



# Lineeguida per la scolarizzazione, l'empowerment e l'integrazione degli studenti rom

Giugno 2017



Progetto realizzato con il contributo dell'Unione Europea  
Programma Diritti, Uguaglianza e Cittadinanza

# IL PROGETTO E LA RICERCA

Le LINEEGUIDA PER LA SCOLARIZZAZIONE, L'EMPOWERMENT E L'INTEGRAZIONE DEGLI STUDENTI ROM sono state redatte dall'Associazione Spirit Romanesc (ASR)<sup>1</sup> nell'ambito delle attività del Workstream 1 - Idee, pratiche e politiche a sostegno della scolarizzazione, dell'empowerment e dell'integrazione tra gli studenti del **Progetto LUOGHI COMUNI** (*Insieme contro la discriminazione e per la promozione del diritto all'educazione* – JUST/2014/RDIS/AG/DISC/8170 (<http://www.luoghicomuni.eu> e [www.facebook.com/ProgettoLuoghiComuni](http://www.facebook.com/ProgettoLuoghiComuni)))

Il progetto LUOGHI COMUNI - coordinato dall'Associazione Bambini in Romania Onlus e svolto a Bari, Milano e Roma in partenariato con Il Nuovo Fantarca, UPRE Roma e l'Associazione Spirit Romanesc per un periodo di 18 mesi a partire da marzo 2016 – si proponeva di promuovere la partecipazione degli studenti rom, sinti e caminanti (d'ora in poi "rom" o RSC) nei percorsi scolastici, l'integrazione tra tutti i bambini e i ragazzi e il diritto all'educazione. A questo fine, nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 sono stati realizzati laboratori video e teatrali con gli studenti di una selezione di scuole primarie e secondarie di primo e secondo livello delle tre città, oltre ad attività di sensibilizzazione, di comunicazione e di ricerca che hanno coinvolto centinaia di bambini e ragazzi, le loro famiglie e i loro amici, insegnanti, dirigenti scolastici, educatori e mediatori rom, operatori sociali, studiosi, esperti e rappresentanti di enti locali e istituzioni nazionali.

Le attività di ricerca, in particolare, sono state finalizzate a definire modalità sensibili al genere per condurre insieme alle scuole azioni a sostegno della scolarizzazione e dell'empowerment dei minori rom e dell'integrazione tra tutti gli studenti. I risultati della ricerca sono stati utilizzati per definire i contenuti delle Linee guida. Nel corso della prima parte della ricerca sono stati intervistati 35 informatori qualificati, è stata valorizzata la più recente letteratura scientifica e documentazione a livello italiano e internazionale e sono state approfondite (con focus group e interviste in profondità) 5 buone pratiche degli ultimi 5 anni (4 in Italia e una in Romania).

La seconda parte delle attività (ottobre 2016 - maggio 2017) è stata dedicata ad osservare le dinamiche, le aspettative, le attese, gli effetti voluti e quelli non previsti dei laboratori video e teatrali svolti nelle scuole, grazie al

---

<sup>1</sup> Il testo delle Linee guida è stato redatto da *Simonetta Bormioli*, sociologa e responsabile, per l'Associazione Spirit Romanesc, della ricerca del progetto LUOGHI COMUNI

coinvolgimento – in veste di osservatori per la ricerca – dei mediatori rom e degli educatori dei tre staff: *Daniela Tomescu, Giuseppe Arrivo e Annarita Di Gioia* a Bari, *Valentina Schiappadini, Toni Deragna e Claudia Seljmovic* a Milano e *Ion Dumitru, Mihaela Ionica, Briseida Bocari e Niculina Danaila* a Roma. Gli spunti e le suggestioni così raccolte hanno integrato quanto rilevato nella prima parte della ricerca e costituito la base empirica per stabilire cosa inserire nelle LINEEGUIDA. I contenuti sono stati poi illustrati, approfonditi, discussi e integrati grazie al generoso contributo dei partecipanti a tre incontri di lavoro organizzati a Roma, Milano e Bari tra il 25 maggio e il 1 giugno 2017 (insegnanti e dirigenti scolastici, educatori e mediatori, esperti e ricercatori, operatori di associazioni non profit, rappresentanti di Comuni e di associazionismo rom e così via).

## LE LINEEGUIDA

Le LINEEGUIDA PER LA SCOLARIZZAZIONE, L'EMPOWERMENT E L'INTEGRAZIONE DEGLI STUDENTI ROM sono rivolte agli operatori, educatori, dirigenti scolastici e insegnanti interessati ad attuare nel nostro paese azioni di educazione inclusiva rivolte a tutti gli studenti, con un occhio di riguardo ai minori rom e alla dimensione di genere. Si tratta di uno strumento che non ha pretese di esaustività e che, a partire dall'esperienza del Progetto LUOGHI COMUNI, è almeno in parte complementare ai sussidi, i manuali e i repertori di buone pratiche già esistenti e si propone come ulteriore strumento critico per la loro applicazione nel nostro paese.

Le LINEGUIDA sono state organizzate attorno ad alcuni **punti di attenzione**, vale a dire aspetti che sono risultati cruciali per l'attuazione delle azioni a sostegno della scolarizzazione, l'empowerment e l'integrazione degli studenti rom, identificati grazie alle attività di ricerca sopra descritte. I punti di attenzione sono stati ricondotti a **quattro macro-aree** riguardanti: a) la progettazione degli interventi con le scuole; b) lo svolgimento delle attività con i ragazzi; c) il contrasto alle discriminazioni; d) l'empowerment degli studenti RSC. Dove possibile, i punti di attenzione sono stati illustrati tenendo in considerazione la dimensione di genere.

Prima di entrare nel merito dei contenuti, a mo' di premessa è opportuno sottolineare alcuni aspetti emersi in modo evidente dal Progetto LUOGHI COMUNI: per ottenere effetti positivi, ogni azione e intervento va commisurato alle caratteristiche del contesto e degli attori presenti sul territorio (incluse le comunità, i gruppi e le famiglie rom), evitando generalizzazioni dannose (una stessa soluzione non si adatta a tutte le situazioni); la condizione dei minori rom

in Italia è molto differenziata, nonostante le rappresentazioni correnti riguardino quasi solo le famiglie che vivono nelle condizioni di maggiore esclusione sociale, per cui è sempre utile effettuare un'analisi della situazione di partenza avvalendosi anche del contributo del punto di vista dei bambini, delle famiglie e delle rappresentante dei rom; il rischio del determinismo culturalista è molto diffuso e va contrastato, perché consolida stereotipi e pregiudizi non solo presso la società maggioritaria ma anche tra gli stessi minori rom e determina l'effetto perverso di nascondere le vere ragioni degli ostacoli incontrati dalle bambine e dai bambini, dalle ragazze e dai ragazzi rom nei loro percorsi di crescita, emancipazione e riscatto da una condizione non sostenibile e non dignitosa in un paese come l'Italia.

Il prospetto che segue illustra l'organizzazione dei punti di attenzione nelle quattro macro-aree. Nel testo delle LINEE GUIDA sono stati inseriti anche alcuni BOX-ESPERIENZE DAI LABORATORI che riportano frammenti di osservazioni tratti direttamente dalle griglie e dalle interviste agli educatori e ai mediatori rom del progetto LUOGHI COMUNI e alcuni spunti per l'approfondimento raccolti nelle finestre denominate INFORMAZIONI DALLA RICERCA.

### **GLI INTERVENTI CON LE SCUOLE**

- I determinanti della scolarizzazione
- L'impegno della scuola
- La formazione del personale
- Il monitoraggio e la valutazione
- La rete sul territorio

### **LE ATTIVITÀ CON I RAGAZZI**

- Il benessere degli studenti
- La composizione dei gruppi
- I modelli pedagogici
- Le aspettative degli educatori
- L'educazione tra pari
- Gli interventi personalizzati

### **IL CONTRASTO ALLE DISCRIMINAZIONI**

- Le relazioni con le famiglie
- Le identità plurime
- La conoscenza e il contatto diretto
- Una lettura in chiave di genere

## **L'EMPOWERMENT DEGLI STUDENTI RSC**

- Autostima, immagine di sé e self-efficacy
- Modelli di riferimento positivi
- Percorsi di cittadinanza attiva
- La prospettiva dell'intersezionalità

# 1. GLI INTERVENTI CON LE SCUOLE

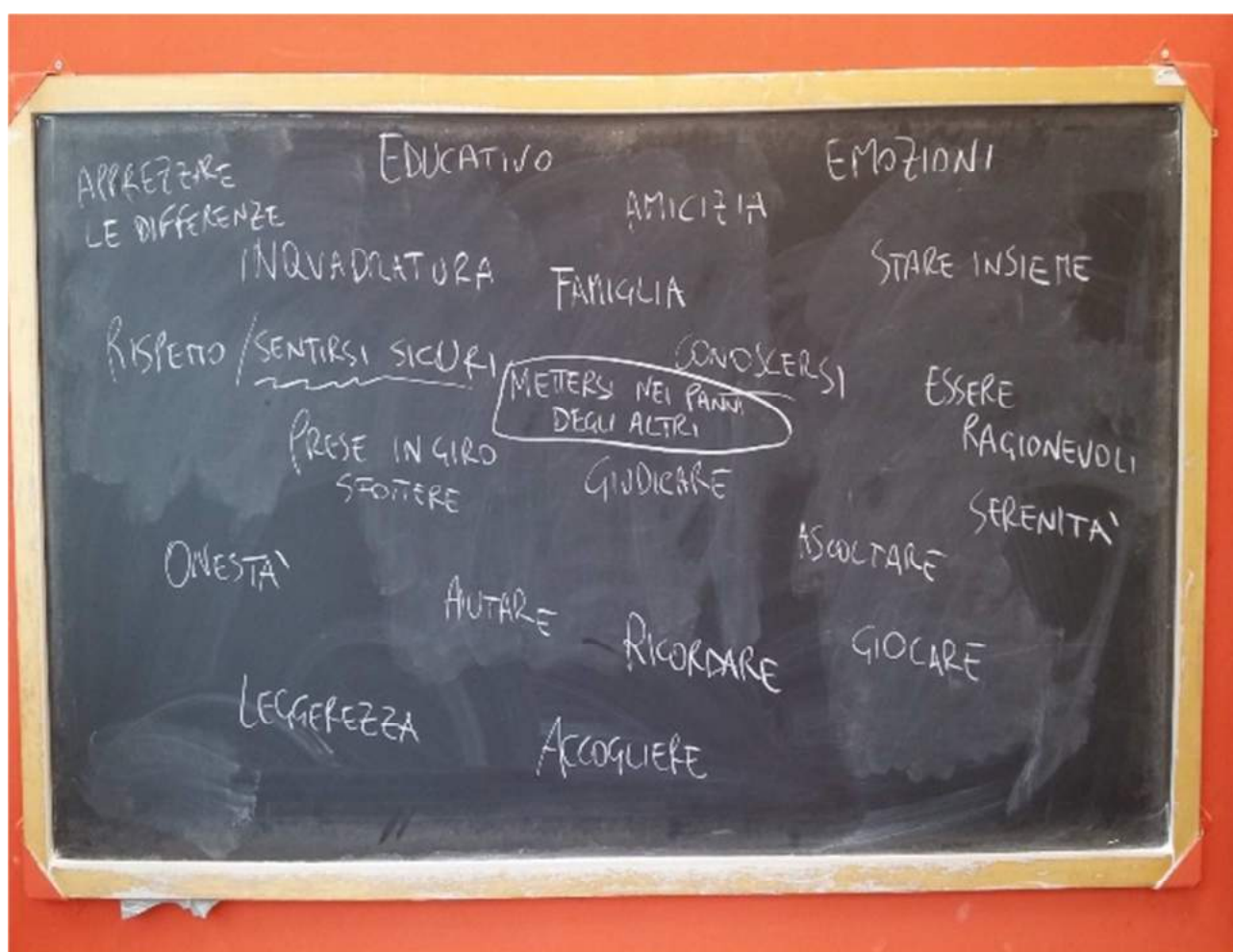


Foto: LUOGHI COMUNI, Laboratorio a Bari

# I determinanti della scolarizzazione

Per aumentare la presenza scolastica degli studenti rom e migliorare la qualità dei percorsi di apprendimento, evitando di accentuare le differenze e la discriminazione, è opportuno che gli interventi a sostegno della scolarizzazione siano condotti secondo modalità mirate ma non esclusive e nel rispetto dell'approccio basato sui diritti relativi all'infanzia e all'adolescenza. È importante, inoltre, che i minori rom - insieme alle loro famiglie e gruppi di appartenenza - siano considerati soggetti dotati di capacità, risorse ed energie da valorizzare anche nel medio e nel lungo periodo e non solo un problema da risolvere nell'immediato.

In questa prospettiva, appare evidente come programmi che rispondono a finalità di educazione inclusiva non possano essere condotti come azioni isolate. Come stabilito dalla *Strategia Nazionale per l'Inclusione dei Rom, dei Sintì e dei Caminanti (SNIR)* del 2012 e richiamato nel *Quarto Piano Nazionale di Azione e di Interventi per la Tutela dei Diritti e lo Sviluppo dei Soggetti in Età Evolutiva* (2016), il loro successo dipende in larga misura dall'adozione di un **approccio integrato** sotteso alle diverse azioni previste e messe in atto, a partire dalla presa in carico dell'intera famiglia.

In Italia, nonostante le azioni condotte da molti anni con un dispendio enorme di risorse e l'esistenza dei vincoli al rispetto dei principi di non discriminazione e del "superiore interesse del minore", la partecipazione dei bambini e ragazzi rom a scuola risulta diminuita nel tempo, soprattutto per quelli che nel "paese dei campi" vivono in emergenza abitativa. Le ragioni sono in gran parte dovute agli effetti della segregazione e dell'antiziganismo crescente ma dipendono anche da altri fattori, che vanno dalla precarietà delle soluzioni abitative agli sgomberi che alimentano il disagio fisico, psicologico e materiale dei bambini, dalle condizioni di deprivazione materiali e

## BOX 1 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Bari "la madre di E. ha smesso di mandarlo a scuola, lamentando l'assenza di aiuti economici (...) E. ci ha detto che vuole continuare a venire, senza fare riferimento alle affermazioni di sua madre ....ma poi ha smesso" - (teatro)

A Bari "le bambine spesso non vanno a scuola perché non hanno la merenda o i vestiti puliti. Le insegnanti e gli operatori offrono un po' di aiuto, portano del vestiario, ma a volte serve come combustibile per riscaldare... tutto questo causa molte assenze, perché spesso si ammalano (...) altre bambine del campo vicino alla scuola vorrebbero venire ma non possono, perché i genitori rinviano costantemente l'iscrizione, spesso adducendo come motivo il fatto che non dispongono dei documenti necessari, come il codice fiscale" - (teatro)

A Milano "A., che ha 15 anni ed è arrivato da poco dalla Romania, non parla l'italiano e ancora non va a scuola. Per A. il laboratorio ha rappresentato l'unica occasione per socializzare e incontrare altri giovani non rom" - (video)

sociali ai loro effetti sulla salute, dall'incerto status giuridico al senso di disagio e di inadeguatezza determinato dalla violenza simbolica agita quotidianamente nei loro confronti, dalla disillusione dei genitori riguardo al completamento dei percorsi di studio alla scarsa capacità degli operatori e degli educatori delle istituzioni di comprendere le reali capacità ed esigenze dei minori rom.

Nel loro insieme, questi fattori - che non dipendono dalle volontà delle famiglie - influiscono sulle opportunità educative dei bambini rom come **determinanti della scolarizzazione**, sui quali intervenire con intelligenza, in modo mirato ma non esclusivo e con approccio integrato. Tra questi vanno inclusi anche gli interventi di *early childhood education and care (ECEC)* con le attività di prescolarizzazione, che oltre a preparare i bambini e i loro genitori alla transizione alla scuola primaria, sono in grado di porre le prime basi paritarie per il loro percorso di crescita e di sviluppo ("*a good start in life*"). Il coinvolgimento dei bambini piccoli nei percorsi educativi e di cura ha infatti ricadute molto positive su di essi, sia dal punto di vista della salute e del benessere, sia riguardo allo sviluppo delle capacità cognitive, emozionali e relazionali, con tutti gli effetti a catena che riguardano le loro famiglie e la società nel suo insieme.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

→ Il *Centro per le politiche per i rom e le minoranze* di **Bucarest** affianca interventi di **organizzazione comunitaria** volti alla pratica di forme di cittadinanza attiva alle attività a sostegno della scolarizzazione degli studenti rom e non rom condotte insieme alle scuole del quartiere *Ferentari* attraverso il *Programma Alternative Education Club (AEC)*. A cadenza settimanale tutti gli abitanti del quartiere partecipano a incontri organizzati e gestiti dal *Club delle Madri*, costituito da una ventina di mamme dei bambini coinvolti nel *Programma AEC*. Gli incontri servono a trovare soluzioni gli eventuali problemi di concerto con i rappresentanti degli enti locali e delle istituzioni sanitarie, sociali e scolastiche. Tra il 2013 e il 2014 grazie all'intervento del *Club delle Madri* le autorità locali hanno allestito l'unica area verde della zona (*Aleea Livezilor*) e messo in sicurezza gli edifici della Scuola n. 136. Ad aprile 2016 il *Club* è riuscito a fermare lo sgombero di 200 famiglie da un insediamento in *Via Iacob Andrei*.

→ Il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* è una sperimentazione che è stata promossa in 13 città italiane dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e con la supervisione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, arrivata alla terza annualità nell'a.s. 2015/2016. Le attività nelle scuole sono state affiancate da interventi nei contesti abitativi dei ragazzi, per favorire il **benessere del bambino in relazione alla sua famiglia** oltre che la scolarizzazione. In questa direzione a **Napoli** e a **Venezia**, ad esempio, sono state svolte attività volte a consolidare le capacità di accesso ai servizi socio-sanitari delle famiglie RSC (regolarizzazione della situazione anagrafica e sanitaria, presa in carico di



alcune situazioni di estrema fragilità, interventi a domicilio, visite mediche e odontoiatriche negli insediamenti e presso negli studi professionali coinvolti, incontri sulla salute e così via). Prima della sperimentazione nazionale il Comune di **Venezia** aveva accompagnato la scolarizzazione dei bambini rom con misure relative alle abitazioni, ad esempio svolgendo attività di mediazione per facilitare l'accesso di alcune famiglie rom ad alloggi di edilizia residenziale pubblica (ERP).

➔ A livello internazionale, per sostenere il diritto all'educazione inclusiva e non discriminatoria dei bambini rom e supportare gli esperti, gli operatori e i professionisti che lavorano nel campo dello sviluppo della prima infanzia, è attiva da alcuni anni la **rete REYN (Romani Early Years Network)**<sup>2</sup>. In Italia la rete REYN dal 2016 è coordinata dall'*Associazione 21 luglio*<sup>3</sup> e promuove azioni formative, interventi di advocacy e lo scambio di materiali operativi e buone pratiche.

---

<sup>2</sup> <http://www.issa.nl/reyn> - <https://reynitaliablog.wordpress.com/info/>

<sup>3</sup> <http://www.21luglio.org/21luglio/nasce-reyn-italia-una-rete-per-la-prima-infanzia-rom/>

# L'impegno della scuola

Questo punto di attenzione fa riferimento alla volontà e all'**impegno delle scuole** nel pianificare e portare a compimento, insieme ad altre organizzazioni, interventi di sostegno alla scolarizzazione e all'integrazione degli studenti. La decisione formale e l'appoggio degli organi direttivi sono di straordinaria importanza per motivare tutto il personale, chiarire i ruoli e le funzioni degli enti e delle organizzazioni coinvolte, favorire la collaborazione degli insegnanti con gli educatori e i mediatori, dirimere controversie, trovare soluzioni alle difficoltà e disporre delle dotazioni (aule, spazi e strumenti per la didattica e il lavoro di gruppo) per lo svolgimento delle attività. Anche il **senso di solitudine** spesso percepito dagli insegnanti e dagli educatori responsabili dei programmi di sostegno a studenti appartenenti a minoranze o stranieri può essere vinto grazie a una chiara definizione degli interessi e dell'impegno della scuola nel suo insieme.

Oltre all'impegno formale, servono anche la **continuità** sia **delle azioni**, sia **degli educatori** coinvolti. La collocazione degli interventi e la loro trasversalità rispetto al piano formativo, la composizione delle classi e dei gruppi misti, il contrasto alle forme di prevaricazione, discriminazione o auto-isolamento degli studenti, la cura dell'accoglienza e della fase dell'inserimento, la condivisione delle metodologie e degli strumenti didattici, l'attenzione al percorso di crescita e di apprendimento di ogni bambino, sono tutti fattori che risultano efficaci solo se attuati in continuità dagli educatori e dagli operatori, secondo modalità allineate rispetto alla visione condivisa all'interno della scuola.

La definizione chiara delle finalità e dei risultati da raggiungere risulta fondamentale, inoltre, per prevenire le manifestazioni di insofferenza, di ostruzionismo più o meno

## BOX 2 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Bari *"la dirigente e le insegnanti di C. - che ha smesso di andare in prima elementare perché ha subito un trauma non chiarito - si sono recate al campo per parlare con la sua famiglia, per cercare di capire cosa gli fosse successo e provare a convincerlo a tornare a scuola. Ma C. non è più tornato"* - (teatro)

A Roma con il tempo le relazioni e il comportamento dei ragazzi sono migliorati soprattutto perché si sono sentiti protagonisti, *"...però si dovrà lavorare ancora molto, noi abbiamo soltanto piantato un seme..."* - (teatro)

A Milano la sovrapposizione dei diversi impegni scolastici di alcuni studenti non ha consentito loro di partecipare a tutte le attività dei laboratori, rendendo ancora più discontinua la loro presenza. A metà febbraio sono entrati nuovi elementi ma *"ogni volta andava ricostituito l'equilibrio tra i partecipanti, che hanno bisogno di tempo per stabilizzarsi"* - (teatro)

Nonostante gli incontri preliminari, gli staff dei laboratori hanno incontrato numerose difficoltà da parte di alcuni insegnanti che *"non fanno resistenza palese, ma si limitano a eseguire rigidamente solo quanto loro richiesto, delegando tutto agli operatori del progetto"*, *"tollerano e ignorano i comportamenti oppositivi e di disturbo dei ragazzi senza intervenire, in alcuni casi addirittura ridono"*. *"Abbiamo avuto grosse difficoltà nonostante gli incontri, dovute a visioni differenti riguardo alla metodologia di lavoro ...tutto questo ha richiesto molta energia allo staff del progetto"* - (teatro)

latente e gli interventi inopportuni a volte condotti dallo stesso personale delle scuole nel corso delle attività. La formalizzazione dell'impegno serve anche a limitare la tendenza a delegare ad altri le responsabilità: da parte dei dirigenti e degli insegnanti nei confronti degli operatori e dei mediatori delle associazioni o da parte degli amministrativi nei confronti degli operatori (soprattutto riguardo alle relazioni con le famiglie rom).

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ Il *Programma AEC* di **Bucarest** ha registrato i primi risultati a un anno dal suo avvio ma i cambiamenti di natura strutturale – come l'aumento delle relazioni della comunità rom con le autorità locali, il lavoro coordinato tra scuola, municipio e organizzazioni del terzo settore - sono stati rilevati dopo ben sei anni! L'organizzazione di momenti di incontro, in occasione di manifestazioni sportive e artistiche o di eventi culturali,, ha contribuito a modificare nel tempo le rappresentazioni riguardo ai rom da parte della popolazione residente nell'area.
- ➔ Nell'ambito del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* del Ministero del Lavoro, a **Napoli** la *Cooperativa Sociale Dedalus* ha avuto bisogno di oltre un anno per costruire relazioni di fiducia e maturare una conoscenza reciproca con le famiglie degli studenti rom delle scuole coinvolte dal *Progetto*.
- ➔ Il *Programa Promociona* condotto in **Spagna** dalla *Fondazione Segretariato Gitano* include la collaborazione con gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie tra i pilastri essenziali per la sua attuazione. Per avere consenso e creare un ambiente favorevole, alle scuole è richiesto di sottoscrivere l'impegno a coordinarsi con le attività del *Programma* (riguardanti gli interventi dei tutor, la definizione dei *Piani Individualizzati di Intervento*, il monitoraggio dei progressi degli studenti rom e il coinvolgimento delle loro famiglie). Il *Programa Promociona* è stato avviato nel 2008/2009 per favorire la scolarizzazione degli studenti rom di età compresa tra i 12 e i 16 anni delle scuole pubbliche. Nell'a.s. 2014-2015 il *Programma* ha coinvolto 373 scuole, 1.067 famiglie e 1.276 alunne e alunni rom.

# La formazione del personale

Un prerequisito per il buon esito degli interventi di educazione inclusiva condotti insieme alle scuole è rappresentato dalla **formazione degli operatori** che ricoprono specifici ruoli e funzioni, sia pure in misura e con modalità differenti: dai dirigenti agli insegnanti, dagli altri educatori ai mediatori, dai collaboratori scolastici agli amministrativi dell'istituto includendo, per quanto possibile, anche i referenti della rete di attori-chiave del territorio coinvolti.

Oltre a condividere un medesimo linguaggio, informazioni, conoscenze, sussidi e strumenti utili, le attività formative contribuiscono a creare un contesto di significati comune a tutti gli operatori che facilita la conduzione delle attività, agevola la risoluzione dei problemi, riduce gli eventuali conflitti e allinea il personale attorno alle finalità generali e agli obiettivi previsti. Le azioni formative rispondono, peraltro, anche all'esigenza di aggiornamento professionale riguardo ai contenuti e agli strumenti per la scuola inclusiva che è stata espressa da numerosi gli insegnanti nel nostro paese. Questi interventi sono indispensabili anche per consentire agli educatori e agli insegnanti, continuativamente a fianco degli studenti, di essere in grado di mediare e risolvere positivamente (vale a dire creando occasioni di riflessione critica e quindi di crescita per i ragazzi e i bambini) eventuali situazioni "difficili" e/o di conflitto, anche con le famiglie. Alla stessa maniera, una buona preparazione evita reazioni a volte incompatibili con i principi dell'educazione inclusiva messe in pratica talvolta dagli insegnanti e dagli educatori per motivi di ansia o di mancanza di informazioni e conoscenza. Proprio a questo scopo alcune buone pratiche europee hanno previsto di consolidare le capacità a tutto tondo degli insegnanti a sostegno dell'apprendimento in ambienti multiculturali utilizzando lo strumento del mentoring.

Secondo quanto emerge dalle iniziative, i programmi sperimentali e gli specifici interventi a sostegno dell'integrazione e dell'empowerment degli studenti rom nelle scuole sia in Italia che in Europa, i contenuti delle attività formative rivolte a tutto il personale coinvolto in linea di massima riguardano:

- la pedagogia moderna e interculturale (principi e metodologia);
- la psicologia dell'età evolutiva, anche in chiave di genere e in relazione alla presenza di gruppi minoritari (prestando attenzione ai fattori interni alla scuola che influiscono le esperienze scolastiche come, ad esempio, le relazioni emotive tra insegnanti e allievi, il ruolo delle aspettative, il livellamento verso il basso del comportamento e del rendimento scolastico e così via);
- le dinamiche relazionali e la psicologia dei gruppi (comportamenti discriminatori e segreganti, bullismo, ostilità, forme di auto-isolamento, ecc.);
- gli strumenti per la valutazione e il monitoraggio degli interventi di educazione inclusiva;

- la gestione delle relazioni con le famiglie rom;
- elementi di storia, lingua e cultura rom o delle altre minoranze e nazionalità rappresentate dagli studenti nella scuola.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

→ A **Venezia** il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* ha formato gli insegnanti delle scuole coinvolte all'inizio, a metà e alla conclusione dei percorsi annuali, allo scopo di: consolidare la conoscenza della metodologia del *cooperative learning* per la progettazione delle attività didattiche; approfondire i temi dell'analisi del contesto interculturale; progettare i laboratori finalizzati allo sviluppo delle competenze trasversali (non curricolari) dei bambini delle classi coinvolte; condurre attività di verifica e riprogettazione in itinere delle attività programmate; creare spazi di riflessione collegiale sulle pratiche includenti e le attività a sfondo interculturale realizzabili con le scuole.

→ A **Firenze** Coop CAT svolge periodicamente attività di formazione degli educatori e degli operatori delle scuole con cui collabora, sia attraverso gli interventi informali condotti nell'interazione quotidiana – che consentono di trasmettere “pillole” di conoscenza ai dirigenti, agli insegnanti e agli altri educatori - sia organizzando degli incontri ad hoc con gli insegnanti (appartenenti a più scuole o allo stesso istituto comprensivo) su contenuti che possono riguardare l'approccio ai rom come categoria politetica, la storia e la lingua romanes, le politiche pubbliche di interesse per i rom, gli stereotipi e l'antiziganismo, la relazione educativa all'interno delle famiglie e l'approccio con la scuola.

→ Per essere integrati nello staff che svolge le attività con le scuole, gli educatori del Programma *Alternative Education Club (AEC)* del *Centro per le politiche per i rom e le minoranze* di **Bucarest** sono tenuti a seguire una *internship* della durata di otto mesi!

## Monitoraggio e la valutazione

La verifica continua delle attività didattiche e del percorso di apprendimento, il monitoraggio e la valutazione in corso d'opera rappresentano un altro importante punto di attenzione per i percorsi di educazione inclusiva degli studenti svolti a scuola o insieme alle scuole. Ricerche recenti hanno dimostrato, infatti, che gli interventi tempestivi e condotti in modo puntuale per colmare le eventuali lacune degli studenti hanno un impatto rilevante sull'intero processo di sviluppo, in particolare modo per i minori che vivono in condizioni di disagio sociale o che incontrano difficoltà (ad esempio di tipo linguistico perché immigrati). Da più parti viene

auspicato, inoltre, il coinvolgimento attivo degli stessi ragazzi nella verifica periodica dell'esperienza scolastica, affinché i progressi anche parziali possano aumentare la loro fiducia riguardo alla propria di capacità di proseguire gli studi. Questi accorgimenti sono considerati molto significativi per aumentare la l'appassionamento e il rendimento degli studenti rom e la motivazione dei loro genitori.

Le possibili soluzioni pratiche vanno dalla costituzione di équipe multidisciplinari per offrire assistenza continua alle attività (come nel caso del *Programma nazionale* del Ministero del Lavoro in Italia) alla predisposizione di strumenti tecnici in dotazione degli insegnanti o degli operatori coinvolti nelle attività educative, con cui registrare - e quindi monitorare e valutare - i cambiamenti, i progressi o le difficoltà incontrate dagli studenti rom. La misurabilità delle azioni rappresenta, in questa cornice, un requisito fondamentale per segnalare i progressi ed effettuare la valutazione di processo e di risultato.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

➔ Per acquisire il punto di vista dei beneficiari diretti nelle attività di monitoraggio e valutazione del *Programma AEC* di scolarizzazione, il *Centro per le politiche per i rom e le minoranze* di **Bucarest** ha costituito una commissione informale composta dai genitori dei ragazzi rom che valuta periodicamente i risultati e le azioni portate avanti con i bambini e i ragazzi del quartiere *Ferentari* dalle diverse organizzazioni coinvolte.

➔ Il *Department for children, schools and families (DCSF)* del **Regno Unito** ha coordinato con discreto successo azioni di inclusione e integrazione educativa degli studenti rom, gypsy e traveller a partire dalla seconda metà degli anni 2000. Agli insegnanti e agli operatori delle scuole coinvolte è stato chiesto di registrare su appositi strumenti tecnici i progressi degli studenti, per riconoscerli, valutarli e discuterli insieme a loro, per aumentarne la motivazione, innalzare il livello di auto-stima e favorire il dispiegamento di tutte le loro potenzialità. Il *DCSF* sottolinea l'importanza di aggiornare periodicamente le famiglie dei ragazzi riguardo ai loro progressi anche parziali, affinché i genitori possano incoraggiarli e sostenerli nel loro percorso educativo.

# La rete sul territorio

La presenza di una **rete di attori-chiave sul territorio**, accomunati da una visione e da interessi condivisi, portatori di esperienze, conoscenze e soprattutto di risorse da integrare, coordinare e mettere a disposizione, orientati a collaborare e disponibili al confronto a partire dalle rispettive posizioni, costituisce un requisito indispensabile per il successo degli interventi a sostegno della scuola inclusiva. La singola scuola o le organizzazioni che curano le attività educative o ricreative con i ragazzi non dispongono, infatti, di tutte le risorse e le professionalità necessarie per una presa in carico globale degli studenti rom e (se necessario) delle loro famiglie, che è possibile solo attraverso il coinvolgimento di tutti i servizi pubblici a livello territoriale (di municipio o comunali), a integrazione di quelli offerti dal privato e dal terzo settore.

La costituzione della rete locale favorisce, dunque, il dialogo costante tra settore pubblico e privato e tra i diversi enti privati e, soprattutto, modella gli interventi (che non sono mai replicabili alla stessa maniera nei diversi contesti) a seconda della realtà territoriale, prendendo in considerazione le specificità dell'ambiente in cui si svolgono le azioni e le caratteristiche degli studenti coinvolti e delle loro famiglie.

Oltre alla scuola, per dare una forma stabile ai meccanismi di collaborazione che servono a gestire tutti gli interventi sociali e socio-educativi, la rete locale può includere gli enti locali, i referenti delle politiche per l'istruzione, quelle sociali e sanitarie, i rappresentanti delle organizzazioni della società civile e delle comunità RSC, l'associazionismo femminile e migrante e così via. Particolarmente interessante risulta l'inclusione di associazioni sportive, ricreative e culturali che consentono agli studenti rom di accedere, alla pari e insieme ai loro coetanei, alle opportunità che sono loro spesso precluse (cinema, palestra, piscina) e che marcano le differenze e la discriminazione nel vissuto quotidiano.

Per valorizzare la rete è necessario attribuirne le responsabilità di guida e di coordinamento, che possono essere assunte dalla scuola e dalle organizzazioni con cui si svolgono le attività di inclusione scolastica e di integrazione tra gli studenti. In questa prospettiva, l'educazione inclusiva si colloca nella linea della **scuola aperta al territorio** in cui è inserita, con iniziative e attività rivolte non solo agli allievi ma anche alla cittadinanza, come vero e proprio polo civico di zona capace di attivare corsi di formazione e laboratori per studenti e adulti, attività pre e post scuola, interventi di sostegno per i soggetti più fragili e progetti di inclusione e integrazione delle comunità straniere (includendo i genitori degli studenti rom). L'apertura ad altri attori-chiave del territorio rappresenta una buona occasione anche per pianificare interventi di educazione alle differenze, che servono a superare gli stereotipi e a contrastare la violenza e il bullismo, di genere e omofobico, a partire dalla scuola.

Si tratta, dunque, di prevedere le risorse e i tempi necessari da dedicare alla costruzione di questa componente di azioni a sostegno della scuola inclusiva e dell'integrazione degli studenti nelle scuole. Il coordinamento e gli incontri periodici risultano fondamentali, infatti, per non disallineare le azioni, creando disorientamento e discontinuità tra i differenti percorsi che vengono avviati.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ Il livello sociale e comunitario rappresenta uno dei tre pilastri in cui si articolano gli interventi volti a migliorare il rendimento e il percorso scolastico dei ragazzi rom del *Programma Promociona* in **Spagna**. Il livello individuale riguarda gli studenti e le loro famiglie, quello intermedio si attua attraverso gli interventi di gruppo condotti nelle *Classi Promociona*, mentre il terzo livello, quello sociale e comunitario, prevede un intenso lavoro con gli attori chiave dell'ambiente più prossimo agli studenti, alle loro famiglie e alle scuole, data la loro influenza, sia pure indiretta, sul processo educativo dei ragazzi.
  
- ➔ Un gruppo di lavoro sulle politiche scolastiche inclusive di **Antwerp** (in Belgio) ha recentemente definito i passaggi necessari per avviare reti di attori-chiave a livello locale sviluppando pratiche collaborative. I passaggi riguardano: l'identificazione e il coinvolgimento di tutti gli attori-chiave pertinenti; la definizione dell'impegno e la comprensione comune del problema, sia pure da differenti punti di vista, da parte di tutti gli attori-chiave; la determinazione chiara delle responsabilità, il riconoscimento e il rispetto di ogni attore chiave, il coinvolgimento fin dal principio e una comunicazione efficace; il cambiamento degli atteggiamenti dell'intero gruppo (per riuscire a lavorare insieme in modo coeso e non come giustapposizione di organizzazioni indipendenti), che nella scuola comporta un cambiamento degli atteggiamenti da parte dell'intero staff educativo; l'approntamento di una rete formale, di cui siano stati delineati chiaramente ruoli e strutture (attraverso la definizione delle relazioni contrattuali); la creazione di un punto centrale di coordinamento, monitoraggio e valutazione, che permetta di effettuare verifiche, adattamenti e cambiamenti continui; l'accettazione delle possibili frizioni tra gli attori chiave, dovute ai diversi punti di vista, da dirimere per non lasciare zone grigie, discutendo insieme i problemi per arrivare a un accordo/una comprensione comune; l'esame di buone pratiche, per apprendere dalla ricerca, dall'analisi e dalla raccolta dei dati; la definizione di una strategia e di un piano di azione comune; il riconoscimento del fatto che per ottenere dei cambiamenti è necessario il tempo.



## 2. LE ATTIVITÀ CON I RAGAZZI



Foto: LUOGHI COMUNI, Laboratorio a Roma

# Il benessere degli studenti

Qualsiasi attività volta a coinvolgere gli studenti in percorsi di crescita e apprendimento si fonda sul benessere dei ragazzi, che hanno bisogno di sentirsi a proprio agio in un **ambiente accogliente** reso tale dagli insegnanti, gli educatori e gli operatori, dalle strutture e dagli strumenti a disposizione, oltre che dai compagni di classe e dai coetanei. Da questo punto di vista, non sempre gli insegnanti e gli educatori sono in grado di comprendere le esigenze dei minori rom: a questo fine appare di straordinaria utilità **l'inserimento dei mediatori rom** negli staff delle scuole o delle organizzazioni che conducono gli interventi con le scuole. Non di rado accade, infatti, che difficoltà meramente linguistiche siano interpretate come un ritardo nello sviluppo cognitivo dei bambini rom e che le scuole si adoperino per acquisire l'intervento degli insegnanti di sostegno che, di fatto, risultano inefficaci e inopportuni, marcando ulteriormente il senso di estraniamento, le difficoltà e le differenze.

Anche la composizione delle classi o dei gruppi misti e di lavoro contribuisce alla sensazione di benessere degli allievi. Le esperienze condotte attraverso i laboratori del progetto LUOGHI COMUNI confermano che i bambini dovrebbero poter scegliere in autonomia quali attività seguire e non essere inseriti a forza nei gruppi dagli insegnanti. Alla stessa maniera, appare contrario alle finalità dell'educazione inclusiva costituire gruppi misti o addirittura intere classi composte prevalentemente da bambini o ragazzi con bisogni educativi speciali o ritenuti, per una ragione o per l'altra, "più problematici" e di difficile gestione (come invece, purtroppo, sembra talvolta accadere).

Gli studenti appartenenti a minoranze o stranieri, soprattutto se inseriti nelle classi o nelle attività in momenti diversi rispetto all'inizio, spesso vivono con estremo **malessere** la propria presenza a scuola, a causa delle difficoltà linguistiche, perché si sentono impreparati o inadeguati o per la differenza di età rispetto ai compagni, perché isolati e tenuti a distanza o - soprattutto per gli studenti rom le cui famiglie versano in condizioni di maggiore vulnerabilità sociale - a causa delle forme di discriminazione e di ostilità cui sono spesso soggetti. E' indispensabile, dunque, che gli educatori e gli operatori siano in grado di attuare azioni appropriate per gestire

## BOX 3 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Milano "i bambini scelti all'inizio delle attività dalla scuola hanno creato molta confusione, c'era un gran caos ed era difficile tenere elevata la soglia dell'attenzione per lavorare in gruppo (...) a dicembre abbiamo effettuato dei colloqui individuali con i bambini per fare una selezione dei partecipanti alle attività (...) la situazione è migliorata a partire da gennaio" - (teatro)

A Roma "i ragazzi rom obbligati a partecipare hanno fatto molta resistenza, si facevano attendere, chiedevano in continuo 'quando finisce'.. si fa molta fatica a lavorare insieme" - (video)

A Bari "i bambini rom sono stati inseriti in una classe 'difficile', per cui risulta molto complicato svolgere le attività" - (teatro)

l'ansia, la paura, la vergogna e l'imbarazzo di questi minori, per limitare le ricadute negative sull'apprendimento e lo sviluppo emotivo e relazionale dei singoli e ridurre le loro reazioni negative (in termini di aggressività e conflittualità o, al contrario, di frustrazione e indifferenza).

Per promuovere il benessere dei ragazzi in ambienti multiculturali le buone pratiche internazionali suggeriscono di: programmare azioni di sensibilizzazione e formazione degli insegnanti e degli educatori; usare setting informali per favorire l'interazione in termini egualitari degli studenti e valorizzare tutte le loro competenze; coinvolgere anche i genitori dei ragazzi in alcuni momenti e spazi dedicati all'interno dei percorsi didattici o delle attività condotte con la scuola.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ Per rendere i bambini effettivi protagonisti delle attività e consentire loro di operare delle scelte a **Bucarest**, nell'ambito del programma AEC (*Alternative Education Club*) lo staff ha proposto ai ragazzi una rosa di opportunità (sportive, artistiche, ricreative e di recupero della didattica) che erano state identificate in base a un'analisi dei fabbisogni e della domanda condotta precedentemente. In questa maniera i ragazzi hanno scelto quelle più rispondenti ai loro interessi, desideri, attitudini e capacità. Le attività proposte ai ragazzi sono state progettate, inoltre, in modo tale di poter costruire, attorno ad esse, anche percorsi personalizzati di recupero e sviluppo di abilità, competenze, motivazioni, socialità.
- ➔ La sperimentazione promossa dal Ministero del Lavoro riguardante l'integrazione scolastica degli studenti RSC in un gruppo pilota di scuole italiane ha posto a suo fondamento il **protagonismo** del bambino prestando attenzione al suo benessere psichico e fisico, ai suoi bisogni e alle sue relazioni, ai suoi diritti e potenzialità, assumendo la prospettiva interculturale attraverso il coinvolgimento sia del contesto scolastico sia di quello familiare e sociale di ogni bambino.

# La composizione dei gruppi

Numerosi studi<sup>4</sup> hanno provato da una decina di anni che la composizione di **gruppi di bambini o ragazzi eterogenei** tra loro quanto a capacità, competenze, esperienze e provenienza produce effetti positivi sull'apprendimento e sui risultati scolastici, da una parte, e sulla coesione della classe o del gruppo, creando un senso di interdipendenza positiva, dall'altra. Le modalità di lavoro condotte attraverso i gruppi misti risultano particolarmente efficaci, inoltre, con gli studenti appartenenti a background diversi, in particolare per coloro che hanno uno status socio-economico più basso o che sono più esposti al rischio di esclusione sociale.

## BOX 4 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Milano “gli studenti del liceo, più grandi, rassicurano i ragazzi rom più giovani quando devono parlare davanti alle altre persone del gruppo ... i più grandi tendono sempre ad accompagnare i più piccoli” – (video)

All'interno dei gruppi dotati di queste caratteristiche i ragazzi – che sono chiamati a perseguire al contempo finalità comuni e responsabilità individuali - tendono ad avere buone interazioni tra pari che a loro volta, grazie all'innalzamento dell'autostima, hanno importanti ricadute sul comportamento, l'apprendimento, la motivazione e la voglia di essere protagonisti insieme agli altri, nonché sui valori e le attitudini riguardanti il rispetto reciproco, la solidarietà e l'accettazione della diversità.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

➔ L'indicazione metodologica riguardante la composizione di gruppi di lavoro misti è stata fatta propria, in Italia, dal *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC* che ha sperimentato i propri interventi all'interno delle scuole a partire dal “**gruppo classe**” prestando attenzione a non riprodurre suddivisioni su base etnica nelle attività di laboratorio o al di fuori dell'orario scolastico, per non evidenziare differenziazioni culturali che rischiano di essere discriminatorie. Nel 2013 la *Cooperativa Sociale Dedalus* ha condotto a **Napoli**, ad esempio, dei laboratori interculturali narrativi, di manipolazione e multimediali nelle scuole primarie dei quartieri Gianturco e Poggioreale del polo 4 di Napoli. Per ogni gruppo classe sono stati organizzati sei incontri di due ore, condotti scardinando la didattica di tipo frontale e favorendo il lavoro collettivo attorno ai temi della diversità, delle culture altre e, più in generale, dell'apertura all'altro “diverso da me”.

<sup>4</sup> Tra questi è opportuno segnalare i risultati della sperimentazione condotta in Spagna in oltre 150 scuole dal CREA (*Centro di ricerca in teorie e pratiche per il superamento delle disuguaglianze*) di Barcellona, che attraverso la metodologia della *School as learning community* ha inserito nei gruppi di lavoro anche i genitori degli studenti, con ricadute che hanno avuto effetti non solo sull'acquisizione delle competenze, ma anche sui comportamenti favorevoli all'apprendimento e sulla motivazione.

➔ In **Spagna**, il *Centro di ricerca in teorie e pratiche per il superamento delle disuguaglianze (CREA)* dell'Università di Barcellona<sup>5</sup> ha sperimentato la metodologia dei gruppi di lavoro interattivi ed eterogenei dal punto di vista della composizione (rispetto al genere, alla cultura di appartenenza, al livello di partecipazione e a eventuali fabbisogni speciali) per migliorare i risultati scolastici e la coesione sociale delle classi. I gruppi hanno svolto attività diverse, per periodi brevi, anche grazie all'ausilio di contributi esterni da parte di familiari, volontari, insegnanti di sostegno, di volta in volta differenti. La sperimentazione ha dimostrato che questo approccio ha due punti di forza essenziali: i bambini apprendono attraverso l'interazione con i coetanei, diversi tra loro nelle abilità cognitive e di apprendimento, mentre l'inserimento degli adulti rappresenta un importante fattore motivazionale e di sostegno.

---

<sup>5</sup> <http://creaub.info>

# I modelli pedagogici

Molte esperienze europee condotte negli ultimi anni nelle scuole (dal Regno Unito all'Irlanda, dalla Romania alla Spagna) mostrano caratteristiche comuni riguardo ai **modelli pedagogici innovativi** utilizzati per gestire in modo flessibile la diversità e l'inclusione educativa. Alla base di tali modelli si colloca il benessere del bambino (dal punto di vista dei diritti, dei bisogni, delle potenzialità e dell'accesso alle risorse), reso co-protagonista delle attività grazie alla sua partecipazione. A questo fine, sono privilegiate modalità didattiche creative che favoriscono l'apprendimento cooperativo e dialogico, superando le forme di insegnamento tradizionale di tipo frontale e creando situazioni in cui gli studenti sono coinvolti in interazioni egualitarie. Queste modalità di lavoro consentono di sviluppare le diverse abilità dei bambini, incluse quelle relazionali e sociali, e di fare emergere e valorizzare quelle maturate dai minori rom in contesti differenti da quello scolastico, che difficilmente vengono riconosciute e dispiegate nei percorsi educativi. In questa prospettiva, trovano uno spazio particolare le **attività educative di tipo informale** (sportive, artistiche, culturali e ricreative in genere) che usano linguaggi di tipo universale e quindi naturalmente paritari, da integrare al percorso di sviluppo e di apprendimento degli studenti attraverso una progettazione condivisa tra tutte le organizzazioni coinvolte.

## BOX 5 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Milano gli educatori e gli operatori dei laboratori video hanno prestato attenzione a valorizzare le competenze relative al saper fare, oltre a quelle conoscitive, dei ragazzi rom che avevano difficoltà linguistiche e di comunicazione perché arrivati da poco nel nostro paese. *“A., di 15 anni, non parla l'italiano, ma con grande sensibilità è stato coinvolto dalla regista nelle attività tecniche più pratiche e nelle riprese. Questo ha contribuito moltissimo ad allentare la tensione iniziale e a trovare un ruolo attivo per tutti i partecipanti” - (video)*

A Bari *“mentre li accompagno a scuola, i bambini rom osservano tutto, a partire dalle strade, fanno a gara per scegliere quella più breve... esprimono tutta la voglia di uscire dal campo per una parte almeno della giornata e di vedere cosa accade fuori in una prospettiva paritaria ... sembrano esprimere un bisogno di apprendimento in quanto minori che hanno pochissime possibilità di condividere spazi con altri bambini che non vivano al campo” - (teatro)*

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

→ A partire da una sperimentazione condotta in una scuola primaria di Fauglia, in provincia di Pisa (che ha applicato un'intuizione pedagogica di Mario Orsi dei primissimi anni 2000), dal 2012 la Regione Toscana sta disseminando in una selezione di scuole materne, primarie e secondarie un interessante progetto didattico innovativo denominato **“Scuole senza zaino”**, le cui principali parole d'ordine sono responsabilità, comunità e ospitalità. Il progetto propone un modello di apprendimento collettivo,

dove si studia in tavoli comuni, gli studenti si aiutano tra loro, gli insegnanti non hanno la cattedra e il materiale per l'apprendimento viene auto-prodotto. Per disseminare la proposta educativa secondo questo metodo di lavoro è stata costituita la *Rete nazionale delle Scuole Senza Zaino* e sono state redatte apposite *"Linee Guida per gli spazi e gli arredi delle scuole dell'infanzia e primarie"*.

→ In **Italia** il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC* ha adottato le metodologie del *cooperative learning* e del *learning by doing*, considerati gli strumenti più adatti per trasformare pratiche scolastiche in misure di inclusione degli studenti rom e delle loro famiglie all'interno del mondo scolastico. *"La metodologia del cooperative learning sottende una concezione di scuola intesa come comunità di apprendimento, fondata sulla collaborazione e capace di migliorare la qualità degli interventi formativi e delle relazioni fra tutti i soggetti interni o esterni alla scuola (...) in cui viene incoraggiata la collaborazione, viene dato rilievo alla crescita personale e si lavora insieme per raggiungere obiettivi di più alto livello. (...)"*<sup>6</sup>. Il *learning by doing* è stato utilizzato soprattutto nei laboratori per favorire l'emersione e lo sviluppo delle competenze trasversali dei bambini legate alla sfera emotiva, relazionale ed espressiva, funzionali all'apprendimento curricolare ma anche alla valorizzazione del sé.

→ Le metodologie didattiche utilizzate dalle scuole coinvolte nelle attività promosse dal Comune di **Venezia** per favorire l'inclusione e l'integrazione dei bambini, inclusi i minori rom, hanno previsto – tra l'altro – l'utilizzazione del *cooperative learning*, del *learning by doing*, del metodo narrativo, della *philosophy for children* e lo svolgimento di attività gruppali.

## Le aspettative degli educatori

Come dimostrato da numerosi studi negli ultimi anni, le aspettative degli insegnanti e degli educatori riguardo all'apprendimento e ai comportamenti degli allievi hanno enormi ricadute sulla motivazione, le scelte, il rendimento e le aspirazioni dei ragazzi, in particolar modo per coloro che si trovano in una condizione di minoranza (di genere, etnica, per fede religiosa, orientamento sessuale o altro).

---

<sup>6</sup> Istituto degli Innocenti, *Quaderno del progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Riferimenti metodologici e indicazioni operative per la realizzazione delle attività*, Edizione aggiornata a dicembre 2015, Firenze, 2015

Questa dinamica è molto preoccupante se si considera che nelle scuole la conoscenza sui rom è molto scarsa e che i pregiudizi riguardo alle capacità e alla propensione all'apprendimento dei bambini rom sono tuttora diffusi e condivisi da insegnanti ed educatori. In alcuni casi queste credenze portano a richiedere l'intervento degli insegnanti di sostegno, a sottolineare una differente abilità dei bambini rom che avrebbero bisogni educativi speciali (la percentuale degli studenti rom che si trovano nelle scuole in questa situazione è straordinariamente elevata se confrontata con quella riguardante gli altri studenti, soprattutto nel Mezzogiorno). In altri casi, invece, i progressi degli studenti rom sono commisurati a percorsi didattici paralleli rispetto a quelli condotti in classe, che consentono loro di essere ammessi alla classe successiva anche in assenza dei requisiti minimi chiesti ai compagni. Viceversa, nelle scuole non si considera il fatto che la cultura rom è prevalentemente orale e che questo ha degli effetti sulla struttura dei processi cognitivi, sullo sviluppo della conoscenza e sulla visione del mondo dei bambini rom.

Va sottolineato, infine, che a lungo andare la tolleranza delle lacune nelle competenze di base dei ragazzi rom, spesso giustificata in nome di presunte differenze culturali primordiali, provoca in loro frustrazione, mortificazione e senso di inadeguatezza, li demotiva e li porta a diminuire la frequenza o ad abbandonano il percorso degli studi (in particolare nel passaggio tra la scuola primaria e la secondaria di primo livello). Dato che i ragazzi rom mostrano la tendenza a non dispiegare in pieno le proprie capacità e potenzialità, nelle convinzioni di non poter fare qualcosa di diverso rispetto a quanto predefinito da stereotipi e pregiudizi, gli educatori e gli insegnanti hanno l'enorme responsabilità di intervenire sui propri pregiudizi e su queste convinzioni, innalzando dalle primissime classi del percorso scolastico il livello delle aspettative nei confronti di tutti gli studenti, rom inclusi, e creando occasioni di riconoscimento e valorizzazione delle diverse capacità di tutti gli studenti.

#### **BOX 6 - ESPERIENZE DAI LABORATORI**

*A Milano "i ragazzi hanno mostrato una grande soddisfazione – stavano con gli occhi sgranati – per il riconoscimento loro attribuito simbolicamente con una medaglia di cartone su cui avevamo scritto 'sono stato bravissimo', che è parso del tutto inatteso, come se non fossero abituati ad essere apprezzati e avessero bisogno della conferma che 'allora posso essere bravo anch'io'" - (teatro)*



# L'educazione tra pari

Individui che presentano medesime caratteristiche di genere, età, status sociale, nazionalità, appartenenza etnica o altro e che condividono finalità, interessi e motivazioni comuni costituiscono un gruppo di pari (*peer group*). Soprattutto tra gli adolescenti, i coetanei rappresentano degli importanti agenti di socializzazione che consentono ai ragazzi di mettersi alla prova, confrontarsi, trasferire informazioni e delineare modelli di comportamento accettati e condivisi.

A partire dal 1999 in Italia il MIUR ha iniziato a sperimentare, insieme ad altri, lo strumento metodologico dell'**educazione tra pari** (*peer education*), già utilizzato negli anni '60 e '70 in ambito sanitario e con finalità di prevenzione nei paesi anglosassoni e negli USA. Quindici anni dopo, le *Raccomandazioni per l'integrazione degli studenti stranieri e l'intercultura* del MIUR (2015) suggerivano di introdurre lo strumento della *peer education* per favorire l'integrazione nella scuola degli studenti stranieri, in particolare quelli neo-arrivati. Come si è detto, privilegiando il coinvolgimento degli adolescenti rispetto agli adulti, il rapporto di educazione che consente il passaggio di conoscenze, informazioni, esperienze ed emozioni tra persone appartenenti al medesimo gruppo o di pari livello culturale o sociale produce effetti di influenza reciproca. Questo strumento è considerato particolarmente efficace nell'ambito dei modelli pedagogici innovativi improntati all'apprendimento cooperativo.

In questa cornice, peraltro, la *peer education* favorisce anche la trasmissione delle **abilità della vita** (*life skill*), vale a dire le competenze di base che servono all'individuo per gestire il rapporto con il suo ambiente circostante (si fa riferimento alle capacità di prendere decisioni, di risolvere problemi, di praticare forme di pensiero critico, di gestire le emozioni e le relazioni interpersonali, di comunicare efficacemente, di pensare con modalità differenti dai propri schemi e di essere consapevoli del proprio essere). L'apprendimento delle abilità della vita è fondamentale per l'educazione inclusiva, in quanto migliora nei ragazzi la costruzione del sé, aumenta la stima in se stessi e la fiducia nelle proprie capacità, interviene sulla riduzione dell'ansia favorisce le relazioni tra gli attori dei percorsi educativi con un risultato finale che riguarda anche la riduzione dell'abbandono scolastico e dell'assenteismo.

## BOX 7 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Milano solo "D., il cugino di 20 anni di A., di 15 anni – che non parla l'italiano e ancora non va a scuola perché è appena arrivato dalla Romania – ha convinto lui e la sua famiglia a partecipare al laboratorio video e a iscriversi a scuola per frequentarla l'anno prossimo" - (video)

A Bari "i bambini rom del laboratorio teatrale osservano con grande interesse come si comportano gli altri, prestando attenzione ai codici e agli orientamenti dominanti per cercare di uniformarsi ai loro comportamenti anche riguardo alle espressioni relazionali e di affetto nei confronti dell'educatore, che cercano poi di emulare" – (teatro)

# Gli interventi personalizzati

**A** integrazione dei percorsi didattici tradizionali e delle attività condotte con metodi pedagogici innovativi, le buone pratiche indicano che spesso, per colmare lacune o fabbisogni specifici di singoli bambini, sono necessari degli **interventi personalizzati**. Tali interventi costituiscono misure indispensabili per ristabilire una condizione di pari opportunità sociali, culturali ed educative dei ragazzi rom nel percorso scolastico e formativo. Per quanto possibile queste azioni, da inserire nell'orario scolastico o al di fuori di esso, vanno indirizzate a tutta la classe oppure possono essere rivolte a piccoli gruppi di studenti. In alcuni casi, in Europa per rispondere alle esigenze del singolo bambino rom è stata utilizzata la metodologia del *mentoring* (condotta da educatori esterni alla scuola appartenenti alle organizzazioni coinvolte nei percorsi di educazione inclusiva), considerata particolarmente efficace per identificare i fabbisogni individuali, favorire l'acquisizione delle *life-skill* e contribuire allo sviluppo armonico della persona.

A evitare che gli interventi personalizzati rappresentino un ulteriore motivo di discriminazione e di stigmatizzazione, anche le attività finalizzate al recupero delle lacune conoscitive non possono mai consistere in azioni a sé stanti ma vanno collocate in un quadro complessivo a sostegno dello sviluppo complessivo delle abilità personali e motivazionali dei ragazzi. A questo fine gli insegnanti e gli educatori sono chiamati ad agire con la necessaria cautela e professionalità, garantendo una vigilanza continua sull'aspetto etico delle attività didattiche.

## BOX 8 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

Le difficoltà linguistiche e la limitata scolarizzazione di una parte degli studenti rom coinvolti nei laboratori del progetto LUOGHI COMUNI sono state affrontate con modalità diverse: a Roma, gli educatori hanno creato occasioni di approfondimento della lingua italiana che sono state rivolte a tutti gli studenti stranieri che partecipavano alle attività; a Milano è stata valorizzata soprattutto la figura dei giovani mediatori rom, che hanno consentito la comunicazione anche tra differenti tipi di romanés, creando grande curiosità e interesse tra tutti gli studenti del liceo; a Bari, sono stati direttamente i bambini rom cresciuti in Italia a mediare per i compagni neo-arrivati, finché questi ultimi non ne hanno avuto più bisogno.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

➔ Coop CAT, che lavora insieme alle scuole di **Firenze**, interviene per colmare gli eventuali fabbisogni degli studenti RSC con attività di sostegno e di recupero, di socializzazione/integrazione scolastica e di rafforzamento di specifiche abilità personali. Questi interventi sono svolti prevalentemente a scuola con l'intero gruppo classe. Su richiesta degli insegnanti, dopo un mese di osservazione in aula

dei ragazzi per i quali sono richiesti gli interventi personalizzati, gli operatori della cooperativa predispongono un *Piano Educativo Individualizzato*, a partire dal quale gli stessi allievi, insieme agli insegnanti, verificano periodicamente i loro progressi. Solo quando è strettamente necessario le attività integrative personalizzate vengono condotte al di fuori della scuola, per reinserire al più presto lo studente nel gruppo classe.

➔ Nell'ambito delle *Classi Promociona* l'omonimo Programma spagnolo ha previsto delle forme di **tutoraggio personalizzato** degli studenti rom, condotte da altri ragazzi rom che oltre a intervenire sulla motivazione, l'autostima e le relazioni con l'ambiente degli studenti tutorati, forniscono loro suggerimenti e indicazioni utili sulle modalità, i ritmi e le regole necessarie per pianificare lo studio personale.

# 3. IL CONTRASTO ALLE DISCRIMINAZIONI



Foto: LUOGHI COMUNI, Laboratorio a Bari

# Le relazioni con le famiglie

Numerosi studi confermano che le **relazioni positive dei ragazzi con i genitori riguardo all'educazione** hanno ricadute altrettanto positive sull'apprendimento, il comportamento e la motivazione a proseguire gli studi. Secondo il *Department for children, schools and families (DCSF)* del Regno Unito, il coinvolgimento nella scuola di un genitore di un minore di età compresa tra i 7 e i 16 anni è più importante del background o del livello di istruzione della sua famiglia. Anche il *Programma Promociona* spagnolo interviene direttamente sulle famiglie rom per sottolineare il ruolo chiave dei genitori ai fini del percorso scolastico dei loro figli, lavorando con essi sull'organizzazione dello spazio e del tempo per lo studio, l'autonomia e la responsabilità, i limiti, le regole e le aspettative nei loro confronti. In alcuni paesi europei le famiglie rom sono state coinvolte direttamente nelle attività delle scuole, sia nella didattica che in altre occasioni, per favorire la loro accettazione presso le famiglie della scuola, trasmettere modelli positivi, arricchire il patrimonio valoriale dell'istituto o anche per offrire loro (insieme agli altri genitori) opportunità ricreative ed educative (ad esempio, attraverso l'organizzazione di seminari e corsi di lingua).

Affinché la relazione positiva tra genitori e allievi risulti efficace è indispensabile che le famiglie rom siano riconosciute a pieno titolo come **agenti di socializzazione primaria** dai vari interlocutori. La costruzione del dialogo e delle relazioni di fiducia tra la scuola, gli altri soggetti che intervengono nello sviluppo dei ragazzi e le loro famiglie si fonda, infatti, oltre che sulla possibilità delle famiglie rom di decidere e muoversi in autonomia, soprattutto sul **riconoscimento dei rispettivi ruoli e responsabilità**. È importante, quindi, che l'accoglienza nelle scuole non riguardi solo i bambini, ma sia estesa anche alle loro famiglie, cercando di superare fin dall'inizio le difficoltà di tipo linguistico, amministrativo e burocratico incontrate spesso dai genitori rom in questo percorso, soprattutto se analfabeti o con livelli di scolarizzazione e condizioni di inclusione molto bassi (l'iscrizione a scuola on-line, ad esempio, costituisce un'importante difficoltà per alcune famiglie che nelle situazioni più complicate – ad esempio per ragioni relative allo status giuridico o alla mancanza di alcuni documenti – di fronte agli ostacoli che non sanno come superare decidono di non iscrivere i bambini). In questi casi risulta fondamentale il ruolo dei mediatori rom, presso le famiglie per agevolare l'accesso alle procedure e all'interno della scuola a sostegno degli amministrativi (prima interfaccia con i genitori rom), degli insegnanti e dei dirigenti (alcuni comuni virtuosi italiani, come ad esempio Pavia, hanno recentemente attivato la figura del mediatore rom nelle proprie scuole).

Per favorire il contatto e la conoscenza reciproca, nell'ambito delle buone pratiche sono state costruite apposite occasioni di incontro tra la scuola e le famiglie, che vanno dai colloqui con gli insegnanti per la consegna delle valutazioni sugli studenti alla celebrazione di ricorrenze e alla condivisione di attività ricreative, culturali o

sportive tra comunità scolastica, famiglie e allievi. La pratica quotidiana mostra che la costruzione di relazioni stabili con le famiglie, fondate sulla stima e la reciproca stima, richiede continuità e un grosso investimento di energie e di risorse, la volontà, la dedizione e l'effettivo interesse da parte di tutte le organizzazioni coinvolte.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ Per favorire il dialogo delle famiglie rom con le scuole, in **Spagna** la *Fondazione Segretariato Gitano* ha redatto un manuale che illustra gli strumenti con cui coinvolgerle in un percorso in fasi che include: l'analisi del contesto (diagnostica) e la presentazione alla famiglia del *Programma Promociona*, il coinvolgimento dei genitori e degli altri familiari in alcune attività del percorso, la definizione di un Piano di lavoro individualizzato con interventi di counseling e di tutoring dei familiari, l'attuazione di quanto previsto dal Piano e, infine, la partecipazione alle attività di monitoraggio e valutazione dell'intervento a tre livelli: individuale, di gruppo e sociale e comunitario.
- ➔ Per avere successo nelle scuole di Scampia, a **Napoli**, l'*Associazione Chi rom e... chi no* ha lavorato per molti anni a valorizzare le risorse locali, per diffondere la cultura del rispetto delle differenze e delle minoranze attraverso la vicinanza e la conoscenza reciproca, sia nei contesti di vita, sia del lavoro. Favorendo l'avvicinamento di donne italiane, straniere e rom nel 2010 è stata costituita *La Kumpania – Percorsi Gastronomici Interculturali*<sup>7</sup>, un'impresa sociale che oltre a offrire servizi di gastronomia multiculturale svolge anche attività educative, formative, ricreative e culturali, indirizzate sia ai bambini, sia agli adulti del territorio.
- ➔ Il *Pavee Point Traveller and Roma Centre* di **Dublino** (Irlanda)<sup>8</sup> ha incoraggiato i genitori dei ragazzi Traveller a inserirsi nelle *Classi di Apprendimento per le Famiglie* per seguire attività di alfabetizzazione e di conoscenza aritmetica di base ed essere così in grado di sostenere il percorso scolastico dei figli. Alla stessa maniera, il *CREA (Centro di ricerca di teorie e pratiche per il superamento delle disuguaglianze)* dell'Università di **Barcellona** (Spagna) ha organizzato dei *Circoli letterari* aperti agli studenti e ai loro genitori, affinché questi ultimi potessero migliorare le loro conoscenze ed essere messi nelle condizioni di dialogare con i figli, aiutandoli a fare i compiti e, soprattutto, aumentando le aspettative riguardo al loro potenziale scolastico. Entrambe queste iniziative hanno avuto un discreto successo anche con le persone rom meno alfabetizzate.

<sup>7</sup> L'indirizzo web dell'impresa La Kumpania: <http://chiku.it/kumpania/>

<sup>8</sup> Il sito del *Pavee Point Traveller and Roma Centre* è <http://www.paveepoint.ie/>

# Le identità plurime

Il modello nazionale per l'accoglienza e l'integrazione nelle scuole di minori con cittadinanza non italiana o appartenenti a minoranze si fonda su alcuni principi di base che includono l'universalismo, la scuola comune, l'intercultura e la centralità della persona in relazione con l'altro. In questa prospettiva, la scuola inclusiva è volta a promuovere l'integrazione di tutti gli studenti e a valorizzare le differenze di cui essi sono portatori. Le **identità plurime** dei bambini e dei ragazzi, a partire da quelle linguistiche, vengono intese dunque come elementi di arricchimento e non come motivi di definizione di alterità. A partire da questi indirizzi, grazie alla pedagogia e alla didattica interculturale le scuole sono chiamate a inserire nelle attività, anche trasversalmente ad esse, azioni e interventi volti a favorire il dialogo, la relazione e il riconoscimento delle diverse identità, esperienze e appartenenze dei bambini e dei ragazzi.

Per quanto riguarda gli studenti rom, le buone pratiche internazionali propongono di introdurre nel percorso educativo occasioni di riconoscimento e valorizzazione della **Romanipé** (identità e cultura rom) attraverso una programmazione strutturale e non episodica, integrata o trasversale, di diverse attività finalizzate a questo. In alcuni casi, si fa riferimento alla presentazione, all'approfondimento e alla discussione di elementi di **storia, lingua e cultura rom** (così come delle altre nazionalità rappresentate dagli studenti presenti nelle scuole), in altri sono proposte diverse tipologie di intervento didattico improntate a trattare differenti aspetti della multiculturalità in modo più indiretto (attraverso il gioco, la narrazione, l'espressione artistica, ecc.).

Esperienze pluriannuali hanno messo in luce che le identità plurime di tutti i bambini, rom inclusi, rappresentano un importante strumento da valorizzare per dispiegare il loro protagonismo (insieme agli altri) a partire dalla conoscenza delle proprie radici, rafforzare il loro senso di appartenenza e l'autostima e rompere il circolo vizioso dell'adeguamento agli stereotipi che ha effetti negativi sulle relazioni, le aspettative e, in ultima analisi, sui risultati scolastici. Certamente le

## BOX 9 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Roma le attività del laboratorio teatrale sono state svolte all'interno di un percorso unico articolato in fasi riguardanti una selezione di giornate mondiali delle Nazioni Unite. In questa cornice gli studenti della scuola, insieme ai genitori e al corpo insegnante, il 27 gennaio hanno celebrato anche la ricorrenza del genocidio dei rom *Porrajmos* – (teatro)

In occasione degli eventi per il Giorno della Memoria nelle scuole di Milano, Roma e Bari alle insegnanti e agli educatori è stato presentato e consegnato il libro *Tientelo per te! La storia di Else, la bambina che sopravvisse ad Auschwitz* (scritto da Michail Krausnick, illustrato da Lucas Ruegenberg e tradotto da UPRE Roma) pubblicato nell'ambito del Progetto LUOGHI COMUNI. Si tratta di uno strumento didattico accompagnato da schede di lavoro che possono essere utilizzate nella scuola primaria e secondaria di primo grado per inserire nella didattica informazioni e attività inerenti al Porrajmos (<http://www.luoghicomuni.eu/blog/2017/03/10/la-storia-di-else-la-bambina-che-sopravvisse-ad-auschwitz>)

caratteristiche di questo tipo di azioni vanno commisurate al clima del contesto in cui operano le singole scuole e anche alle caratteristiche dei bambini rom che vi risiedono, a evitare effetti di consolidamento dello stigma e di accentuazione del senso di estraniamento dei minori rom.



Foto: LUOGHI COMUNI



# La conoscenza e il contatto diretto

Attraverso la **conoscenza e il contatto diretto** tra ragazzi, famiglie, genitori, operatori dei servizi pubblici e privati e così via è possibile contrastare efficacemente le discriminazioni e disvelare l'infondatezza degli stereotipi correnti sui rom. Questo accorgimento metodologico vale sia per gli adulti, generalmente più restii a cambiare le proprie opinioni consolidate nel tempo, che per i bambini e i ragazzi, dotati di maggiore elasticità mentale e influenzati in misura minore dai pregiudizi.

Il contatto diretto tra questi ultimi, in particolare, consente di superare le forme di segregazione relazionale cui sono spesso soggetti gli studenti rom a scuola e negli altri contesti di vita, che pesano in modo determinante sull'immagine di sé, l'autostima, le aspettative e lo sviluppo delle loro *life skill*. Valorizzando il naturale desiderio di conoscenza e di apertura di tutti i bambini e dei giovani, l'esperienza personale diretta consente di comprendere e "toccare con mano" il peso dei pregiudizi, dei luoghi comuni e delle false rappresentazioni in base alle quali - spesso anche nelle aule delle scuole - gli stessi ragazzi alzano barriere emozionali e spaziali, fisiche e metaforiche.

## BOX 10 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Bari "le bambine della classe non hanno mostrato nessuna resistenza a 'ospitare' sopra le proprie coperte le compagne rom che non le avevano portate per le attività di rilassamento... nel corso degli ultimi incontri cercavano la loro vicinanza e chiedevano loro di condividere la coperta" - (teatro)

A Milano "le ragazze del liceo hanno mostrato grande interesse e curiosità, era la prima occasione di vedere e incontrare comunità RSC (...) sono rimaste molto sorprese nel vedere le casette di legno del Villaggio Chiesa Rossa dove vivono T. e J.. A loro volta T. e J. erano molto fieri di mostrare le proprie abitazioni (...) T. ha dichiarato che non potrebbe mai vivere in un appartamento come quello della studentessa del liceo dove hanno girato alcune scene del video" - (video)

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ Le studentesse del Liceo Psicopedagogico Vittorio Gassman di **Roma** nel 2012 hanno condiviso un laboratorio di danza con le bambine e ragazze rom dell'Associazione *Zingare Sperate*, che ha riscosso un notevole successo sia tra le ragazze che tra gli insegnanti. Le attività hanno previsto anche la produzione video di "corti", progettati e realizzati dalle partecipanti al laboratorio insieme a tecnici nel campo attrezzato di Cesare Lombroso, dove vivono le ragazze (*Chejà Celen*, "ragazze che ballano") dell'Associazione. In occasione delle riprese la vicinanza, il contatto fisico, l'accoglienza nelle abitazioni e la condivisione del lavoro creativo hanno avvicinato tutti i partecipanti, al punto che, da una parte, il laboratorio è stato richiesto dalle studentesse e riproposto nella scuola l'anno successivo e, dall'altra, alcune adolescenti rom del campo di Cesare Lombroso hanno scelto di iscriversi al Liceo.

# Una lettura in chiave di genere

Un'educazione dei bambini e dei giovani fondata sulla valorizzazione delle differenze, il rispetto di sé e dell'altro e la parità necessita di essere integrata dalla **pedagogia di genere** per introdurre nella riflessione, nella pianificazione e nella conduzione di tutte le attività del percorso di crescita e di apprendimento dei bambini anche la dimensione che riguarda il vissuto, i ruoli e le relazioni tra i generi. Nella scolarizzazione l'assenza di questa chiave di lettura delle dinamiche di sviluppo personali e collettive è molto pericolosa, perché la neutralità non è mai tale. La sua mancanza ha un duplice effetto: da una parte, socializza - per lo più in modo latente - a modelli e ruoli di genere predefiniti (di fatto allontanando la prospettiva delle pari opportunità) mentre, dall'altra parte, non consente di cogliere tutte le dinamiche della realtà, in particolare quelle che hanno a che vedere con le relazioni di potere.

La lettura di genere è molto importante per comprendere meglio la condizione delle giovani donne rom che in Italia percepiscono un profondo malessere, vivono sulla loro pelle e agiscono importanti trasformazioni che hanno effetti diretti su sé stesse, le proprie famiglie e i figli o sulla stessa Romanipé.

Le bambine e le giovani rom (anche quelle più vulnerabili socialmente) stanno già esercitando, infatti, graduali forme di emancipazione: a scuola studiano meglio e di più, aspirano a scegliere in libertà cosa fare, in alcuni casi hanno già assunto ruoli di responsabilità sociale o lavorativa, scelgono i propri compagni e fanno pianificazione familiare, limitano il numero dei figli e posticipano la data dell'eventuale matrimonio e così via. Proprio per questa ragione alcune di queste ragazze (le generalizzazioni non sono possibili!) si trovano in una posizione difficile, al crocevia tra richiamo alle responsabilità nei confronti della propria famiglia e comunità (che offrono identità, appartenenza e sicurezza) da una parte, e, dall'altra, alle opportunità veicolate dalla stessa scuola, che - in finale - dovrebbero portare all'apertura verso nuove prospettive.

I *Dieci Principi Basilari per l'Inclusione dei Rom* del 2009 del Consiglio d'Europa, ai quali si sono ispirati i paesi europei per delineare le rispettive Strategie nazionali d'inclusione dei RSC, comprendono tra questi la "consapevolezza della dimensione di genere". L'adozione di questa prospettiva, infatti, nel lungo periodo dovrebbe favorire l'empowerment delle donne rom per consentire loro di prendere decisioni

## BOX 11 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Milano R. ha dichiarato a C., mediatrice rom, *"di voler essere come lei, libera di fare il lavoro che le piace pur essendo una giovane ragazza rom"* - (video)

A Milano il tema delle identità e dei ruoli di genere è stato affrontato indirettamente con i ragazzi del laboratorio video grazie all'espedito narrativo, utilizzato nella stesura del soggetto, dello scambio delle borse contenenti i vestiti dei due protagonisti (un bambino che tira di boxe in palestra e una ragazza che si esercita nella danza)" - (video)

informate, agire in autonomia, perseguire i propri interessi e aspirazioni senza subire imposizioni dalla società o dalle famiglie ed esercitare i propri diritti.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

→ Recenti studi europei hanno messo in evidenza che la discussione in ambito accademico e delle politiche pubbliche sui **matrimoni combinati o precoci** o sulla **violenza intra-familiare** presso i rom è molto spesso permeata da un pregiudizio culturalista che, nonostante le buone intenzioni, rischia di andare a loro svantaggio e di consolidare stereotipi e pregiudizi. Le affermazioni riguardo alla diffusione di queste pratiche e al destino di subordinazione delle bambine rom alle responsabilità familiari e domestiche corrispondono solo in parte a una realtà che è in mutamento e che ha caratteristiche proprie in ogni paese. In questa cornice, anche le aspettative rispetto al matrimonio delle giovani rom, soprattutto di quelle che vivono segregate nei campi e negli insediamenti mono-etnici in assenza di altre concrete opportunità, non dovrebbero essere lette solo in termini di tradizione e cultura, ma piuttosto come uno degli esiti delle condizioni di emarginazione e di segregazione sulle vite personali di una parte dei rom in Italia.

→ Per favorire l'ingresso e la permanenza nelle scuole di ragazze rom di età compresa tra gli 11 e i 18 anni immigrate a **Manchester** (Regno Unito) Il Comune ha sviluppato uno specifico approccio denominato "*Manchester Roma Girl*" fondato sull'organizzazione e la gestione di visite di studio residenziali nelle scuole, effettuato tra il 2009 e il 2013, che ha avuto effetti positivi sulle iscrizioni e sull'esperienza scolastica delle ragazze rom frequentanti.

→ Il *Trebnje Centre for Education and Culture* di **Trebnje**, in Slovenia, nell'ambito del progetto *MS4ROW - A mentoring system for Roma teenage girls and women on their vocational and educational path* in seguito a una sperimentazione durata dieci mesi ha messo a punto un modello di mentoring (disponibile online anche in lingua inglese) per adolescenti e giovani ragazze rom. Le attività di mentoring sono state sperimentate per motivare e sostenere le ragazze rom nel loro percorso di istruzione e formazione, perché potessero acquisire life skill e competenze funzionali all'ingresso nel mercato del lavoro. Le giovani ragazze rom sono state affiancate da mentori donne che hanno costruito con loro una relazione di fiducia, ne hanno monitorato i progressi e le hanno incoraggiate a proseguire i percorsi di studio e formazione, aiutandole a formulare piani di vita personali fornendo consigli e informazioni .

→ Per scardinare la ripartizione per genere dei modelli di ruolo, rappresentando che i bambini e le bambine possono scegliere ciò che desiderano a prescindere dal fatto che siano nati maschi o femmine, sia l'*Associazione Chi rom e ...chi no* a **Napoli**, che il *Centro per le politiche per i rom e le minoranze* a **Bucarest** hanno costituito squadre di calcio miste e solo femminili che hanno riscosso molto successo tra le ragazze e i bambini coinvolti nelle attività condotte a Scampia (Napoli) e a Ferentari (Bucarest).

## 4. L'EMPOWERMENT DEGLI STUDENTI RSC

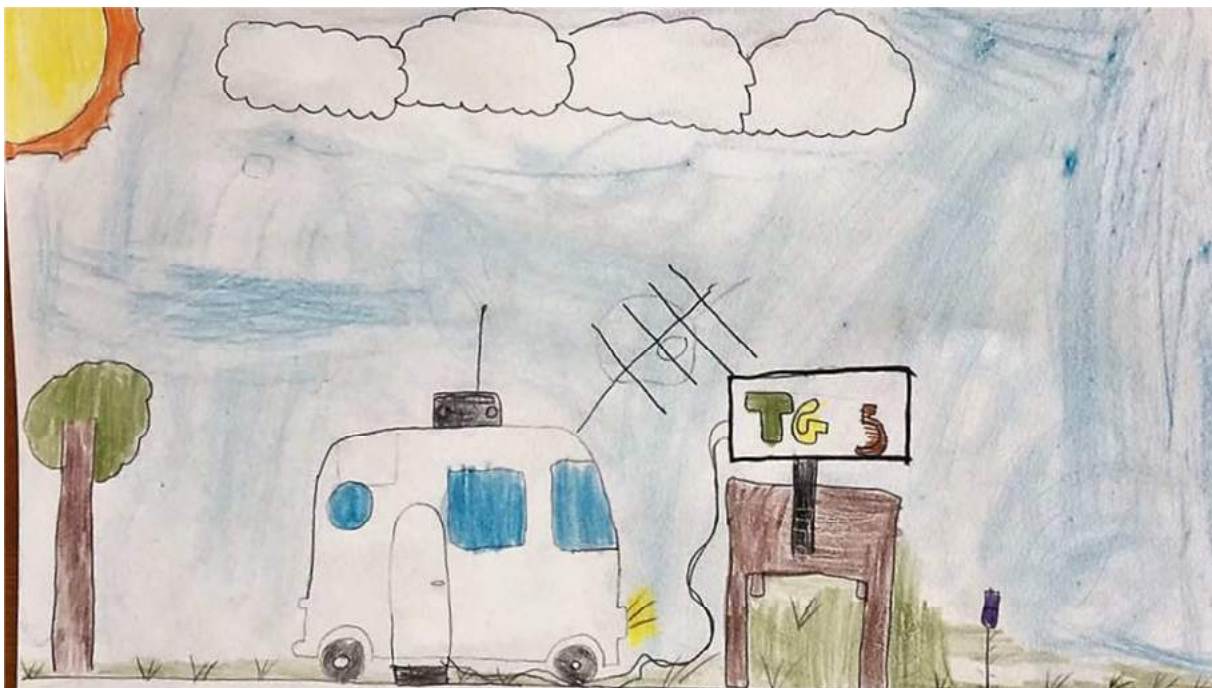


Foto: LUOGHI COMUNI, Laboratorio a Roma

# Autostima, immagine di sé e self-efficacy

Per ridurre il senso di inadeguatezza e contrastare i bassi livelli di autostima degli studenti rom le buone pratiche e gli studi correnti suggeriscono di inserire nelle attività indirizzate a tutti i bambini interventi sull'autostima, la self-efficacy (vale a dire la convinzione di poter eseguire con successo un comportamento richiesto per ottenere gli esiti desiderati) e l'immagine di sé. Sulla base della propria self-efficacy, infatti, le persone decidono quali sfide intraprendere, quante energie dedicare e quanto a lungo perseverare alla luce degli eventuali ostacoli. L'immagine di sé dei minori rom rischia di essere sminuita anche a scuola, infatti, a causa della distonia percepita tra i valori e le norme della società maggioritaria e quelli ricondotti alla propria identità. La percezione di questa distonia è ulteriormente rafforzata dalle discriminazioni agite dai pari e costituisce una importante fonte di stress, di spaesamento o di aggressività e violenza.

In questa cornice, gli interventi sull'autostima, l'immagine di sé e la self-efficacy degli studenti rom - da condurre con gruppi misti e personalizzati - mostrano effetti positivi non solo sulla motivazione, l'apprendimento, il comportamento e l'attitudine alla cooperazione, ma servono soprattutto a:

- scardinare il senso di inadeguatezza, la passività e l'indifferenza;
- contrastare la tendenza ad adeguare il comportamento e il rendimento scolastico in base ai pregiudizi;
- dispiegare in pieno le proprie potenzialità, nonostante le difficoltà oggettive (diseguale accesso a opportunità e risorse, emergenza abitativa, assenza di prospettive concrete,

## BOX 12 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Bari *"i bambini rom sembrano avere bisogno di essere sostenuti attraverso l'interazione con gli operatori (...) con noi hanno un rapporto più significativo rispetto ai compagni di classe, che rende differente il loro status e che loro tendono a sottolineare"* - (teatro)

A Milano *"R. (che ha 12 anni) mi ha chiesto come si riesce a fare il mio lavoro di educatore o quello di mediatore, perché lei vorrebbe studiare per fare un lavoro con cui aiutare gli altri e in particolare i rom"* - (video)

A Roma *"... hanno spalancato gli occhi quando hanno saputo che conosco personalmente Santino Spinelli, ma poi sono ricaduti nello sconforto, come a dire 'tanto noi siamo così, siamo rom, non c'è niente da fare'"* - (teatro)

A Milano, al termine delle attività *"abbiamo assistito a una trasmutazione fisica di un ragazzo rom, il cui volto alla fine era sempre disteso e sorridente mentre all'inizio, dato che non conosceva l'italiano, era sempre chiuso e timoroso"* - (video)

A Bari *"sono rimasta colpita dalla vivacità di C., che non avevo mai visto prima: lei e suo fratello sono cambiati, sono diventati più svelti e attivi; anche F. è più presente, parla, scrive e comunica. Pur essendo terminate le attività del laboratorio vanno di più e più volentieri a scuola, che ora percepiscono non solo come un dovere ma anche come un luogo dove farsi nuovi amici e stare bene, staccando dalla solita quotidianità del campo"* (video)

discriminazioni e così via) e soggettive (ansia, paura, vergogna e senso di inadeguatezza);

- maturare aspirazioni ambiziose riguardo al futuro, contrastando il senso di rassegnazione rispetto a un destino percepito come ineluttabile.

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

➔ La *Fondazione Segretariato Gitano (Spagna)* suggerisce di identificare dei micro-obiettivi nei percorsi di apprendimento dei giovani rom, per poter segnalare anche dei piccoli progressi ai loro genitori e poterli coinvolgere per contrastare il senso di inadeguatezza, la vergogna e il disagio relazionale dei ragazzi connesso al rendimento scolastico.

➔ Il programma di integrazione degli allievi rom nelle scuole attuato dal *Department for children, schools and families (DCSF)* nel **Regno Unito** ha prescritto agli educatori e agli insegnanti di registrare in modo accurato (tracciare) i progressi dei ragazzi rom, per dare informazione sui loro avanzamenti alle loro famiglie.

# Modelli di riferimento positivi

L'inserimento dei mediatori rom nei gruppi che svolgono le attività nelle scuole (prevista anche dal *Quarto Piano Nazionale di Azione e di Interventi per la Tutela dei Diritti e lo Sviluppo dei Soggetti in Età Evolutiva* del 2016) o il riferimento a modelli rom positivi rappresentano un fattore di facilitazione estremamente importante per tutti gli studenti e in modo particolare per i bambini e i ragazzi rom, sia quelli nati e cresciuti in Italia, che quelli arrivati più tardi. In quanto **modelli di successo** i mediatori rom del progetto LUOGHI COMUNI, ad esempio, sono stati la dimostrazione vivente del fatto che è possibile conseguire dei risultati e soddisfare le proprie aspirazioni "nonostante tutto".

Purtroppo la **scarsa visibilità** dei rom integrati e che sono parte attiva nella società, nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana, così come di quelli che rivestono ruoli prestigiosi o di responsabilità nella dimensione economica, politica, sociale e culturale del nostro paese rafforza il senso di estraneità determinato dalla discriminazione e dalla segregazione della società respingente.

Nel progetto LUOGHI COMUNI la presenza nelle scuole e nei laboratori dei mediatori rom - giovani donne e uomini qualificati, impegnati e appassionati, coinvolti nelle attività per le proprie capacità e non solo in quanto rom - non solo è stata in grado di scardinare la diffidenza e i comportamenti oppositivi innescati inizialmente dai ragazzi nelle scuole (inclusi quelli rom), ma ha contribuito a creare un clima di fiducia e di rispetto reciproco, con effetti a cascata che hanno riguardato la percezione di se stessi, l'autostima, la motivazione, l'interesse alle attività e lo spirito solidaristico e collaborativo.

## BOX 13 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

A Roma "la diffidenza iniziale di S. si è sciolta nel momento in cui mi ha sentito parlare in romanés", mentre "S. e D. hanno iniziato a trattare con grande rispetto l. quando hanno saputo che è un rom universitario che conosce personalmente Santino Spinelli" - (teatro)

La mediatrice C. ha scritto che a Milano "i ragazzi rom si sono molto stupiti, non credevano che io potessi essere una ragazza rom" - (video)

A Milano "le ragazze rom del laboratorio di teatro hanno considerato la mediatrice, non solo un importante punto di riferimento e un interlocutore di cui fidarsi, ma soprattutto un elemento di identificazione pensando al loro futuro" - (teatro)

A Bari "i ragazzi rom si aggregano tra loro e soprattutto attorno alla mediatrice che fa per loro da punto di riferimento .... la seguono sempre anche fisicamente, senza rendersene conto e a tratti si rileva la volontà di emularla, quasi fosse una chiave possibile per interpretare il contesto e le relazioni in atto e partecipare più serenamente ed efficacemente alle attività" - (video)

## INFORMAZIONI DALLA RICERCA

- ➔ A **Bucarest** l'*Alternative Education Club* ha coinvolto come volontari nelle attività nelle scuole i ragazzi rom che avevano precedentemente partecipato ai programmi dell'associazione, testimoni del cambiamento del proprio percorso scolastico e di vita in seguito alla condivisione dell'esperienza AEC. Questa scelta è stata dettata dalla convinzione che la loro presentazione come modelli positivi di riferimento avrebbe innalzato il livello delle aspirazioni dei bambini rom riguardo al proprio futuro. Per le stesse ragioni, anche il *Roma Academic Club* (un'associazione di studenti universitari rom) ha coinvolto i propri associati come educatori nelle scuole materna ed elementare di **Murska Sobota** (in Slovenia).
- ➔ Per ispirare i giovani rom a perseguire i propri interessi personali, lavorativi e di studio e per fornire loro strumenti di contrasto degli stereotipi e dei pregiudizi diffusi nella società maggioritaria, nel dicembre 2015 l'ERIO (*European Roma Information Office*) ha curato una pubblicazione<sup>9</sup> che presenta le storie concrete e reali di personaggi che incarnano **modelli di riferimento rom di successo** a livello europeo, nella dimensione politica, istituzionale, culturale, economica e sociale.
- ➔ Il progetto *ROM-UPI*, coordinato dalla *Romani Association of Women Drom Kotar Mestipem* spagnola, a partire dai risultati del **progetto INCLUDED** e studiando in profondità undici esperienze di successo scelte tra 22 buone pratiche, ha identificato una tipologia di sei azioni educative di successo che includono la presenza nelle scuole di modelli di ruolo rom (*Roma role models*), non solo attraverso il coinvolgimento dei familiari, ma anche con l'inserimento di rom nel personale della scuola, tra gli educatori, gli operatori sociali, i volontari.

---

<sup>9</sup> ERIO, *Modelli di riferimento rom*, Brussels, 2015



# Percorsi di cittadinanza attiva

Le azioni condotte dalla scuola di concerto con le altre organizzazioni educative, ricreative e culturali sono volte non solo alla trasmissione dei saperi ma anche e soprattutto alla costruzione di percorsi personalizzati di formazione all'interno dei quali ogni studente possa esprimere le proprie potenzialità e sviluppare gli strumenti necessari per avere una **interazione sociale consapevole** e maturare una rappresentazione adeguata della realtà.

Questo obiettivo può essere conseguito attraverso l'introduzione di **percorsi di cittadinanza attiva** negli interventi educativi promossi dalle scuole e dalle altre organizzazioni, che indirizzino tutti i ragazzi alla partecipazione alla vita civile del paese a partire dal riconoscimento dei propri doveri ma soprattutto avendo conoscenza ed esigendo i propri diritti e quelli degli altri.

Si tratta di un aspetto particolarmente importante anche per gli studenti rom, in considerazione della discriminazione e segregazione cui sono soggetti, del mancato riconoscimento dei rom come minoranza nel nostro paese e della scarsa presenza del punto di vista rom (soprattutto femminile) negli enti e negli organi consultivi e decisionali che - livello nazionale a quello locale - intervengono nella definizione delle azioni, misure e politiche che li riguardano (anche indirettamente).

Non è un caso che i *Dieci Principi Basilari per l'Inclusione dei Rom* del 2009 del Consiglio d'Europa includano al n. 10 quello riguardante la *"Partecipazione attiva dei rom"*.

# La prospettiva dell'intersezionalità

La condizione di una parte delle donne rom in Italia sembra essere particolarmente complessa perché all'interno di gruppi spesso di stampo patriarcale, oltre a garantire le cure familiari, domestiche e di cura, di fatto le donne assolvono a importanti funzioni economico-sociali (contribuiscono al sostentamento della famiglia e, quando possibile, lavorano) ma al contempo sono anche soggette a una doppia discriminazione: all'interno delle comunità, dove non sempre godono delle stesse opportunità degli uomini (soprattutto le più giovani) e all'esterno, dove risultano discriminate in misura maggiore rispetto agli uomini nell'accesso al lavoro, ai servizi, alle istituzioni e ai diritti<sup>10</sup>.

Tra le donne ne risulta una sensazione di profonda instabilità che in alcuni casi (ad esempio di fronte alla necessità di assumere decisioni importanti per se stesse e i propri figli) determina internamente delle vere e proprie lacerazioni. Le giovani rom, in particolare, da una parte sono chiamate a rispondere alle aspettative delle proprie famiglie e al contempo sono protagoniste di molte trasformazioni che riguardano anche il senso di appartenenza al proprio gruppo o comunità.

Proprio le relazioni tra i generi, il matrimonio e la pianificazione familiare sono letti erroneamente solo come fenomeni culturali<sup>11</sup> e non, piuttosto, come il risultato dell'adattamento a circostanze storiche e sociali caratterizzate dall'esclusione e dalla discriminazione. A livello europeo, ad esempio, è molto diffusa l'opinione secondo la quale le famiglie rom sono meno propense a fare proseguire gli studi alle bambine, affinché a una certa età possano contrarre matrimonio e occuparsi dell'abitazione e della prole ma di fatto le giovani (soprattutto in Italia), nei limiti delle loro condizioni e possibilità, si stanno mostrando sempre più emancipate, segnalando di non volersi rassegnare a un destino di subordinazione e di voler essere protagoniste delle proprie scelte e decisioni.

Negli ultimi anni i cambiamenti nella componente femminile dell'articolato universo rom hanno riguardato anche le donne più anziane, che talvolta esercitano ruoli una volta appannaggio esclusivo degli uomini (ad esempio nell'esercizio delle funzioni

## BOX 14 - ESPERIENZE DAI LABORATORI

*A Milano "R. ha partecipato di meno alle attività del laboratorio ... anche perché doveva occuparsi dei fratelli a casa, dato che la madre ha iniziato a frequentare un corso professionalizzante che la occupa tutto il giorno" – (video)*

<sup>10</sup> Come emerge dall'analisi dei dati genderizzati dell'ultima indagine qualitativa presso le popolazioni RSC condotta in Italia nel 2011 (ERRC 2014, FRA 2014)

<sup>11</sup> Cahrom, 2015, *Thematic report on early and child marriages*

relative alla giustizia comunitaria attraverso la *Kriss*), al punto che nel 2015 il *Comitato di Esperti sulle questioni inerenti ai Rom e ai Travellers-CAHROM* del Consiglio d'Europa<sup>12</sup> ha dichiarato che "è giunta l'ora di sfatare il mito della subordinazione delle donne rom all'interno delle famiglie".

Per comprendere meglio la situazione delle donne rom senza incorrere nel rischio del determinismo culturale e soprattutto per sostenere l'agency delle giovani nei percorsi di istruzione, da alcuni anni le associazioni femministe, incluse quelle rom, hanno proposto di assumere la **prospettiva metodologica della transezionalità**. Questo approccio legge le discriminazioni plurime cui sono soggette le donne rom non solo in termini cumulativi (per motivi di etnia, genere, classe e posizione sociale, nazionalità, orientamento sessuale o qualsiasi altra specificità volta a creare modelli marginali e discriminatori) ma anche come risultato delle loro intersezioni e interazioni. L'incontro tra la cumolazione delle discriminazioni plurime e gli esiti delle loro interconnessioni crea, infatti, un terreno di discriminazione *sui generis* del tutto indipendente dalle condizioni di vulnerabilità di partenza, che rappresenta un'ulteriore dimensione di **disempowerment** che è indispensabile riconoscere per poter intervenire su di essa con efficacia anche nell'ambito dei percorsi educativi.

---

<sup>12</sup> Cahrom, *Thematic report on early and child marriages*, 2015

# BIBLIOGRAFIA

- Albert G. et al., *Segregation of Roma Children in Education. Successes and Challenges*, 2015
- Alfano M., *I rom la razza ultima*, Aracne, 2015
- Alietti A., *Merry whn you are ready. Report sul caso italiano*, Progetto MWYAR, 2017
- Angelucci A., "Origini e nuovi possibili scenari dell'Intersectional Theory: dal genere allo spazio urbano", in *AG AboutGender – International Journal of Gender Studies*, vol. 4, n. 8, pp. 262-283, Anno 2015
- ASGI, *Out of limbo. Verso uno status legale per le persone rom prive di documenti, apolidi o a rischio di apolidia*, 2015
- Associazione 21 luglio, "Il bambino rom dalla pedagogia zingara alle pratiche educative innovative", *LabRom*, Sesto Fiorentino 19 maggio 2017
- Associazione 21 luglio, *Ultimo banco. Analisi dei progetti di scolarizzazione rivolti ai minori rom a Roma*, 2016
- Associazione 21 luglio, *Centri di raccolta Spa*, Maggio 2015
- Associazione 21 luglio, *Peccato capitale*, Ottobre 2015
- Associazione 21 luglio, *So Dukalma. Quello che mi fa soffrire*, Roma, 2015
- Associazione 21 luglio, *Mia madre era rom*, Ottobre 2013
- Associazione Scosse, *Educare alle differenze: il progetto di una rete*, 2014
- Balsamo F. (a cura di), *World Wide Women. Globalizzazione, Generi, Linguaggi*, volume 2, CIRSEDE, Università degli Studi di Torino, 2011
- Balsamo F., "Violenza e agency delle donne nell'era della globalizzazione", in Balsamo F. (a cura di), 2011
- Bartholini I., "Le parole della violenza. Recrudescenze mediterranee di patriarcato e sessismo", in A.A.V.V., *Genere e linguaggio. I segni dell'eguaglianza e della diversità*, Milano, 2016
- Bello B. G., "Diritto e genere visti dal margine: spunti per un dibattito sull'approccio intersezionale al diritto antidiscriminatorio in Italia", in Maniaci C. (a cura di), *Le discriminazioni di genere nel diritto italiano*, *Diritto e Questioni Pubbliche*, Dicembre 2015 – 15/2
- Beremeniy B., Mirga A., *Lost in Action? Evaluating the 6 years of the Comprehensive Plan for the Gitano Population in Catalonia*, October 2012
- Bormioli S., *Mapping HRV practices against women. Report on Italy*, Fondazione risorsa donna, Progetto HASP, 2017
- Bormioli S., *Processi di integrazione e di esclusione sociale: famiglie e minori romeni a Roma*, ASR, 2012
- Cahrom, *Final Report of the Cahrom thematic group of experts on addressing and combating human trafficking within Roma communities (with a focus on prostitution and street children)*, Tirana, 4-6 March 2015
- Cahrom, *Thematic Report by the experts of the Cahrom thematic group on Child/Early and Forced marriages within Roma communities in the context of the promotion of gender equality*, 2015

- CIDU, *Settimo Rapporto periodico dell'Italia al Comitato delle Nazioni Unite CEDAW*, Roma, gennaio 2016
- Cittalia, *Gli insediamenti Rom, Sinti e Caminanti in Italia*, 2016
- Civico Zero, *Essere donna*, 2013
- Coccia S., "Percorsi di giovani donne rom tra discriminazione ed emancipazione", in ISTISS, 2013
- CoE, *Good practice demonstrated 78: The increase in social and cultural capital in areas with a Roma population*, in *Database of policies and good practices*, <http://goodpracticeroma.ppa.coe.int/en>
- Cools P., Oosterlynck S., *Roma engagement strategies in Manchester: the MigRom project*, Case Studi n. 16, August 2015
- Crenshaw, K.W., 1991, "Mapping the margins: intersectionality, identity, politics and violence against women of Color", in *Stanford Law Review*, vol. 43, n.6, pp. 1241-1299
- D'Odorico G., Vianello F.A., "La definizione della violenza sulle donne in contesti migratori: verso un vocabolario transculturale", in Balsamo F. (a cura di), 2011
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *Civil Society Monitoring on the Implementation of National Strategy of Roma Inclusion in 2012-2013 in Germany*, 2014
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *Civil Society Monitoring on the Implementation of National Strategy of Roma Inclusion in 2012-2013 in France*, 2014
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *Civil Society Monitoring on the Implementation of National Strategy of Roma Inclusion in 2012-2013 the United Kingdom*, 2014
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *Civil Society Monitoring on the Implementation of National Strategy of Roma Inclusion in 2012-2013 in Spain*, 2014
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *La tela di Penelope. Monitoraggio della società civile sull'attuazione della Strategia Nazionale d'Inclusione dei RSC in Italia nel 2012 e 2013*, Budapest, 2014
- Decade Roma Inclusion Secretariat Foundation, *Roma Inclusion Index 2015*, Budapest, 2015
- Delle Donne M., "Le donne rom tra conservazione e cambiamento", in ISTISS, 2013
- Dente F., "Essere donna rom", in ISTISS, 2013
- Department for children, schools and families, *Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement. Booklet 1: Introduction*, 2009, UK
- Department for children, schools and families, *Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement. Booklet 2: Leadership and management*, 2009, UK
- Department for children, schools and families, *Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement. Booklet 3: Learning and teaching*, 2009, UK
- Department for children, schools and families, *Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement. Booklet 4: Engagement with parents, cares and the wider community*, 2009, UK
- Dumitru I., *Dalle buone prassi, le proposte di intervento*, Progetto MWYAR, 2017

EC, *Assessment of National Roma Inclusion Strategies Implementation in 2014*, Luxembourg, 2015

EC, *Report on discrimination of Roma children in education*, Luxembourg, 2014

EC, *Roma and Education*, Luxembourg, 2012

EC/FRA, *Roma Survey Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*, Luxembourg, 2014

EC/FRA, *Roma Survey Data in Focus. Roma Women: the situation of Roma in 11 EU Member States*, Luxembourg, 2014

EMPOWAIR, *Contrasto alla violenza maschile contro le donne rom. Raccomandazioni per la prevenzione, l'individuazione e l'intervento*, 2012

EMPOWAIR, *Contrasto alla violenza maschile contro le donne rom. Raccomandazioni per la prevenzione, l'individuazione e l'intervento. Attività di prevenzione*, 2012

EP, "Empowerment of Roma Women within the European Framework of the National Roma Inclusion Strategies" Study, 2013

ERIO, *Modelli di riferimento rom*, Brussel, 2015

ERRC, *Italia. Profilo del Paese 2011-2012*, 2014

ERRC, *Submission to the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination on Italy*, December 2016

ERRC, *Submission to UN CEDAW Committee to the General Recommendation on Girls/Women's Right to Education*, 7 July 2014

ERTF, *Fact Sheet on the Situation of Roma and Sinti in Italy*, June 2015

ERTF, *Making early marriages in Roma community a global concern*, 2014

ERTF, *National Roma Integration Strategies. Evaluating Gender*, January 2015

ERTF/Phenjalipe, *Making early marriages in Roma communities a global concern*, Strasbourg, 2014

EUROMA, *Framework Document. ACCEDER Programme*, 2009

Flecha R., Soler M., *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465, 2013

Flecha R., *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*, Springer, 2015.

Fondazione Casa della Carità Angelo Abriani, *EU Inclusive. Rapporto nazionale sull'inclusione lavorativa e sociale dei rom in Italia*, 2012

Fondazione Casa della Carità Angelo Abriani, *EU Inclusive. Roma from Romaia, Bulgaria, Italy and Spain between Social Inclusion and Migration. Comparative Study*, Bucharest, 2012

Fondazione Segretariato Gitano, *Promociona To the academic success of the Roma community. Educational support and guidance programme for Roma youth and their families*, 2012

FOTEL, *Esercizi pedagogici contro l'abbandono scolastico*, 2014

FRA, *Achievements and challenges in 2014*, 2015.

FRA, *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 MS – Roma survey*, Data in focus, 2014

Friedman E., *Education in Member State submissions under the EU Framework for National Roma Integrations Strategies*, ECMI Working Paper 73, December 2013

FSG, *El alumando gitano en secundaria: un estudio comparado*, Madrid, 2013

FSG, *Guia para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos e hijas. Una propuesta metodologica transnacional para profesionales*, Madrid, 2013

Genova A., Sacchetta M., "Donne rom. Un manuale antiviolenza", in *In-genere*, 2013

GRTAS, *Good Practices Guide*, Leeds, 2011

Harvard FXB, *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools. Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria and Greece*, 2015

Idea Rom Onlus, *National Report on the Existing Situation on the Education of Roma children in Italy*, Project TERNO, 2013

Included, *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Final Report*, March 2012

ISTAT, *Fonti di dati sulla popolazione Rom, Sinti e Caminanti*, 2017

ISTISS, *Donne rom. Condizione femminile, diritti umani e non discriminazione*, UNAR, 2013

Istituto degli Innocenti, *I progetti nel 2013. Lo stato di attuazione della L. 285/97 nelle città riservatarie*, Quaderno 57, Firenze, 2016

Istituto degli Innocenti, *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Rapporto finale prima annualità 2013-2014*, Firenze, 2015

Istituto degli Innocenti, *Quaderno del progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Riferimenti metodologici e indicazioni operative per la realizzazione delle attività*, Edizione aggiornata a dicembre 2015, Firenze, 2015

Istituto degli Innocenti, *Quaderno 61 del progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Rapporto finale terza annualità 2015-2016*, Firenze, 2016

Jovanovic S., *Lavoro nella comunità con i bambini, i giovani e le donne rom: il metodo, le barriere, le priorità*, Progetto MWYAR, 2017

Klopcic V., Medvesek M., Bester R., *Formal and Informal Education for Roma. Different Models and Experiene*, EC Project "The increase in social and cultural capital in areas with a Roma population", Lubjana, 2012

Lanzoni S. (a cura di), *Rapporto sull'attuazione della Piattaforma d'Azione di Pechino. Rilevazione quinquennale 2009-2014. Cosa veramente è stato fatto in Italia*, 2014

Ljubisavljevic B., "La violenza contro la donna rom. Interviste", in ISTISS, 2013

Mancini V., *Dannate esclusioni. Campi rom e campi di concentramento*, Sensibili alle foglie, Roma, 2014

Mancini V., *Zingare Spericolate*, Sensibili alle foglie, Roma, 2010

MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, 2016

MIUR, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, Settembre 2014

MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2014/2015*, Roma, ottobre 2015

Ofsted, *Overcoming barriers: Ensuring that Roma children are fully engaged and achieving in education*, Manchester, 2014

Osservazione, *La tutela dei diritti dei bambini rom nel sistema italiano di protezione dei minori*, Napoli, 2011

Padilla-Carmona T., Soria-Vilchez A., *Good practices for widening the participation of Roma in Spanish Higher Education, Report*, 2015

Pavee Centre, *Violence against Roma Women. 9 principles to human-rights based and gender-responsive approach to protection*, 2015

Pavee Point Traveller Centre, *Providing quality education to the Roma community: an introductory guide*, Dublin, 2010

Pavee Point Traveller Centre, *Roma and Education*, Roma Seminar Series Thema Three, Dublin, 2014

Pavee Point Traveller Centre, *Roma Communities and Education. Report on Quality Successful Educational Experiences in Ireland*, Rom-Up! Project, Dublin, 2013

Piasere L., *Popoli delle discariche*, CISU, Roma, 1991

Pistecchia A., "Romni nelle società romani: elementi per una riflessione su rappresentazione e ruoli delle donne", in ISTISS, 2013

Pizzo A., "Carmen o Esmeralda? Le origini del nuovo femminismo Rom", in ISTISS, 2013

REF, *From segregation to inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*, November 2011

REF, *Processi di inclusione dei Rom in Italia: Azioni e strategie nazionali per il diritto allo studio e per l'occupazione*, Budapest, 2013

Rom-Up!, *Electronic Guide. The inclusion of Roma through successful educational experiences*, EC, 2014

Rom-Up!, *Successful educational experiences promoting the integration of Roma in and through education. European Report*, EC, 2014

Rozzi E., "Minori rom apolidi: dall'invisibilità giuridica alla cittadinanza italiana?", in *Etica&Economia*, Febbraio 2015

Save the children, *Piccoli schiavi invisibili. I minori vittime di tratta e sfruttamento: chi sono, da dove vengono e chi lucra su di loro. Dossier*, 2016

Schiaffino L., "La violenza domestica sulle donne rom: il ruolo chiave dei servizi territoriali di prossimità", in ISTISS, 2013

Sein R.S., *Racial discrimination, deprivation, segregation and marginalisation as a reinforcement of the practice of child marriage*, ERRC, 2014

Small M.A., *Roma parents engagement for better performance of children in schools and success story from United Kingdom*, Paper, International Family and Community Studies, Clemson University, 2014

SMILE Project, *Educative measures for fostering education and inclusion of Roma children based on prosociality. Manual for teachers, educators and mediators*, October 2015

SPES, *Red Notebook. Raccomandazioni pratiche e politiche per prevenire e contrastare il matrimonio precoce nelle comunità rom in Europa*, Progetto MWYAR, 2017

Strauss D. (ed.), *Study on the Current Educational Situation of German Sinti and Roma, Documentation and Research Report*, Marburg, 2012



Trebnje Centre for Education and Culture, *Mentor Manual*, MS4ROW Project, 2015  
UNAR, *Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti*, Roma, 2012  
University of Verona, *The immigration of Romanian Roma to Western Europe: Causes, Effects, and future engagement strategies (MigRom)*. Report on the extended survey, January 2015  
Wagener T. Milligan C., *Transnational Research on Central and South Eastern European children in Italy*, Mario Project, 2015



Questa pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto *Insieme contro le discriminazioni e per la promozione del diritto all'educazione/Luoghi Comuni*, realizzato con il contributo dell'Unione Europea, Programma Diritti, Uguaglianza e Cittadinanza.

I contenuti di questa pubblicazione sono di esclusiva responsabilità di Spirit Romanesc e non riflettono necessariamente l'opinione della Commissione Europea.