdote ebbe anche il compito, l'anno successivo, di preparare uno storico primo incontro tra il Papa e le *comunità zingare* europee che si tenne a Pomezia tra il 25 e il 27 settembre 1965 (Placidi, 2017). Queste due iniziative romane, oltre a saldare definitivamente i rapporti con il pontefice, segnarono anche la definitiva permanenza di Nicolini nella capitale dalla quale operò come punto di riferimento per le sedi locali di Opera Nomadi che stavano progressivamente nascendo nella penisola. A Roma, si era ufficialmente stabilito in quegli stessi anni anche il Centro Studi Zingari che era l'ente di ricerca collegato a Opera Nomadi. Nel 1965, veniva ratificata la prima Convenzione tra Ministero della Pubblica Istruzione, Associazione Opera Nomadi e Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova, per la scolarizzazione degli *zingari*. Prendeva le mosse un intervento per la strutturazione di una «pedagogia zingara», elaborata da esperti delle scienze dell'educazione – intese nel loro riferimento multidisciplinare – in ambito di sinti e rom. L'avvio di quel percorso è rintracciabile a partire dal volume di Mirella Karpati intitolato *Romanò Them* (Karpati, 1963) che si apriva segnalando l'assenza di dati disponibili per poter produrre una seria riflessione scientifica, in relazione al contesto pedagogico ed educativo vissuto dalle comunità rom e sinte. Nell'azione di approfondimento operata in quegli anni, una pedagogia quantitativa strettamente connessa alla misurazione del quoziente d'intelligenza, aveva sostenuto e avvalorato il progetto di classi differenziali per *zingari* che nacquero in tutta la penisola italiana sotto il nome di Lacio drom (buon viaggio nella lingua di sinti e rom) e che rimasero attive dal 1965 al 1977, con alcuni casi di permanenza come classi ponte verso la scuola di tutte e di tutti fino al 1982. Quelle esperienze scolastiche che si erano infine rivelate segreganti e che erano state avviate con il pieno e attivo coinvolgimento dell'Opera Nomadi videro infine don Bruno Nicolini, presidente

della medesima associazione, valutarle come un errore da correggere, come chiaramente indicato in un suo scritto del 1982:

[la scuola «Lacio drom»] si è dimostrata strumento facile di ghettizzazione dove i fanciulli zingari vivono appartati, [...] senza potersi confrontare con realtà alternative e poter vivere esperienze anche con altre classi e avere veri contatti e scambi con il resto della scuola; e perciò male si adatta ai bisogni autentici del bambino zingaro e nomade, diventando spesso occasione e strumento di ulteriore segregazione (Bravi e Rizzin, 2024, p. 118).

Si rivela particolarmente interessante percepire le memorie di scuola che sono state costruite da coloro che frequentarono quelle specifiche classi differenziali e che hanno tentato di darne una valutazione una volta diventati adulti, come Giancarla Grandini che le aveva frequentate a Prato.

Non pensavano che noi bambini sinti potessimo essere come gli altri bambini, andare in prima elementare e imparare a leggere, pensavano avessimo un cervello minore (Rizzin, 2020, p. 22).

Un'altra testimonianza è offerta da Giorgio Bezzecchi rispetto alla scuola vissuta nel contesto di Milano.

Io e tanti ragazzi della mia generazione abbiamo subito altre umiliazioni. Mi torna in mente la scuola. Erano le classi speciali Lacio drom. Certo che vanno contestualizzate al momento storico, ma questo non significa che io non l'abbia patito. Era il 1966 e noi ci dovevamo mettere in file separate dagli altri. Avevo 6 anni e avevo bicchiere e tovaglie diverse dagli altri bambini, non li incontravo mai, neppure a ricreazione (Rizzin, 2020, p. 37).

Dalla fine degli anni Ottanta, insieme all'ingresso di bambine e bambini sinti e rom nelle classi comuni, l'attivismo interno alle stesse comunità dava i suoi più importanti segni d'azione. Se le associazioni pro-rom (ma guidate nei ruoli dirigenziali da non-rom) che avevano operato dagli anni Sessanta erano convinte che la cultura romanì sarebbe stata cancellata dal progresso in modo degenerativo, si accentuava nelle famiglie sinte e rom l'idea di dover essere presenti personalmente in tutti i processi che riguardassero le proprie comunità e le politiche a esse rivolte. Alcune personalità leader tra sinti e rom, come quelle di Nazzareno Guarnieri, Santino Spinelli, Giorgio Bezzecchi e Radames Gabrielli, emersero a partire da precedenti esperienze fatte spesso all'interno di Opera Nomadi e dalle quali presero le distanze. Si affermava negli anni Novanta la necessità di protagonismo diretto e questa spinta portò, il 24 marzo 2007, alla costituzione di un primo organo informale su base nazionale di rappresentanza comune in Italia che era il «Comitato rom e sinti insieme»; al gruppo emergente di figure rappresentative già citate si aggiungeva quella di Dijana Pavlovic, attrice e attivista serba di origine rom. Negli anni successivi il Comitato si diede la struttura di una federazione di associazioni, per poi disgregarsi alla fine del primo decennio degli anni Duemila; da quel passaggio presero corpo due strutture di riferimento ulteriori: il movimento Kethane e l'Unione delle comunità romanés in Italia (UCRI), mentre la federazione rom e sinti insieme resta ancora presente nel contesto dell'attivismo, ma con una minore rappresentanza di associazioni al suo interno. La già citata Strategia nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di rom e sinti, fin dalla sua prima versione del 2012, ma in modo ancor più evidente nella

versione in vigore dal 2022 al 2030, ha previsto la presenza di un forum delle associazioni rom e sinti all'interno della relazione con l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale (UNAR) della Presidenza del Consiglio, in modo da poter costruire partecipazione attraverso il coordinamento di azioni concordate e co-progettate.

Parallelamente ai movimenti interni, una nuova generazione di persone rom e sinte ha cominciato un processo di coscientizzazione del proprio passato sia in tema di processi d'inclusione, sia a partire dalle memorie di scolarizzazione (spesso negative) dei propri familiari. È un percorso che è partito dalla scelta di non percepirsi unicamente come vittime di discriminazione, ma come soggetti che spesso, attraverso la strada della scolarizzazione, della formazione e dell'educazione hanno potuto operare un riscatto sociale e personale. Può pertanto essere interessante proporre alcune delle riflessioni che stanno animando questo percorso, in modo da sottolineare una strada che sta strutturandosi sulla base di partecipazione e testimonianza diretta, per spingere verso azioni concrete e condivise. Luna De Rosa, romnì (donna rom) abruzzese ha raccontato:

Sono andata via dall'Abruzzo, perché l'etichetta di essere *una rom*, cominciava a pesarmi. A Milano ho cominciato l'Accademia di Belle Arti e, confrontandomi con i professori e gli altri studenti, ho capito come l'arte possa avere un ruolo importantissimo per destrutturare gli stereotipi, per dar forma a ideali, pensieri, per dar voce alla creazione e alla rappresentazione di mondi alternativi, e soprattutto a una visione che ha a che fare col sentirsi *diversi*. Da lì ho cominciato a sviluppare questa passione, che avevo nutrito sin da piccola, dando vita a performance che dessero corpo al mio background, rappresentando queste identità complesse di cui ero imbevuta ma che nemmeno io riuscivo a capire fino in fondo (Bravi e Rizzin, 2024, p. 124).

Senada Ramovski, romnì di origine macedone, offre un'ulteriore connessione tra passato e azioni del presente:

Sono nata a febbraio nel 1996 e attualmente vivo a Pisa. Il mio primo ricordo dell'infanzia è alla scuola materna, mentre mia madre mi portava in bicicletta. [...] Il mio progetto di vita più importante adesso è la laurea; infatti, sto finendo l'università a Pisa per continuare con una magistrale, nell'ambito dei diritti umani. Ho sempre paura di rivelare la mia identità, perché non sai come gli altri ti possono guardare, dopo aver saputo che sei rom. Mi è successo di nascondere la mia identità, era la mia ricerca di normalità, essere accettata e capita (Bravi e Rizzin, 2024, p. 125).

Infine, le parole di Nancy Bogdan, sinta italiana, studentessa universitaria, ma che non ha dimenticato la memoria di scuola di sua madre:

Nascondere se stessi ti limita tanto, limita ciò che sei, fai sempre meno rispetto a quello che vorresti fare, nascondi le cose belle, io non ho mai detto che sono una sinta a scuola. Se tu dici qualche cosa, molto probabilmente avrai un muro dall'altra parte e per non rischiare di essere penalizzata, eviti di dirlo. È una specie di muro che ti protegge. A scuola è stata un'esperienza bella, lo studio è uno strumento per aprire la mente e raggiungere obiettivi. La scuola dovrebbe essere più inclusiva, inclusiva in generale, non solo per i sinti, i blocchi esistono anche per altri tipi di diversità e io oggi frequento l'università, ma la mia mamma ha frequentato le classi Lacio drom ed è rimasta quasi analfabeta (Bravi e Rizzin, 2024, p. 128).

Sono queste voci che segnano i passaggi che si stanno costruendo all'interno delle comunità e che possono essere supportate da nuove ricerche e nuove riflessioni. C'è la necessità e l'urgenza di trasportare queste riflessioni nell'ambito pedagogico, a partire da un processo di partecipazione e coprogettazione che gli interventi che seguiranno intendono sostenere, perché nasca una nuova stagione di relazioni orizzontali paritarie tra maggioranza e minoranze, come quella di rom e sinti.

4. Sguardi multidisciplinari attorno a gruppi rom ed educazione

Obiettivo di questo paragrafo è restituire sinteticamente il panorama delle ricerche che, da differenti angolature, approfondiscono aspetti rilevanti della relazione tra i gruppi rom e sinti e gli articolati mondi dell'educazione. L'exkursus ripercorre gli ultimi quindici anni di letteratura e, sebbene non abbia pretesa di esaustività, intende mettere a fuoco le principali questioni affrontate nel panorama della ricerca scientifica italiana. L'arco temporale è stato scelto in quanto copre la fine della cosiddetta Emergenza nomadi, nel 2011, fino a oggi. Attraversando quindi un periodo di ipervisibilità e stigmatizzazione fino a un periodo di semi assenza (Daniele, Pasta e Persico, 2018) dai dibattiti pubblici e mediatici. I mondi dell'educazione sono qui esplorati a partire da prospettive multidisciplinari e in taluni casi, interdisciplinari. Autori e autrici afferiscono infatti a eterogenei ambiti delle scienze umane tra le quali la pedagogia è presente, pur connotandosi come una delle voci con intensità variabile a seconda delle fasi del dibattito. Ripoteremo quindi sia ricerche che potremmo definire pedagogiche in senso stretto, sia studi che guardano ai temi dell'educazione mobilitando saperi altri.

La necessità di adottare una prospettiva interdisciplinare è da tempo nota a chi conduce ricerche con gruppi rom e sinti, al contempo, questo contributo e l'intero numero della rivista, intendono portare nuovamente all'attenzione un ambito che in tempi recenti parrebbe aver minore centralità rispetto al passato, sebbene mantenga una certa rilevanza. Come appare evidente già dal precedente paragrafo, il mondo della scuola e in esso le relazioni con studenti e famiglie rom, è un tema tanto ricorrente quanto cruciale ed esplorato in studi condotti in differenti contesti geografici. Sebbene numericamente meno significativo, un secondo ambito di ricerca riguarda il lavoro sociale e gli interventi educativi, spesso diretta emanazione di politiche locali fortemente connotate e connotanti (Daniele e Persico, 2013; Manzo, 2022). Ancora, incontreremo ricerche che restituiscono percorsi partecipati di presa di parola condotti con giovani rom e sinti, come in parte già evidenziato nel precedente paragrafo.

Rispetto al mondo della scuola partiamo facendo riferimento ai lavori dell'antropologa Sarcinelli (2012; 2014), la quale arriva a delineare con chiarezza quella che implicitamente emerge essere la categoria *dell'alunno rom* e della *genitorialità rom* sottesa all'agire professionale e al lavoro proposto in alcune scuole. Tale riflessione nasce da un puntuale lavoro di ricerca sul campo e di analisi dei documenti e degli strumenti operativi (manuali, guide, etc.) prodotti in particolare nella città di Milano e utilizzati nelle scuole a supporto dei processi di integrazione scolastica di bambine e bambini rom

Negli studi di Sarcinelli emerge che, sebbene le esperienze di molte scuole cittadine fossero caratterizzate da una lunga e radicata esperienza di interazione con i gruppi rom presenti nel proprio territorio con situazioni di dialogo e positiva relazione tra istituzione scolastica e famiglie rom, i documenti in uso erano ancora portatori di un retaggio del passato che stenta a essere superato. Ne è un esempio, tra tutti, il vademecum *Accogliere i bambini e i giovani rom e sinti*, prodotto nel 2010 dalla Rete Rom e Sinti che presenta l'allievo rom come portatore di carenze cognitive, affettive e materiali che si ripercuotono

sul suo comportamento e a cui viene data risposta attraverso consigli pratici rivolti agli insegnanti (Sarcinelli, 2014).

L'approvazione nel 2012 della *Strategia nazionale di inclusione di Rom, Sinti e Caminanti* segna un'importante rottura con il passato in termini di inquadramento istituzionale e proposte operative delle presenze di tali gruppi, dopo gli anni del contestato Stato di Emergenza, in vigore fino al 2011. Nell'anno scolastico 2013/2014, prende avvio il Progetto sperimentale nazionale per l'inclusione dei bambini rom, sinti e caminanti (RSC), promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Nella sua prima fase di implementazione (2013-2016) pur presentando elementi critici di continuità con il passato, il Progetto ha l'ambizione di proporre strategie che segnano una certa discontinuità (Persico e Sarcinelli, 2017; Desideri, 2021) introducendo approcci innovativi rispetto al panorama degli interventi nazionali in materia di scolarizzazione dei minori rom e sinti. In primo luogo, si apre un intervento che non è pensato per soli studenti rom, sinti o caminanti bensì per gruppi classe, considerati nel loro insieme come beneficiari delle proposte del progetto stesso; tale apertura trova concretezza anche nella sperimentazione di metodologie didattiche fondate sull'apprendimento cooperativo e la cura della dimensione relazionale all'interno del gruppo classe (Di Masi e Zanon, 2017).

Il progetto porta nelle scuole una proposta che vede nella formazione e nell'accompagnamento del corpo docenti e del personale scolastico una caratteristica peculiare. In secondo luogo, l'intervento implementato attraverso un'équipe multidisciplinare, si muove tra due poli, con un approccio integrato (Carbone, 2023). Si interviene nella scuola e al contempo con la famiglia, considerando anche il contesto abitativo in molti casi segregante e differenziale nel quale la stessa si trova a vivere. Il supporto è così offerto a tutti gli attori coinvolti.

Il lavoro interdisciplinare di Persico (2015), pedagoga, si snoda in tre differenti Paesi: l'Italia, all'interno di un cosiddetto campo nomadi di famiglie sinti, residenti in Lombardia, la Romania. Una prima analisi delle fonti storiche relative alla presenza dei tre gruppi in ciascun contesto locale offre elementi utili alla comprensione della situazione attuale, oltre a evidenziare quanto le interazioni tra rom e non rom siano determinate da condizioni storico-politiche, sociali ed economiche, in evoluzione e non necessariamente basate su discriminazione o conflitto (Matras, 2015).

La ricerca accosta tre casi di studio estremamente differenti, identificati con rigore metodologico, affinché possano essere tra loro fonte di riflessione, prendendo in esame monograficamente una realtà specifica si tenta di far emergere categorie interpretative di più ampio interesse. L'accostamento di più casi studio dedicati a una medesima questione può produrre effetti illuminanti sulla lettura dei temi affrontati (Dei, 2009). 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. La ricerca ricostruisce infatti le reti di rapporti e scambi tra i singoli gruppi e ognuna delle istituzioni presenti sul territorio: la scuola in primis, i servizi sociali, le pubbliche amministrazioni e le forze dell'ordine. Il lavoro si concentra su diversi livelli di analisi che risultano fra loro interconnessi: i processi sociali attraverso cui vengono selezionate e accreditate le figure di riferimento; i criteri secondo i quali nella interazione si stabiliscono le priorità su cui intervenire; la conoscenza che le istituzioni hanno dei rispettivi interventi, politiche e conseguenze delle stesse sulla vita delle persone rom, sinti o *calò* alle quali sono indirizzate.

Del 2016 è il contributo di Burgio, pedagoga, che attraverso l'uso delle categorie della pedagogia interculturale approfondisce la presenza di rom e sinti quale forma di alterità, tutta interna alla società italiana. Vi sono, poi, le ricerche realizzate nel Salento

dal sociologo Ciniero (2017), il quale, attraverso l'utilizzo di fonti storiche e interviste biografiche ad alcune donne e giovani rom del Salento, ricostruisce la storia delle relazioni tra rom e non rom proprio a partire dall'interazione nel mondo della scuola. Un percorso, quello della scolarizzazione, che sebbene non sia privo di contraddizioni e difficoltà, si connota come elemento che maggiormente ha in passato contribuito ai processi di interazione tra rom e non rom, e una sempre crescente inclusione sociale dei rom. La scuola pare quindi nel tempo assolvere a un ruolo di ponte.

Sebbene in un contesto molto differente, tale funzione connettiva ritorna nella dettagliata analisi di Pasta (2019) e di Giunipero e Robbiati (2011) relativa alla storia dell'insediamento informale di Via Rubattino, a Milano, e della rete di solidarietà venutasi a creare proprio grazie al lavoro sinergico di enti del terzo settore e delle scuole di riferimento per le famiglie di un insediamento spontaneo plurisgomberato.

Nell'ambito del progetto europeo RISE (Roma Inclusive School Experience), finalizzato al miglioramento dell'offerta formativa quale occasione di promozione del diritto allo studio per bambine e bambini, ragazze e ragazzi rom, Cerantola e Tagliaventi (2020) propongono un testo contenente proposte didattiche indirizzate al corpo docente. Sempre in riferimento al medesimo progetto, Tagliaventi (2021) approfondisce invece il tema delle relazioni tra docenti e studenti e tra studenti, quale elemento centrale per il raggiungimento di positivi risultati scolastici sia in termini di frequenza che di benessere di giovani rom.

Il tema metodologico nel lavoro a scuola con studenti rom viene portato anche rispetto all'apprendimento dell'italiano come L2 (Franceschini e Sordella, 2020). Ciò che emerge da alcune delle pubblicazioni menzionate (Persico, 2015; Pasta, 2019) è il crescente interesse, anche della ricerca pedagogica, ad approfondire l'esperienza di scolarizzazione, in relazione a molteplici variabili quali: la storia delle presenze dei singoli gruppi rom sul territorio di riferimento, l'epistemologia della scuola di quel determinato gruppo, come del resto la tradizione antropologica aveva già evidenziato (Gomes, 1998), le biografie personali e familiari (in alcuni casi connotate da mobilità transnazionale), l'agire dell'istituzione educativa nonché le politiche locali. Tutti questi aspetti vengono reputati elementi costitutivi di scenari complessi, non statici, tra loro fortemente interconnessi e soprattutto con effetti in taluni casi amplificati sulle biografie formative di ragazzi e ragazze e delle loro famiglie (Daniele, 2013; 2011; Daniele, Pasta e Persico, 2018). Nella stessa direzione si muove il contributo di Legros *et al.* (2024), esito di un articolato progetto di ricerca internazionale, condotto da un gruppo di circa venti ricercatori e ricercatrici di differenti aree disciplinari, con rom romeni e bulgari migranti in Italia, Spagna e Francia. Il testo analizza le traiettorie di vita considerando alcuni assi quali la dimensione abitativa, quella della mobilità transnazionale, quella economica e quella sociale e relazionale, al fine di comprendere gli effetti delle politiche locali sui percorsi migratori di persone rom in condizioni di povertà.

Una seconda area di interesse delle ricerche pubblicate nel periodo di tempo qui considerato, prende in esame la questione educativa dalla prospettiva del lavoro sociale ed educativo, sia negli insediamenti spontanei sia nei campi nomadi. Rispetto a questi ultimi è possibile fare riferimento ai contributi di Vitale (2010) in particolare circa la necessità di ripensare il lavoro educativo con rom e sinti nella direzione di una maggior presa di parola e partecipazione delle/degli stessi. Rispetto agli insediamenti spontanei, viene invece esplorato il lavoro educativo di bassa soglia con famiglie rom romene plurisgomerate, presenti a Milano a partire dal 2007 (Persico, 2010). Altre ricerche approfondiscono il tema del lavoro sociale esplorando vissuti ed elementi contraddittori del ruolo professionale attraverso l'analisi di documenti e la realizzazione di interviste

con personale educativo attivo presso campi nomadi gestiti dalle pubbliche amministrazioni a Milano e Roma (Daniele e Persico, 2013).

Ancora, facciamo brevemente riferimento a ricerche che hanno promosso processi partecipati e di presa di parola su questioni di interesse soprattutto per giovani rom e sinti. Da un punto di vista temporale vi sono gli studi di Daniele (2013), antropologo, che ha realizzato un'etnografia finalizzata ad approfondire la categoria di adolescenza, tra giovani rom nella città di Roma. Di pochi anni più tardi sono invece i lavori di Persico e colleghe (2020; 2024), che attraverso percorsi di mentoring tra pari, nonché l'utilizzo di photovoice esplorano gli immaginari e i vissuti in materia di discriminazione di giovani rom e loro coetanei/coetanee nell'ambito del progetto europeo *STORY_S*. Infine, il contributo di Tagliaventi, la quale con colleghe e colleghi (2024) restituisce una ricerca azione condotta con giovani rom sui temi della memoria.

Per concludere, gli articoli che compongono questo numero si collocano in continuità con le tematiche fino a ora approfondite offrendo ulteriori elementi al dibattito. Vi sono infatti contributi che guardano ai processi di scolarizzazione, affrontandoli da una prospettiva critica, come ad esempio i lavori di Fiore Manzo, che restituisce la storia della relazione tra gruppi rom e scuola nel contesto calabrese, o lo studio di caso di Andrea Traverso con Giada Finotti, che raccontano del lavoro integrato tra scuole e villaggio sinti, svoltosi nella città di Tortona con giovani studenti liceali e bambine/bambini di scuola primaria. Uno sguardo integrato tra scuola, famiglie e personale educativo torna nel contributo di Rita Bertozzi la quale propone una riflessione a partire da un progetto di ricerca pluriennale finalizzato a cogliere le rappresentazioni e i posizionamenti di docenti, educatori e operatori sociali, e la capacità di riconoscere i cambiamenti presenti e le ripercussioni sulle pratiche didattiche. Il contributo di Stefano Pasta e Greta Persico tematizza le relazioni tra istituzione scolastica e studenti rom, in circa un decennio, grazie all'analisi di traiettorie formative di giovani rom provenienti dalla Romania, in condizioni di precarietà abitativa in Italia; anche l'articolo di Amalia Sabiescu propone un'analisi dei percorsi educativi di rom migranti nel contesto inglese. Il lavoro sociale ed educativo viene approfondito nel contributo di Claudia Mantovan, che lo affronta in un'ottica anti-oppressiva, grazie a una ricerca condotta nella città di Venezia, e al lavoro di Lisa Stillo, che esplora le relazioni tra una prospettiva di educazione popolare e lo sviluppo di un lavoro educativo e sociale con le comunità rom e sinte in contesti periferici, nell'intento di decostruire narrazioni marginali e marginalizzanti. Il contributo di Silvia Bencini invece mette a fuoco il grande tema della partecipazione, della memoria pubblica e del riconoscimento della storia di rom e sinti nella relazione tra arte e attivismo, mentre la questione dell'antiziganismo, tratteggiata anche nel contributo di Andrea Traverso e Giada Finotti, torna centrale nell'articolo di Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan.

Note

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori e dell'autrice; tuttavia, per ragioni accademiche, è possibile attribuire a Luca Bravi il paragrafo 3, a Stefano Pasta i paragrafi 1 e 2, a Greta Persico il paragrafo 4.

² Si utilizzerà il termine *rom e sinti* per indicare l'insieme di coloro che vengono comunemente indicati come *zingari*, parola coniata con uno sguardo etnocentrico che rimanda a numerosi stereotipi negativi. I rom e sinti oggi in Italia sono stimati tra 160 e 180 mila, la quasi totalità ha cittadinanza italiana o dell'Ue. Il primo arrivo di queste comunità in Italia è documentato nel 1422, un secondo momento negli anni Novanta – in fuga dalle guerre nei Balcani –, un terzo periodo all'inizio degli anni Duemila. Non più del 20% di loro vive in situazioni abitative informali o in campi nomadi costruiti dagli enti locali italiani, mentre

gran parte abita in casa. Resta attivo un forte pregiudizio legato all'errata convinzione che queste popolazioni siano caratterizzate da un nomadismo culturale e ancestrale (cfr. Fings, 2018).

³ Nel periodo 2007-2011 gli sgomberi sono accompagnati da continui comunicati stampa del Comune e dal dibattito sul numero chiuso di rom (cfr. Soglio, 2009).

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Amselle J.L. (2001), *Branchements. Anthropologie de l'Universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- Associazione 21 Luglio (2018), *Rapporto annuale 2017*, Roma.
- Berenice, Compare, Lunaria e OsservAzione (2013), *Segregare costa. La spesa per i "campi nomadi" a Napoli, Roma e Milano*, Roma.
- Bontempelli S. (2015), *L'invenzione degli zingari. La questione rom tra antiziganismo, razzismo ed etnicizzazione*. In «Iperstoria. Testi Letterature Linguaggi», Vol. 6, pp. 43-56.
- Bontempelli S. (2022), *I rom. Una storia*, Roma, Carocci.
- Bortone R. (2016), *La policy europea per lo sviluppo delle Strategie nazionali di inclusione dei Rom: l'esperienza italiana*. In «Studi Emigrazione», Vol. 53, n. 204, pp. 607-626.
- Bortone R. e Pistecchia A. (2019), *Il dibattito sul riconoscimento di Rom, Sinti e Caminanti come minoranza e la Strategia Nazionale di Inclusione*. In «Palaver», Vol. 8, n. 1, pp. 206-226.
- Bortone R. e Pistecchia A. (a cura di) (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.
- Bravi L. e Pasta S. (2022), *Memoria a più voci per la partecipazione pubblica delle minoranze. La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come percorso di cittadinanza*. In «Pedagogia e Vita», Vol., 80, n. 3, pp. 85-97.
- Bravi L. e Rizzin E. (2024), *Lacio drom. Storia delle «classi speciali per zingari». Rom e sinti a scuola (1965-1982)*, Roma, Anicia.
- Burgio G. (2016), *Tra noi e i Rom: identità, conflitti, intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Carbone S. (2023), *Forme di re/istituzione di politiche sociali integrate con i Rom*. In «Mondi Migranti», Vol. 3, pp. 211-232.
- Casadei T. (a cura di) (2012), *Diritti umani e soggetti vulnerabili. Violazioni, trasformazioni, aporie*, Torino, Giappichelli.
- Cerantola L. e Tagliaventi M.T. (2020), *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*, Parma, Junior.
- Ciniero A. (2017), *Mascarimiri, come legge! percorsi scolastici, identità e rielaborazione delle appartenenze culturali nel racconto intergenerazionale di una famiglia rom dell'Italia meridionale. Note su un'indagine in corso*. In «Rivista di Storia dell'Educazione», Vol. 4, n. 1, pp. 31-50.
- Ciniero A. (2017), *Mascarimiri, come legge! Percorsi scolastici, identità e rielaborazione delle appartenenze culturali nel racconto intergenerazionale di una famiglia Rom dell'Italia meridionale. Note su un'indagine in corso*. In «Rivista di Storia dell'Educazione», Vol. 4, n. 1, pp. 31-49.
- 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. (2013), *Questo campo fa schifo. Un'etnografia dell'adolescenza rom fra periferie e scenari globali*, Roma, Meti.
- Daniele U. e Persico G. (2013), *Per una critica dell'intervento sociale nei campi-nomadi: politiche, progetti, 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.
- De Vito D., Ciniero A., Papa I., Bravi L. e Pasta S. (2018), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategies in Italy. Focusing on structural and horizontal preconditions for successful implementation of the strategy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- De Vito D., Ciniero A., Pasta S. e Bravi L. (2019), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategies II in Italy. Assessing progress in key policy areas of the strategy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- De Vito D., Pasta S., Ciniero A. e Bravi L. (2020), *Civil society monitoring report on implementation of the National Roma Integration Strategy in Italy. Identifying blind spots in Roma inclusion policy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Dei F. (2009), *La comparazione fra le culture*. In P. Clemente e C. Grottanelli (a cura di), *Comparativa/mente*, Firenze, Seid, pp. 105-144.
- Desideri P. (2021), *La prospettiva glottodidattica del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*. In «Educazione linguistica inclusiva», SAIL 17, pp. 313-348.
- Di Masi D. e Zanon O. (2017), *The inclusion of Roma, Sinti and Caminanti at school: the "Inclusive Profile" to understand the classroom climate*. In «Encyclopaideia», Vol. 21, n. 47, pp. 65-85.
- Di Stefano A. (2014), *Prospettive di genere e diritti umani*, Firenze, Editpress.
- European Roma Rights Center (ERRC) (2017), *Parallel Report. For Consideration by the Human Rights Committee at its 119th session (6-29 March 2017)*, Budapest.
- Fings K. (2018), *Sinti e rom. Storia di una minoranza*, Bologna, il Mulino.
- Fiorucci M. (2017), *Rom e Sinti*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Ets, pp. 569-596.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Ets.
- Franceschini C. e Sordella S. (2020), *Uno sguardo antropologico sull'esperienza di conduzione di alcuni laboratori di italiano L2 rivolti ad alunni rom*. In «Italiano LinguaDue», vol. 12, n.1 pp. 906-939.
- Giunipero E. e Robbiati F. (2011), *I rom di via Rubattino. Una scuola di solidarietà*, Cinisello Balsamo (MI), Paoline.
- Gomes A.M. (1998), *Vegna che ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di sinti*, Roma, Cisu.
- Karpati M. (1963), *Romanò Them*, Roma, Missione cattolica degli zingari.
- 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.
- Manzo F. (2022), *Gli effetti dell'esclusione. 20 anni dal trasferimento dei Rom da Gergeri a San Vito Alto*, Cosenza, Coessenza.
- Matras Y. (2015), *The Romani Gypsies*, Cambridge, Belknap Press.
- Ouellet F. (1991), *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Pasta S. (2017), *L'inclusione delle politiche per i rom: una novità ancora da assimilare*. In «Aggiornamenti Sociali», Vol. 11, pp. 739-748.
- Pasta S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Scholé Morcelliana.
- 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. (2020a), *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. (2020b), *Didattica della memoria. Insegnare il Porrajmos, contrastare l'antiziganismo e prevenire l'elezione a bersaglio di rom e sinti*. In «Consultori Familiari Oggi», Vol. 28, n. 1, pp. 54-68.
- 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*, Aracne, Roma, pp. 71-84.
- Pasta S. (2025), *Antiziganismo 2.0. Una proposta di classificazione al tempo del web sociale*. In R. Bortone e A. Pistecchia (a cura di) (2025), *L'ultimo pregiudizio. L'antiziganismo tra storia e attualità*, Roma, Nuova cultura, pp. 35-52.
- 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. (2010), *Chi ha rubato il fuoco agli zingari? Perché e come fare l'educatore nelle baraccopoli cittadine*. In «Animazione Sociale», Vol. 242, pp. 77-86.
- Persico G. (2015), *L'occasione di diventare mondo. Una lettura pedagogica dei rapporti tra rom, sinti, calò e istituzioni*, Parma, Junior.
- Persico G. (2024), *Discorsi d'odio, antiziganismo e contronarrazioni. Le potenzialità educative di metodi partecipativi e mentoring tra pari*. In «QTimes», Vol. 16, n. 4, pp. 216-229.
- Persico G. e Sarcinelli A.S. (2017), *Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Uno sguardo socio-antropologico*. In «ANUAC», Vol. 6, n. 1, pp. 209-232.
- Persico G., Marcu O., Daniele U., Csilla Romano C. e Santambrogio A. (2020), *Youth on discrimination: a platform for self-expression through the photovoice*. In «Studi di Sociologia», Vol. 60, n. 3, pp. 579-606.
- Piasere L. (1999), *Un mondo di mondi. Antropologia delle culture rom*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo.
- Piasere L. (2015), *L'antiziganismo*, Macerata, Quodlibet.
- Piasere L. (2018), *La chiesa nomade*, Meltemi, Sesto San Giovanni (MI).
- Placidi S. (2017), *Una giornata particolare. L'incontro di Paolo VI con gli zingari a Pomezia*, Roma, Tau.
- Pontrandolfo, S. (2004), *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, Cisu.
- Rizzin E. (2020), *Attraversare Auschwitz*, Roma, Gangemi.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.
- Santerini M. (2020), *Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra 'emergenza' e integrazione*. In G. Cappuccio, G. Compagno e S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, pp. 1231-1241.
- 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.
- Sigona N. (2008), *Lo scandalo dell'alterità: rom e sinti in Italia*. In S. Bragato e L. Menetto (a cura di), *E per patria una lingua segreta. rom e sinti in provincia di Venezia*, Portogruaro (VE), Nuova Dimensione, pp. 17-32.
- Soglio E. (2009), *A Milano non più di mille rom*. In «Corriere della Sera», 17 novembre 2009. In <https://milano.corriere.it>.
- Sprefico S. (2014), *Il calice di legno. Dino Terreggiani e la sua Chiesa*, Bologna, il Mulino.
- Tagliaventi M.T. (2021), *Per una scuola inclusiva per tutti. Riflessioni a partire dal progetto RISE (Roma Inclusion School Experience)*. In «Educazione Interculturale», Vol. 19, n. 1 pp. 3-17.

- Tagliaventi M.T. (2024), *Historical memory, identity and minorities: An action-research project with Roma and Sinti young people*, Milano: FrancoAngeli.
- Trevisan P. (2024), *La persecuzione dei rom e dei sinti nell'Italia fascista Storia, etnografia e memorie*, Roma, Viella.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale - UNAR (2012), *Strategia Nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti*, Roma.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale - UNAR (2022), *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti (2021-2030)*, Roma.
- Van Baar H. e Vermeersch P. (2017), *The Limits of Operational Representations: Ways of Seeing Roma beyond the Recognition-redistribution Paradigm*. In «Intersections. East European Journal of Society and Politics», Vol. 3, n. 4, pp. 120-139.
- Vitale T. (2010), *La scelta dell'educare per convivere tra sinti e gagé*. In «Animazione sociale», Vol. 241, pp. 34-43.
- Zamperini A. (2010), *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti, ignorati*, Torino, Einaudi.

Short Bio

Luca Bravi

Ricercatore presso il Dipartimento di Formazione, lingue, intercultura, letterature e psicologia dell'Università di Firenze, dove insegna Storia dei processi comunicativi e formativi. Si occupa di storia sociale dell'educazione in relazione alle politiche d'inclusione in Europa, di storia dei media rispetto alla loro influenza nei contesti educativi e di processi storici d'inclusione, attraverso percorsi di valorizzazione della memoria europea, in particolare in riferimento alle comunità rom e sinti.

Researcher at the Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology of the University of Florence, where he teaches History of communicative and formative processes. He deals with the social history of education in relation to inclusion policies in Europe, the history of the media in relation to their influence in educational contexts and historical processes of inclusion, through paths of valorization of the European memory, in particular with reference to the Roma and Sinti communities.

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.