



# ULTIMO BANCO

*Analisi dei progetti di scolarizzazione  
rivolti ai minori rom a Roma*

ASSOCIAZIONE  
**21 LUGLIO**  
ONLUS





# ULTIMO BANCO

*Analisi dei progetti di scolarizzazione  
rivolti ai minori rom a Roma*



ISBN 978-88-908373-7-1

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>6</b>
1. L'ISTRUZIONE COME DIRITTO.....	9
2. LA SCUOLA COME ISTITUZIONE AMBIVALENTE.....	12
3. LA SCOLARIZZAZIONE DEI MINORI ROM IN ITALIA.....	16
4. LE POLITICHE DI SCOLARIZZAZIONE DEI MINORI ROM A ROMA DAL 1993 AL 2015.....	20
5. VALUTAZIONE DELLE POLITICHE DI SCOLARIZZAZIONE DAL 2009 AL 2015: I RISULTATI QUANTITATIVI.....	26
6. INTERPRETAZIONI DEI RISULTATI: L'ANALISI QUALITATIVA.....	40
<b>NOTA CONCLUSIVA.....</b>	<b>60</b>
<b>APPENDICE.....</b>	<b>62</b>

## INTRODUZIONE

L'ambivalenza della politica dei "campi" in Italia è nota: da un lato, si riservano ai rom degli spazi la cui costruzione, manutenzione e gestione hanno un costo elevato per le casse comunali<sup>1</sup>; dall'altra si indirizzano delle risorse o si intraprendono percorsi altrettanto costosi per compensare gli effetti negativi provocati dalla stessa politica socio-abitativa. Il "campo", oltre a generare violazioni dei diritti umani<sup>2</sup>, determina l'adozione di politiche e servizi volti a contrastarne gli effetti di esclusione, marginalità sociale, devianza. Si tratta generalmente di politiche schizofreniche e inefficaci, che non riescono a compensare in alcun modo il potere performativo e condizionante dello spazio del "campo". La presente ricerca<sup>3</sup> si interroga se, tra queste politiche poste in essere per colmare i drammatici vuoti creati dal vivere in un ghetto etnico, ci sia anche il *Progetto di Scolarizzazione Rom*, promosso dal Comune di Roma da oltre 20 anni e interrottosi nel settembre 2015.

Comunità rom<sup>4</sup> e istituzione scolastica sembrano essere due realtà inconciliabili: agli occhi dei rom – secondo quanto sostenuto da alcuni antropologi che più si sono occupati del tema in Italia<sup>5</sup> – la scuola non rappresenterebbe un'istituzione neutra, bensì un luogo fortemente etnicizzato, uno spazio estraneo e distante dalla propria cultura e dalle proprie radici; mentre, nell'immaginario collettivo maggioritario, i minori rom sarebbero sfruttati dai propri genitori in attività illecite (lo crede il 92% degli italiani)<sup>6</sup> e, costretti a sostenere l'economia familiare, non avrebbero modo di studiare.

Tuttavia, alla solidità di tali percezioni e riflessioni non corrisponde una solidità in termini di dati: le uniche rilevazioni ufficiali e disponibili a livello nazionale sono quelle prodotte dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (da ora in poi MIUR), il quale raccoglie informazioni sui rom, sinti e caminanti (da ora in poi RSC) nell'ambito del sistema informativo dedicato agli studenti stranieri. La modalità di raccolta del dato stesso è però molto contestata. Innanzitutto, l'unità di analisi è definita in base a un principio etnico e non socio-abitativo (come potrebbe essere la residenza in insediamenti), per cui l'oggetto di interesse sono i rom in generale e non

---

<sup>1</sup> Cfr. Associazione 21 luglio, *Campi Nomadi Spa*, giugno 2014; [http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/06/Campi-Nomadi-s.p.a\\_Versione-web.pdf](http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/06/Campi-Nomadi-s.p.a_Versione-web.pdf)

<sup>2</sup> Cfr. Associazione 21 luglio, *Rom(a) Underground*, febbraio 2013; [www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/02/Roma%20Underground\\_web.pdf](http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/02/Roma%20Underground_web.pdf); *Terminal Barbuta*, ottobre 2014; [http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/09/TerminalBarbuta\\_web\\_ridotto.pdf](http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/09/TerminalBarbuta_web_ridotto.pdf)

<sup>3</sup> Le autrici della ricerca sono Federica Floridi, per la parte quantitativa inerente ai dati sulla scolarizzazione dei minori rom, e Angela Tullio Cataldo, per i capitoli introduttivi e la parte qualitativa dell'indagine. Nello specifico, l'introduzione e i capitoli 1,2, e 6, (oltre al paragrafo 5.2.7, e ad alcune integrazioni e comparazioni contenute nel cap.5) sono stati redatti da Angela Tullio Cataldo, supportata in parte della ricerca sul campo dallo staff dell'Associazione 21 luglio (Francesco Garberini, Elena Risi, Marcello Romagnoli e Aurora Sordini). I capitoli 3,4, e 5 sono stati redatti da Federica Floridi, la quale ha rielaborato parte della propria tesi di laurea magistrale dal titolo "Linee di ricerca per una valutazione del Progetto Scolarizzazione Rom di Roma Capitale" in Sociologia, Ricerca Sociale e Valutazione discussa nel mese di marzo 2015 presso Sapienza Università di Roma.

Le osservazioni conclusive sono di Marco Rossi Doria, in passato sottosegretario del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Assessore alle politiche educative e scolastiche del Comune di Roma.

<sup>4</sup> Si specifica come l'universo di analisi di questa ricerca non siano i rom in quanto tali, bensì esclusivamente i rom in condizioni di emergenza abitativa e target di specifici interventi da parte delle istituzioni. Sono escluse dall'osservazione le persone rom che vivono in abitazioni ordinarie: lo studio, infatti, non è interessato a un'analisi etnica del fenomeno, bensì a un'analisi relativa alle condizioni socio-abitative e alle discriminazioni istituzionali di cui i rom sono oggetto.

<sup>5</sup> Piasere L., *Popoli delle discariche*, CISU, Roma, 1999.

<sup>6</sup> Istituto per gli Studi sulla Pubblica Opinione, *Italiani, Rom e Sinti a confronto*, 2008.

esclusivamente coloro che vivono in disagio abitativo. Quest'aspetto fa interrogare sul senso della raccolta del dato stesso. In secondo luogo, il dato si costruisce su schede di rilevazione compilate dal personale delle singole scuole: i criteri di identificazione che il personale utilizza per definire chi è rom e chi non lo è non sono codificati e quindi uniformi – si basano piuttosto su un riconoscimento del minore rom che l'insegnante opera in base alle proprie rappresentazioni personali di *chi siano i rom*. È molto probabile infatti che dal computo e dall'analisi sfuggano tutti quei minori che, pur essendo rom, non presentano le caratteristiche che generalmente ai rom vengono associate. Infine, tale analisi viene inclusa nel più ampio studio sui minori stranieri, quando è risaputo che le cittadinanze degli studenti rom sono eterogenee e afferenti anche al contesto italiano – questa scelta di catalogazione è d'altronde l'unica possibile alla luce del fatto che i dati sui minori rom vengono raccolti in base a un principio etnico e non in base al criterio della nazionalità. Ancora, i dati disponibili non sono affatto esaustivi del fenomeno complessivo, come sottolinea lo stesso rapporto MIUR: «Ci sono inoltre altre questioni aperte: manca un'indagine sulla effettiva regolarità della presenza a scuola degli alunni rom; mancano dati sui percorsi scolastici e sugli esiti degli alunni rom; ci sono molte segnalazioni di alunni rom come portatori di disabilità. Infine manca un quadro di dati sui minori rom in obbligo di istruzione e dati sui molti che a scuola non vanno mai»<sup>7</sup>. I dati divulgati dal MIUR fanno infatti riferimento alla sola dimensione delle *presenze nomadi*, ovvero delle iscrizioni ripartite per Regione, Provincia, Comune, tipo di scuola e genere.

Altre informazioni sono estrapolabili dall'indagine curata dalla Fondazione Casa della Carità "Angelo Abriami" nell'ambito del progetto "EU Inclusive – Scambio di informazioni e buone pratiche riguardanti l'integrazione nel mercato del lavoro della popolazione rom in Romania, Bulgaria, Italia e Spagna"<sup>8</sup>. Tra gli intervistati della ricerca, un totale di 1668 persone rom, il 19% (quasi uno su cinque) è analfabeta – privo quindi della capacità di leggere e di scrivere. Il dato è ancor più preoccupante se si restringe lo spettro dell'analisi: tra coloro che hanno meno di vent'anni il 10% non è alfabetizzato.

In ultimo, dati che possono essere considerati come ufficiali e di respiro nazionale sono quelli citati all'interno della *Strategia di Inclusione dei Rom, dei Sintî e dei Caminanti*<sup>9</sup> (da ora in poi SNIR), la quale indica un tasso di abbandono scolastico nel primo ciclo di studi del 42% e una percentuale allarmante (circa il 30-40%) di minori rom con un handicap certificato: quest'ultimo dato indicherebbe un uso improprio dello strumento del sostegno scolastico, dato ai minori rom in modo indiscriminato per fronteggiare i ritardi scolastici, interpretati come cognitivi. Altre problematiche ricorrenti denunciate nel documento della SNIR sono: irregolarità della frequenza; abbandoni precoci – soprattutto da parte delle ragazze; alto tasso di evasione scolastica; non corrispondenza tra le competenze scolastiche e i titoli conseguiti; ritardo scolastico.

Ribadiamo come su tutte queste dimensioni non siano mai stati raccolti dei dati quantitativi. Questa ricerca si propone di iniziare a colmare tale lacuna, a partire dalla realtà di Roma. Nonostante la pressoché totale assenza di dati, a Roma come nel resto di Italia, sono state reiterate infatti politiche di scolarizzazione – pur senza un'adeguata base empirica in grado di

---

<sup>7</sup> Santagati M., Ongini V., *Alunni di cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto Nazionale*, A.s. 2013/2014; Fondazione ISMU. Iniziative e studi sulla multietnicità, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, pag.8; [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto\\_alunni\\_cittadinanza\\_non\\_italiana\\_2013\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf)

<sup>8</sup> EU Inclusive – Scambio di informazioni e buone pratiche riguardanti l'integrazione nel mercato del lavoro della popolazione rom in Romania, Bulgaria, Italia e Spagna, *EU Inclusive. Rapporto nazionale sull'inclusione lavorativa e sociale dei rom in Italia*; pagg.17-23; [www.casadellacarita.org/eu-inclusive/rapporto.html](http://www.casadellacarita.org/eu-inclusive/rapporto.html)

<sup>9</sup> UNAR, *Strategia Nazionale d'Inclusione delle comunità Rom, Sintî e Caminanti 2012-2020. Comunicazione della Commissione Europea no. 173/2011*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, febbraio 2012; <http://www.unar.it/unar/portal/wp-content/uploads/2014/02/Strategia-Rom-e-Sinti.pdf> ; pag. 55.



programmare, valutare e orientare le politiche stesse. L'assenza di meccanismi di valutazione *ex ante*, *in itinere*, e *ex post*, non ha mai permesso di misurare i progressi, la congruenza tra i risultati reali e i risultati attesi, le debolezze degli interventi e di apportare eventuali modifiche ai progetti stessi.

L'analisi qui presentata ha quindi visto un'estesa raccolta di dati funzionale a un'analisi puntuale dei risultati del *Progetto Scolarizzazione Rom* di Roma Capitale. Il dato del successo scolastico dei minori rom, declinato in diverse dimensioni, quali ritenzione, frequenza e ritardo scolastico, già di per sé esplicativo, è comparato nella ricerca a quello riguardante i minori in età scolare appartenenti alla società maggioritaria. Tale confronto offre una misura ancora più concreta dei risultati delle politiche di scolarizzazione indirizzate ai minori rom.

I risultati quantitativi sono poi interpretati alla luce delle riflessioni espresse sull'argomento dalle madri e dai padri dei minori rom, dagli adolescenti e pre-adolescenti che vivono negli insediamenti, dalle maestre, dalle professoresse e dai compagni non rom che condividono le aule con i destinatari del *Progetto*: tutte voci utili a comprendere perché, nonostante le risorse umane ed economiche stanziare, la politica di scolarizzazione faticosi a decollare.

## 1. L'ISTRUZIONE COME DIRITTO

Quando, nel 2011, la Commissione Europea comunica agli Stati membri la necessità di adottare una Strategia Nazionale di Inclusione per le comunità rom, l'accesso all'istruzione – e in particolare che tutti i minori rom concludano almeno la scuola primaria – viene indicato come il primo obiettivo da raggiungere per interrompere il circolo della povertà e contrastare in modo efficace l'emarginazione economica e sociale in cui versano le "minoranze rom". In particolare, viene richiesto che i minori abbiano accesso a un'istruzione di qualità e soprattutto non segregativa. Come sarà discusso più avanti, nonostante in Italia non esistano scuole o classi differenziali, la scolarizzazione dei minori rom si sviluppa, in ogni caso, lungo il binario della segregazione, a cominciare da quella abitativa. Come sottolinea l'UNICEF, il diritto all'istruzione vive anche attraverso il rispetto degli altri diritti fondamentali e, nel caso dei minori rom, l'istruzione verrà loro negata fino a quando il diritto ad un alloggio adeguato non sarà garantito<sup>10</sup>.

La stessa *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*<sup>11</sup> riconosce l'interdipendenza e la correlazione dei diritti dei minori, da quelli sociali a quelli culturali, da quelli politici a quelli civili ed economici. L'art. 28 fa espressamente riferimento all'istruzione, mentre all'art. 2 è specificato come i diritti dell'infanzia riguardino tutti i minori e vadano tutelati «a prescindere da ogni distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria»<sup>12</sup>. L'Italia ratifica tale Convenzione il 27 maggio 1991 con legge n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre dello stesso anno: per gli Stati che la ratificano, la Convenzione è uno strumento giuridico considerato *hard law*, ovvero vincolante. L'Italia è dunque obbligata a rispettarne le disposizioni.

Il diritto all'istruzione era stato precedentemente riconosciuto dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948, ratificata dall'Italia nel 1955. Il documento sancisce il diritto individuale all'istruzione – indipendentemente da "razza", sesso, nazionalità, etnia, origini sociali, preferenze religiose o politiche, età o invalidità – e ribadisce l'obiettivo della gratuità e dell'obbligatorietà per le classi elementari e fondamentali, così come la necessità di rendere, in un'ottica meritocratica, l'istruzione superiore accessibile a tutti<sup>13</sup>.

Il principio di non discriminazione rispetto all'istruzione è ulteriormente ribadito dalla *Convenzione Internazionale sulla Eliminazione di ogni forma di Discriminazione Razziale*, la quale all'articolo 5 recita: «Gli Stati Parte si impegnano a vietare e ad eliminare la discriminazione razziale in tutte le forme ed a garantire a ciascuno il diritto all'uguaglianza dinanzi alla legge, senza distinzione di razza, colore della pelle o origine nazionale o etnica, in particolare nell'esercizio dei seguenti diritti: [...] il diritto all'istruzione e alla formazione»<sup>14</sup>; e dalla *Convenzione contro la discriminazione nell'istruzione* dell'UNESCO del 1960, che all'art. 3

---

<sup>10</sup> Unicef, *The right of Roma people to Education. Position Paper*, Geneva, 2011.

<sup>11</sup> *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, New York, 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con Legge del 27 maggio 1991 n. 176; <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

<sup>12</sup> Art.2, *ivi*.

<sup>13</sup> Cfr. *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, Parigi, 10 dicembre 1948; <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn>

<sup>14</sup> Cfr. Articolo 5, *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*, New York, 21 dicembre 1965, entrata in vigore in data 04 gennaio 1969, ratificata dall'ordinamento giuridico italiano in data 05 gennaio 1976;

[http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/italiano/Scheda\\_paese/Egitto/Pdf/Convenzione\\_discriminazione\\_razziale.pdf](http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/italiano/Scheda_paese/Egitto/Pdf/Convenzione_discriminazione_razziale.pdf)

stabilisce: «Al fine di eliminare e prevenire la discriminazione [...], gli Stati aderenti si impegnano [...] di non consentire, in qualsiasi forma di assistenza concessa dalle autorità pubbliche alle istituzioni, eventuali restrizioni o preferenze basate solo sull'appartenenza degli allievi a un particolare gruppo»<sup>15</sup>.

L'obbligatorietà dell'istruzione primaria e l'accessibilità e la gratuità della stessa viene ribadita anche dal *Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, ratificato dall'Italia nel 1978. Quest'ultimo riconosce, all'articolo 13, anche il valore sociale e strumentale dell'istruzione e stabilisce che: «Gli Stati Parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. Essi convengono sul fatto che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace»<sup>16</sup>.

Il diritto internazionale, in un'ottica di genere, richiede inoltre la rimozione degli ostacoli che le bambine e le ragazze incontrano in relazione alla propria formazione, quali matrimoni precoci, gravidanze, lavoro minorile e violenze<sup>17</sup>.

A livello europeo, il diritto all'istruzione è ribadito dalla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*<sup>18</sup> e dal *Protocollo Addizionale della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*<sup>19</sup>, il quale riconosce l'universalità del diritto all'istruzione. L'Italia è obbligata al rispetto dei diritti garantiti dalla stessa Convenzione nell'ambito del proprio ordinamento giuridico nazionale e a favore di qualunque persona, senza distinzioni di alcuna specie, come di sesso, di "razza", di colore, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di appartenenza a una minoranza nazionale, di reddito, di nascita o di altra condizione.

Il principio universalistico e meritocratico è riconosciuto anche a livello nazionale, in particolare dalla Costituzione Italiana, la quale stabilisce il principio di uguaglianza e come le possibilità di raggiungere un determinato titolo di studio debbano dipendere dai meriti e dalle capacità degli individui e non dalle condizioni sociali di questi ultimi. L'articolo 34 della Costituzione italiana, infatti, recita: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi»<sup>20</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. Articolo 3, *Convenzione contro la discriminazione nell'istruzione*, UNESCO, Parigi, 14 dicembre 1960, ratificata dall'Italia in data 06 ottobre 1966; [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF)

<sup>16</sup> Cfr. Articolo 13, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, New York, 16 dicembre 1966, entrata in vigore in data 03 gennaio 1976, ratificata dall'ordinamento giuridico italiano in data 15 settembre 1978; <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

<sup>17</sup> Cfr. United Nations, *Women's Rights are Human Rights*, New York and Geneva, 2014, p.21.

<sup>18</sup> Cfr. Articolo 14, *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*, Strasburgo, 12 dicembre 2007, scaricabile dal sito <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:12012P>

<sup>19</sup> Cfr. Articolo 2, *Protocollo Addizionale della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*; [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ITA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf)

<sup>20</sup> Cfr. Articolo 34, *Costituzione della Repubblica Italiana*, [http://www.governo.it/Governo/Costituzione/1\\_titolo2.html](http://www.governo.it/Governo/Costituzione/1_titolo2.html)

Sempre nell'ambito nazionale, va menzionata la già citata *Strategia Nazionale 2012-2020 d'Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti*. All'interno del documento, viene dato ampio risalto alla centralità dell'istruzione e, tra gli obiettivi specifici, si prevede la promozione di processi di pre-scolarizzazione e di scolarizzazione dei bambini rom e sinti, attraverso l'accesso (in termini di iscrizioni, frequenza e risultati) non discriminatorio alle scuole di ogni ordine e grado. La SNIR ribadisce la necessità di adottare metodi nuovi, basati su un maggior coinvolgimento delle famiglie rom, sia nella progettazione che nella realizzazione dei progetti<sup>21</sup>.

A livello locale, segnaliamo la Legge della Regione Lazio 30.03.1992, n. 29 *Norme per l'attuazione del diritto allo studio*, che all'art. 8 incarica i singoli comuni di agire sui fattori sociali che determinano lo scarso rendimento, la ripetenza, l'emarginazione, la dispersione, l'abbandono, promuovendo azioni positive in favore delle fasce di utenza svantaggiate<sup>22</sup>.

A livello ulteriormente locale, si riporta qui – in quanto pertinente con il caso studio presentato nella ricerca – lo *Statuto di Roma Capitale*, che all'art. 2, comma 8, recita: «Roma Capitale tutela i diritti delle bambine e dei bambini uniformandosi alla Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; ne promuove in particolare il diritto alla salute, alla socializzazione, alla partecipazione, al gioco, allo studio e alla formazione nella famiglia, nella scuola e nelle realtà sociali dove si sviluppa la loro personalità»<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> UNAR, *Strategia Nazionale d'Inclusione delle comunità Rom, Sinti e Caminanti 2012-2020. Comunicazione della Commissione Europea no. 173/2011*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, febbraio 2012; <http://www.unar.it/unar/portal/wp-content/uploads/2014/02/Strategia-Rom-e-Sinti.pdf>

<sup>22</sup> Articolo 8, *Legge della Regione Lazio 30.03.1992, n. 29, Norme per l'attuazione del diritto allo studio*; [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/lrla029\\_92.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/lrla029_92.html)

<sup>23</sup> Articolo 2, *Statuto di Roma Capitale. Approvato dall'Assemblea Capitolina con deliberazione n.8 del 7 marzo 2013*; [https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/STATUTO\\_T\\_VOLUMETTO.pdf](https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/STATUTO_T_VOLUMETTO.pdf)

## 2. LA SCUOLA COME ISTITUZIONE AMBIVALENTE

Se l'istruzione è riconosciuta all'unanimità come un diritto universale e come un mezzo necessario per l'autodeterminazione individuale, l'istituzione scolastica presenta invece una natura ambivalente: da un lato viene rappresentata come uno strumento indispensabile per offrire pari opportunità ai componenti della società, dall'altro sembra costituire un dispositivo che riflette e perpetua le disuguaglianze sociali. Le radici del dibattito su tale ambivalenza vanno cercate a partire dalla seconda metà del Novecento, quando si tenta di iniziare a trasformare la scolarizzazione da fenomeno elitario a fenomeno di massa. In questi anni, si radica una visione della scuola come canale di mobilità sociale, come uno spazio in grado di ristabilire e promuovere le uguaglianze negate in seno alla società. Alla scuola viene attribuito, quindi, il potere di orientare e stabilire le posizioni sociali e lavorative future degli studenti. Dopo solo 20 anni, si registra un'inversione di tendenza e l'istituzione scolastica inizia a essere accusata non solo di non essere uno strumento di giustizia sociale, ma anche di costituire uno dei fattori che più contribuiscono alla stratificazione della società. Alla fine degli anni '60, gli studi sulla mobilità sociale indicano come il livello di istruzione attenui l'influenza della classe sociale di origine sul futuro occupazionale, ma che, a parità di titolo di studio, ottengano migliori posizioni lavorative gli appartenenti a status sociali più elevati. Nelle analisi dei sociologi di quegli anni, come Bourdieu e Passeron<sup>24</sup>, l'istituzione scolastica, da canale di promozione dell'uguaglianza, diventa un dispositivo di differenziazione sociale insanabile. È fondamentale sottolineare, soprattutto nella prospettiva della presente analisi, che, tra i fattori in cui vengono ritrovate le cause dell'insuccesso scolastico degli studenti socialmente svantaggiati (in termini di rendimento scolastico e abbandono degli studi), vi è non solo il background economico, culturale, familiare dello studente, ma anche il modo in cui la scuola si rapporta agli studenti: dalle ricerche realizzate negli anni '70 «viene verificato l'**effetto degli insegnanti**, che ottengono risultati elevati da allievi verso cui nutrono alte aspettative, nonché l'elevata capacità della cultura scolastica, basata su un linguaggio formale ed elaborato e su un "curriculum nascosto" imbevuto dei valori tipici della classe media, che un ragazzo proveniente dagli strati sociali inferiori tenta con fatica di apprendere, percependo la scuola come un ambiente estraneo»<sup>25</sup>.

Come si vedrà nella sezione sui risultati dell'indagine, il meccanismo per cui il grado delle aspettative degli insegnanti stimola e determina la qualità dei risultati da parte degli alunni gioca un ruolo particolarmente rilevante nei percorsi scolastici dei minori rom. Anche il **capitale culturale** dei genitori ha un'influenza determinante sulla riuscita scolastica dei figli. Il capitale culturale della famiglia ha, in assoluto e nella prospettiva della presente ricerca, un valore particolare: con capitale culturale si intendono il livello di istruzione dei genitori; le conoscenze e le risorse acquisite tramite uno specifico corso di studi; la volontà di trasmettere conoscenze simili ai propri figli; il valore e il significato attribuito all'istruzione – generalmente condivisi con la propria classe di appartenenza; gli stili di vita; specifiche pratiche culturali; opinioni espresse; gusti adottati. Il capitale culturale differisce enormemente tra i minori rom e quelli non rom, se non fosse perché i primi provengono da generazioni non scolarizzate e da una condizione presente di forte deprivazione materiale. Anche questo fattore, come sarà descritto, ha un'influenza particolare sulla scolarizzazione dei minori rom. L'atteggiamento dei figli nei confronti della scuola dipende infatti da quello dei genitori e l'istruzione di questi ultimi non si traduce solo in un sostegno scolastico più solido rispetto a quello che genitori non istruiti sono in grado di dare, ma, soprattutto, comporta un **patrimonio di informazioni** sulla scuola. Come si vedrà, alcuni

---

<sup>24</sup> Bourdieu P., *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Cesareo V., *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972, pagg. 201-2014;

<sup>25</sup> Zanfrini L. (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Bologna, Zanichelli, 2011, pp. 156.

genitori residenti nei "campi" non sanno neanche quale sia il materiale di cui i propri figli necessitano per partecipare alle lezioni. «Il linguaggio scolastico è una lingua materna solo per i ragazzi della classe fornita di istruzione»<sup>26</sup>: in questo senso, va ricordato come il tasso di istruzione dei genitori rom in emergenza abitativa sia molto basso e come questi spesso siano analfabeti o figli di generazioni mai scolarizzate. Un altro aspetto fondamentale del capitale culturale è la trasmissione del **linguaggio** usato nell'ambiente familiare: «La ricchezza, la finezza e lo stile di espressione costituiscono sempre un elemento di giudizio, implicito o esplicito, conscio o inconscio, a qualsiasi livello del corso di studio». Non solo, la padronanza della lingua determina inoltre una sintassi, un sistema di categorie, l'insieme degli strumenti di cui si dispone per interpretare e affrontare la complessità della realtà. La cultura, il linguaggio, le capacità scolastiche si trasmettono in maniera osmotica in un dato contesto familiare, per cui non rappresentano doti innate degli studenti, ma sono piuttosto il risultato di un inconsapevole ed invisibile processo di apprendimento. Anche in questo caso, è necessario sottolineare come la trasmissione della lingua italiana non avvenga con facilità all'interno delle famiglie rom, la cui lingua madre è il *romanés*, e la cui segregazione spaziale nei "campi" si traduce in barriera linguistica. Infine, sono le **possibilità di ascesa sociale** a determinare l'atteggiamento nei confronti della scuola. Le speranze soggettive si costruiscono sulle condizioni e le possibilità oggettive: il livello di aspirazione degli individui si modella sulle probabilità (percepita soggettivamente) di raggiungere un determinato scopo. La percezione soggettiva delle probabilità è determinata dai modelli di successo o insuccesso con cui si cresce, e ci si immedesima, e dalle aspettative esterne. Nel caso dei rom queste ultime sono, nell'ambito dell'istruzione formale, pressoché nulle sia da parte dei genitori che degli insegnanti.

Al di là del dibattito sull'ambivalenza dell'istituzione scolastica, nel corso del Novecento, si è comunque raggiunto l'obiettivo della scolarizzazione di massa in termini di istruzione primaria e secondaria: attualmente, in Europa, più del 90% dei ragazzi tra i 3 e i 19 anni partecipa a un programma di istruzione<sup>27</sup>. Ciò evidenzia il progressivo annullamento delle disuguaglianze in termini di accesso alla scuola dell'obbligo e non solo. La disuguaglianza emerge infatti a partire dai gradi di istruzione successivi, a cominciare dalla secondaria di secondo grado. **I rom in emergenza abitativa nella città di Roma costituiscono un'importante eccezione**: le percentuali di coloro che partecipano a un programma di istruzione sono ben al di sotto del 90% e le disuguaglianze sono evidenti sin dalla scuola primaria, come verrà illustrato più avanti.

La durata del percorso di studi, le opportunità di apprendimento, il tipo di scuola e di istruzione a cui si ha accesso sono altri indicatori delle **disuguaglianze**. Il confronto di tali istanze fra i minori maggioritari e i minori rom esprime parte della disuguaglianza educativa di cui i rom sono oggetto: i minori rom in emergenza abitativa, perlomeno nella città di Roma, non frequentano le scuole per lo stesso periodo di tempo dei minori non rom – vivendo il fenomeno della dispersione scolastica in misura maggiore – e, generalmente, accedono a contenuti formativi di qualità inferiore – se si pensa ai percorsi didattici paralleli riservati ai minori rom.

Vi è inoltre una questione simbolica non da poco: il sistema formativo dipende dalla società in cui è inserito, in quanto ne rappresenta uno degli strumenti principali di autoconservazione ed è funzionale al mantenimento di quest'ultima. Il ruolo dell'istituzione scolastica è anche quello di **porre in relazione le generazioni**, di agire come **canale di trasmissione**, non solo del sapere, ma anche di valori, tra gli adulti di ieri e quelli di domani: la scuola è la principale agenzia di

---

<sup>26</sup> Bourdieu P., *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Cesareo V., *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972, pag. 205;

<sup>27</sup> European Commission, *Key Data on Education in Europe 2009*;  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf)

**socializzazione secondaria**, un luogo il cui fine è preparare lo studente ad aderire alla società maggioritaria, ad adottarne i suoi principi, i ritmi, le regole. La scuola socializza i valori e i modelli propri della società dalla quale questi si sentono spesso rifiutati. L'ambivalenza che si è registrata tra i minori rom verso l'istituzione scolastica e la distanza tra le famiglie e gli insegnanti va interpretata anche alla luce di questa "doppia socializzazione" – pienamente vissuta e avvertita dai minori rom<sup>28</sup>.

Ma da dove nasce la disuguaglianza educativa? Secondo alcuni sociologi, la ragione è da ritrovarsi nelle *disuguaglianze in ingresso* – ovvero nelle disparità in termini di capitale culturale, familiare, economico, sociale della famiglia di origine, il genere, l'etnia di appartenenza: differenze che il minore porta con sé nel momento in cui entra nel sistema scolastico e che la scuola dovrebbe livellare. Le *disuguaglianze in ingresso* però si traducono generalmente in *disuguaglianze in uscita*, per cui le disparità vengono riprodotte dall'istituzione scolastica – sotto forma di voti, performance, titoli raggiunti – indipendentemente dalle capacità e dall'impegno dello studente. Tutto ciò mostra quanto i principi universalistici e meritocratici ribaditi nel diritto internazionale, e non solo, siano distanti dall'essere applicati. Come specificato, anche il funzionamento del sistema scolastico ha un impatto sull'uguaglianza scolastica: si tratta delle *disuguaglianze di trattamento* relative al comportamento degli insegnanti, ai meccanismi di valutazione etc.

Cosa si intende invece per uguaglianza educativa? I due maggiori approcci fanno riferimento alla concezione meritocratica e a quella egalaritaria. L'*uguaglianza in termini di accesso*, teorizzata nell'ambito del pensiero individualista, liberale e meritocratico, si realizza tramite l'uguaglianza delle procedure di accesso all'istituzione scolastica. L'uguaglianza formale non si traduce però necessariamente in uguaglianza di opportunità – è quanto sostiene la prospettiva dell'*uguaglianza degli esiti*, secondo la quale spesso le barriere sono informali e le discriminazioni indirette. È il caso dei minori rom, formalmente inclusi all'interno del sistema scolastico come qualsiasi altro minore, ma sostanzialmente esclusi da quest'ultimo alla luce della propria origine "etnica" e della politica abitativa a loro riservata, la quale dà vita a una serie di forme segregative, come sarà più avanti argomentato.

Nella prospettiva egalaritaria, ottenere gli stessi esiti scolastici non sta a significare ovviamente avere identiche performance, ma accedere a un risultato basico che da tutti dovrebbe essere raggiunto: un livello minimo d'apprendimento necessario e indispensabile per l'esercizio dei diritti umani e della cittadinanza<sup>29</sup>.

Tra le due prospettive illustrate, si pone una *concezione di uguaglianza di tipo relazionale*, ovvero sulla quale agiscono tutte le istanze che entrano in relazione nel processo di scolarizzazione: distribuzione delle risorse sociali, l'offerta e le modalità dell'istruzione, ma anche il valore e il senso che gli studenti danno alla propria formazione. Le disuguaglianze educative si costruiscono per via di tutte queste dinamiche, non solo quindi a causa della disparità delle condizioni di partenza dei singoli studenti, non solo alla luce del comportamento degli insegnanti, ma anche in virtù di come vengono utilizzate le occasioni educative dagli studenti, del significato materiale e simbolico che questi danno all'istruzione, della loro percezione di quest'ultima. Anche in quest'aspetto, quella dei minori rom costituisce una realtà peculiare, nella quale l'assenza di modelli positivi, assieme ad altre istanze, determina il valore che i rom danno all'istituzione scolastica.

---

<sup>28</sup> Sulla "doppia socializzazione", cfr. Marta C., *Relazioni Interetniche. Prospettive antropologiche*, Guida Editori, 2005.

<sup>29</sup> Benadusi L., Bottani N., *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.

Tali prospettive sono qui presentate perché costituiscono le basi interpretative per l'analisi dei dati presentati più avanti nel testo.



### 3. LA SCOLARIZZAZIONE DEI MINORI ROM IN ITALIA

Fin dagli esordi degli interventi in favore della scolarizzazione dei minori rom è possibile rintracciare una errata convinzione che queste comunità, in virtù della propria diversità sociale e culturale, siano impossibilitate ad apprendere "normalmente".

Nel 1959, in Italia iniziarono i primi interventi a favore della scolarizzazione delle comunità rom. Si trattava di iniziative di scuole gestite da singoli volontari e destinate a gruppi di «Zingari Nomadi»<sup>30</sup> (nelle città di Bolzano e Milano) o sedentarizzati in condizioni precarie (nelle città di Chieti, Pescara, Roma e Teramo). Queste scuole per "nomadi" inizialmente seguivano la comunità nei suoi spostamenti, incontrando però molti limiti, primo tra tutti l'impossibilità di seguire tutte le famiglie poiché queste si aggregavano in gruppi molto instabili, con la conseguente difficoltà a sviluppare un'azione educativa continua<sup>31</sup>. In seguito vennero formate, sempre ad opera di volontari, classi in edifici privati e solo successivamente si trasferirono in scuole pubbliche. A Roma nell'anno scolastico 1961/1962 vennero istituite, sempre ad opera di insegnanti volontari, e quindi non retribuiti, due classi riservate a 33 alunni rom nelle scuole Giovanni Cagliero e Damiano Chiesa.

Dal 1963, queste classi riservate a bambini rom furono riconosciute dallo Stato come classi speciali/sperimentali, generalmente destinate ad alunni con minorazioni psicofisiche, ritenendo tale scelta come la più appropriata per iniziare un percorso di avvicinamento alla scuola di una popolazione che, fino ad allora, non aveva avuto nessun tipo di scolarizzazione. Con le classi speciali/sperimentali era possibile adattare l'orario e il calendario scolastico ai ritmi e alle esigenze della vita nomade. In realtà queste «... politiche educative (...) hanno condotto all'assimilazione ed alla segregazione dei fanciulli Rom e Sinti nella scuola basandosi sul pretesto di un loro handicap socioculturale...»<sup>32</sup>.

A partire dal 1965 le classi speciali riservate ai bambini rom vennero denominate "Lacio Drom" (Buon Viaggio in lingua *romanés*); tali classi erano regolate da una convenzione, stipulata per la prima volta il 15 settembre 1965, tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Opera Nomadi<sup>33</sup>. Tale convenzione consisteva in un atto privato che di fatto delegava all'associazione di volontari una parte consistente delle responsabilità senza prevedere finanziamenti. L'Opera Nomadi, infatti, prendeva in carico il servizio di trasporto dei bambini rom a scuola e la sensibilizzazione delle famiglie. I compiti affidati all'Opera Nomadi erano molto simili a quelli commissionati nei decenni a seguire ai diversi enti responsabili della scolarizzazione dei rom: il servizio di trasporto dei minori verso le scuole e attività di sensibilizzazione delle famiglie.

Con la convenzione venivano riconosciute 11 classi come classi statali ubicate in edifici scolastici comuni. In tale quadro, a Roma vennero istituite cinque classi "Lacio Drom", due operanti nella scuola Giovanni Cagliero e tre classi itineranti che si spostarono insieme agli accampamenti: nella scuola Belli al Borghetto Prenestino, nella scuola M.L. King nel quartiere di San Basilio e nella

---

<sup>30</sup> Karpati M., Massano S. (a cura di) *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti in Italia*, Ricerca CEE 1985, Gruppo scuola dell'Opera Nomadi, 1987, Torino, p. 26.

<sup>31</sup> Karpati M., Massano S. (a cura di), *op. cit* 1987.

<sup>32</sup> Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati Membri, la n. R (2000) 4.

<sup>33</sup> L'Opera Nomadi si è costituita a Bolzano nel 1963 come associazione regionale del Trentino Alto Adige, nel 1965 è divenuta associazione nazionale e nel 1970 è stata eretta a Ente Morale (D. P. R. n° 347 del 1970).

«L'Associazione da sempre promuove interventi a favore della popolazione dei Rom, Sinti e Camminanti; si configura come un'associazione apartitica, aconfessionale che accoglie volontari impegnati in un compito di promozione sociale facendosi mediatrice, tra i pubblici poteri ed i gruppi di zingari, per la tutela dei loro diritti e per favorire interventi specifici atti a sanare le situazioni di svantaggio». <http://www.operanomadinazionale.it/>

scuola Filzi al Tiburtino. Le classi speciali presentavano diversi elementi di segregazione: degrado delle classi; ingressi separati; divieto per i minori rom di usufruire del refettorio; turni pomeridiani a loro riservati; fino alla dislocazione di tali classi all'esterno del plesso scolastico a causa delle rimostranze dei genitori degli altri alunni.

La convenzione stabiliva, inoltre, che l'istituto di Pedagogia dell'Università di Padova dovesse erogare corsi biennali di specializzazione rivolti ai maestri e studiare i problemi connessi alla scolarizzazione dei rom.

Nel **1971** un'apposita convenzione<sup>34</sup> stabilisce che per le classi "Lacio Drom", che nel frattempo erano diventate 60, i compiti che in precedenza erano stati affidati all'Università di Padova passano all'Opera Nomadi e al Centro Studi Zingari<sup>35</sup>. I Provveditori agli Studi sono incaricati di occuparsi dalla nomina degli insegnanti, al funzionamento delle classi, al trasporto e all'assistenza scolastica. In tale convenzione viene specificato che le classi speciali *«...avranno lo scopo di preparare gli alunni zingari e nomadi all'inserimento nelle scuole comuni...»*.

La convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Opera Nomadi viene modificata ulteriormente quando nel **1974**<sup>36</sup> si effettua *«...una ristrutturazione del servizio scolastico per alcuni zingari e nomadi mediante il loro inserimento di norma nelle classi comuni, conservando per altro le classi speciali con una funzione di recupero specifico degli alunni zingari e nomadi che presentino un notevole ritardo scolastico o abbiano una frequenza troppo irregolare a causa della vita nomade...»*. L'inserimento di "alcuni zingari" nelle classi comuni rappresenta un vero e proprio salto di qualità: per gli alunni rom coinvolti si tratta del primo momento di contatto reale con gli alunni della scuola italiana considerati "normali".

Il **24/02/1982** la convenzione<sup>37</sup> tra Pubblica Istruzione e Opera Nomadi stabilisce che *«... i fanciulli zingari e nomadi in età dell'obbligo scolastico<sup>38</sup> vengono inseriti nelle classi comuni...»*, decretando la chiusura delle classi "Lacio Drom" e affidando i casi di particolare difficoltà di apprendimento ad insegnanti di sostegno. Il ruolo dell'Opera Nomadi è limitato all'attività di studio e ricerca, in collaborazione con il Centro studi Zingari, e all'attività di formazione per gli insegnanti che operano a favore di alunni "zingari e nomadi".

Nell'anno scolastico **1985/1986** a Roma risultano iscritti 220 bambini rom alla scuola elementare e 18 alla scuola media<sup>39</sup>. Nello stesso anno viene emanata la circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 207/86<sup>40</sup> con la quale decade la convenzione con l'Opera Nomadi. La circolare ribadisce che *«... la scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi costituisce un problema che, malgrado le numerose iniziative intraprese in passato, non può dirsi ancora risolto...»* e stabilisce *«... che l'obiettivo primario da raggiungere è costituito dalla piena ed efficace scolarizzazione delle popolazioni in questione...»*. A tal fine vengono invitate le scuole a non dimenticare *«... la bilateralità dell'obbligo scolastico che impone anche alla scuola il massimo rispetto dell'identità culturale dei soggetti interessati e il dovere di predisporre, per quanto possibile, un'organizzazione*

---

<sup>34</sup> Convenzione stipulata il 19/11/1971.

<sup>35</sup> Il Centro studi zingari ha iniziato la propria attività nel 1965 presso l'Università di Padova e nel 1970 si è costituito come ente autonomo a Roma <http://www.romamultietnica.it/rom-sinti-e-Camminanti/associazioni-rom/item/4158-centro-studi-zingari/4158-centro-studi-zingari.html#sthash.LCcqIS5k.dpuf>

<sup>36</sup> Convenzione stipulata il 18/12/1974.

<sup>37</sup> Convenzione decaduta a seguito della C.M. 207/86.

<sup>38</sup> Secondo le norme allora vigenti l'obbligo scolastico era fissato ai 14 anni.

<sup>39</sup> Lacio Drom, 1986, n.5

<sup>40</sup> Circolare Ministeriale del 16/07/1986. N. 207. "Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado". Attiva dal 25 luglio 1986.

*proficua, soddisfacente e rispondente ai reali bisogni degli stessi ...».* Il Ministero della Pubblica Istruzione si assume tutti gli oneri e i doveri della scolarizzazione predisponendo misure che prevedono l'istituzione, in tutti gli uffici scolastici interessati dal fenomeno, di un centro di competenze specifiche. Il personale che verrà impiegato a detto scopo è costituito da coloro che già ricoprono un ruolo nell'amministrazione scolastica, senza prevedere l'assunzione o la formazione di personale specializzato con competenze nel settore. Nella storia dell'inserimento dei minori rom nell'istituzione scolastica, tale circolare costituisce un importante punto di svolta: segna la fine dell'epoca delle convenzioni, per cui è finalmente la scuola ad assumere le responsabilità e le competenze in passato affidate all'Opera Nomadi e enuncia inoltre il principio di *bilateralità dell'obbligo scolastico* – per cui se i minori rom sono obbligati alla frequenza, la scuola deve assicurare in tutti i modi che tale dovere venga espletato. Infine, il minore rom è riconosciuto come soggetto fragile non in virtù di un ipotetico handicap, ma in quanto «svantaggiato sul piano socio-culturale» a causa dell'irregolarità della frequenza e dei trasferimenti ricorrenti da un istituto ad un altro.

Le diverse tappe degli interventi a favore della scolarizzazione dei giovani rom in Italia sono sinteticamente riportate nella tabella a pagina seguente.

## Le tappe salienti degli interventi in favore della scolarizzazione dei giovani rom

Anno	Attori	Intervento
1959	Singoli volontari	Prime classi, anche itineranti, per "nomadi" a Bolzano, Milano, Chieti, Pescara, Roma e Teramo
1961/62	Singoli volontari	Prime due classi riservate per 33 alunni rom in due scuole di Roma
1963	Stato italiano e volontari	Primo riconoscimento come classi speciali/sperimentali per rom da parte dello Stato italiano
1965/70	Opera Nomadi e Stato italiano attraverso apposita convenzione	Le classi speciali riservate ai bambini rom vengono definitivamente istituzionalizzate e denominate "Lacio Drom". Si tratta di 11 classi statali ubicate in edifici scolastici comuni e 3 classi itineranti
1971/73	Opera Nomadi, Centro Studi Zingari, e Stato italiano attraverso apposita convenzione	I provveditorati agli studi prendono maggiori responsabilità attraverso la nomina degli insegnanti. Le classi speciali per giovani rom vengono definite come "preparatorie" per permettere ai giovani rom di inserirsi nelle scuole comuni
1974/81	Opera Nomadi e Stato italiano attraverso apposita convenzione	Inserimento degli alunni rom nelle classi normali. Le classi speciali restano, ma solo con una funzione di recupero degli alunni rom in ritardo scolastico
1982/85	Opera Nomadi e Stato italiano attraverso apposita convenzione	Gli alunni rom nell'età dell'obbligo scolastico sono inseriti in classi "normali". Le classi "Lacio Drom" sono abolite e i casi di grave carenza nell'apprendimento vengono seguiti da appositi insegnanti di sostegno
1986	Ministero della Pubblica Istruzione attraverso apposita circolare	Decade la convenzione tra Ministero e Opera Nomadi. Il Ministero si assume tutti gli oneri e le responsabilità di un pieno inserimento dei giovani rom nel sistema scolastico pubblico, riconoscendo che gli interventi fatti fino a quel momento erano stati caratterizzati da risultati più che dubbi e problematici

## 4. LE POLITICHE DI SCOLARIZZAZIONE DEI MINORI ROM A ROMA DAL 1993 AL 2015

Nel **1993** viene emanato il primo bando del Comune di Roma per l'affidamento del progetto di scolarizzazione per minori e adolescenti rom dall'allora Ufficio Speciale Immigrazione e Nomadi; il bando viene vinto da due associazioni del terzo settore, Opera Nomadi e Arci<sup>41</sup>. Le attività del progetto prevedono la scolarizzazione (che viene intesa come il trasporto dagli insediamenti agli istituti) e attività ludico-ricreative propedeutiche alla scolarizzazione. Tramite alcune proroghe l'affidamento viene prolungato fino al 1996.

Nel **1996**, il progetto di scolarizzazione di minori e adolescenti rom diviene competenza del Dipartimento XI Servizi Educativi e Scolastici Giovani e Pari Opportunità del Comune di Roma, che emana il primo bando triennale, vinto da Opera Nomadi e Arci Solidarietà<sup>42</sup>.

Nel **1999**, viene replicato il bando di affidamento della scolarizzazione di minori e adolescenti rom. Gli aggiudicatari del bando sono Arci Solidarietà e Comunità di Capodarco<sup>43</sup>. L'Opera Nomadi, associazione storica particolarmente attiva nel campo della scolarizzazione dei bambini rom, viene esclusa anche se le viene comunque affidato un lotto poiché l'anno scolastico è già in corso, mettendo a disposizione 1 miliardo di lire<sup>44</sup>. In quell'anno risultano iscritti 1.161 alunni rom nella scuola pubblica del Comune di Roma, e vengono investiti circa 5 miliardi di lire nel progetto.

Nel **2002**, viene indetto nuovamente il bando triennale per l'affidamento della scolarizzazione dei minori e adolescenti rom. Gli enti affidatari sono ancora Arci Solidarietà e Comunità di Capodarco e gli alunni rom che risultano iscritti nel sistema scolastico pubblico romano sono 2.157 distribuiti in 282 scuole.

Nel **2005**, viene ripetuto per l'ultima volta il bando triennale e gli enti affidatari del progetto scolarizzazione rom sono Arci Solidarietà, Comunità di Capodarco e Casa dei Diritti Sociali<sup>45</sup>. Il bando è diviso in 9 lotti che comprendono i 33 insediamenti rom di Roma che vengono raggiunti dal progetto, coinvolgendo 270 plessi scolastici per 2.029 alunni rom iscritti, per un investimento che si aggira attorno ai 6 milioni di euro.

---

<sup>41</sup> <http://www.arci.it/>

<sup>42</sup> Arci Solidarietà Onlus è un'associazione senza scopo di lucro che, staccatasi dall'associazione madre ARCI nella seconda metà degli anni '80, opera da circa vent'anni nella promozione dello sviluppo sociale e culturale del territorio ed è particolarmente attiva nelle problematiche legate ai giovani rom con particolare riferimento alla questione dell'accesso all'istruzione.

<sup>43</sup> La Comunità di Capodarco è un'associazione senza fini di lucro fondata nel 1966

<http://www.comunitadicapodarco.it/chi-siamo/>. La Comunità di Capodarco di Roma nasce nel 1973 come articolazione della comunità di Capodarco di Fermo. Da circa 30 anni è attiva nel territorio sud-orientale della capitale con una rete di servizi sociali dedicati a disabilità fisica e mentale, minori in stato di abbandono, disagio giovanile, tossicodipendenza, famiglie a rischio, immigrazione e nomadi.

<http://www.comunitadicapodarco.it/capodarco-in-italia/comunita-di-capodarco-di-roma/>.

<sup>44</sup> Associazione 21 luglio, *Linea 40. Lo scuolabus per soli bambini rom*, novembre 2011, Roma.

<sup>45</sup> FOCUS-Casa dei Diritti Sociali è un'associazione di volontariato laico impegnata dal 1985 nella promozione dei diritti umani e sociali delle persone e dei gruppi umani più deboli, in Italia e nel Sud del mondo. FOCUS-Casa dei Diritti Sociali è una Federazione di gruppi di base con sedi in diverse regioni italiane. <http://www.dirittisociali.org/>.

Nel 2006 alcuni operatori della Comunità di Capodarco costituiscono "Ermes Cooperativa Sociale Onlus"<sup>46</sup>, che avrà negli anni seguenti un ruolo importante nelle attività di scolarizzazione dei bambini rom, e nel 2007 con atto notarile ne acquisiscono il ramo d'azienda relativo al Servizio di Scolarizzazione Rom e attività connesse, proseguendo il percorso sino ad allora svolto nell'ambito del Settore Servizi Sociali della Comunità Capodarco di Roma<sup>47</sup>.

Nel 2008, gli alunni rom coinvolti nel progetto di scolarizzazione del Comune di Roma sono 2.070. Nello stesso anno, il 21 Maggio, il governo italiano dichiara con decreto la cosiddetta "Emergenza Nomadi", che istituisce lo "Stato di Emergenza" in Campania, Lazio e Lombardia<sup>48</sup>.

L' "Emergenza Nomadi" ha avuto pesanti ripercussioni sulla vita dei rom e sulle politiche a loro indirizzate e lo stesso bando del *Progetto Scolarizzazione Rom* di Roma del 2008, che doveva avere durata triennale, viene ritirato dalla nuova Amministrazione Comunale. Il nuovo bando che viene emanato presenta le stesse caratteristiche del precedente, ma la durata è annuale. Tale cambiamento è stato pensato in funzione del "Piano Nomadi" per permettere all'Amministrazione Comunale di attuare un piano di sgomberi, che avrebbe dovuto portare alla costituzione di 13 «villaggi attrezzati» e a una nuova geografia degli insediamenti<sup>49</sup>.

La nuova distribuzione degli insediamenti ha comportato anche una nuova organizzazione logistica degli operatori impegnati nella scolarizzazione, che in molti casi hanno dovuto interrompere i percorsi personali portati avanti con gli alunni e con le loro famiglie, vanificando molti progressi sul piano della sensibilizzazione e dei rapporti di fiducia necessari ad un'azione efficace.

Nel 2009 (l'anno scolastico 2009/2010 inizia in realtà a gennaio 2010) vengono emanati due bandi, il primo riferito ai 7 «villaggi attrezzati»<sup>50</sup> di durata biennale per 2.084.360 euro<sup>51</sup> e il secondo riferito ai cosiddetti "campi tollerati"<sup>52</sup>, di durata annuale, poiché in previsione tali "campi" si sarebbero dovuti smantellare per inserire gli abitanti negli insediamenti formali<sup>53</sup>.

Il 2009 è l'anno in cui prende avvio la indagine qui presentata per diversi ordini di motivi. Innanzitutto, perché è possibile reperire i bandi pubblici e le relative convenzioni, nonché alcuni dati riguardanti le azioni svolte. Il secondo motivo è legato al fatto che dal 2009 viene inserito, obbligatoriamente per tutti gli enti affidatari, il sistema di monitoraggio che è tuttora in vigore.

---

<sup>46</sup> ERMES Cooperativa Sociale Onlus nasce nel 2006 e realizza interventi, attività, progetti socio-sanitari ed educativi a favore di persone appartenenti a fasce svantaggiate, minori e adulti in situazione di difficoltà, giovani a rischio o *drop-out*, migranti e rom in differenti ambiti.

<sup>47</sup> <http://www.ermescooperativa.org/ermes/chi-siamo.php> <http://www.ermescooperativa.org/ermes/servizi-dett-dett.php?ID=8>

<sup>48</sup> Decreto del presidente del Consiglio dei Ministri del 21 maggio 2008, *Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia*; [http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0979\\_2008\\_05\\_27\\_decreto\\_21\\_maggio\\_2008.html](http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0979_2008_05_27_decreto_21_maggio_2008.html)

<sup>49</sup> Amnesty International (2013), *Due pesi e due misure. Le politiche abitative dell'Italia discriminano i rom*, Amnesty International, London.

<sup>50</sup> I «villaggi attrezzati» sono insediamenti costruiti dal comune di Roma e si fa qui riferimento ai «villaggi attrezzati» Camping River, Candoni, Castel Romano, Cesarina, Gordiani, Lombroso, Salone.

<sup>51</sup> <http://appalti.legalmente.net/dettaglio.do?daid=22885&trp=38&tro=1&rm=D&rsid=3&rcid=9> <http://appalti.legalmente.net/dettaglio.do?daid=22885&trp=38&tro=1&rm=D&rsid=3&rcid=9>

<sup>52</sup> I "campi tollerati" sono degli insediamenti creati dalle famiglie rom in emergenza abitativa e forniti di servizi da parte del Comune, qui si fa riferimento a: Ciampino/Barbuta, Foro Italico, Monachina, Salviati 70, Salviati 72, Tor de Cenci, Tor di Quinto.

<sup>53</sup> Gli enti affidatari sono le associazioni: Arci Solidarietà; Ermes; Eureka I; Casa dei Diritti Sociali.

Per il terzo motivo, infine, va rilevato che la dichiarazione dell'“Emergenza Nomadi” nel 2008 sconvolge, di fatto, le politiche e gli interventi a favore della scolarizzazione dei giovani rom che, ad esempio, hanno a partire dal 2009 una durata solo annuale.

Il 2009, quindi, rappresenta l'inizio di un nuovo corso delle politiche e degli interventi a favore della scolarizzazione dei giovani rom; ciò rende più facilmente omogenei i dati relativi alle differenti azioni tanto del Comune di Roma che, soprattutto, degli enti affidatari delle convenzioni.

L'analisi dei bandi di appalto per l'affidamento della scolarizzazione dei minori rom promossi dal Comune di Roma dal 2009 al 2014 è stata volta all'individuazione degli obiettivi previsti, dei mezzi messi a disposizione e dai risultati attesi dell'intervento stesso e ha evidenziato chiaramente come i bandi siano stati concepiti con gravi carenze e lacune. In effetti, nel testo dei bandi di gara non esiste alcuna distinzione tra obiettivo generale e obiettivi specifici, senza i quali il passaggio alle azioni o attività rischia, così come in realtà è avvenuto, di restare in una dimensione vaga e generica. Inoltre, la mancata formulazione dei risultati attesi in sede di bando di gara è probabilmente l'aspetto più rilevante, dal momento che in assenza di tali risultati è impossibile da una parte misurare, anche da un punto di vista meramente amministrativo e contrattuale, le prestazioni degli aggiudicatari dei bandi, e, dall'altra, effettuare azioni di monitoraggio e di valutazione delle azioni realizzate.

A partire dai bandi si è dunque proceduto a una ricostruzione a posteriori degli obiettivi generali, specifici e delle attività previste dal bando.

**Gli obiettivi generali del Progetto sono:**

- «Favorire la creazione di un atteggiamento positivo e responsabile delle famiglie dei minori coinvolti nel progetto di scolarizzazione nei confronti del loro diritto-dovere di istruzione dei propri figli e il dialogo scuola-famiglia;
- Favorire la pre-scolarizzazione e la scolarizzazione delle/i bambine/i ed adolescenti rom, sinti e camminanti, anche disabili, sostenendone l'accesso, incrementandone e qualificandone la frequenza scolastica dalla scuola dell'infanzia sino alla conclusione del percorso formativo obbligatorio e oltre»<sup>54</sup>.

**Gli obiettivi specifici del progetto sono:**

**A. Area del sostegno alla genitorialità:**

A1. **Responsabilizzare le figure genitoriali verso i propri compiti** educativi e formativi delle giovani generazioni, sensibilizzando le famiglie alla piena comprensione del ruolo della scuola nella crescita dei propri figli;

A2. **Accompagnare le famiglie verso il traguardo dell'autonomia** nel complessivo processo di scolarizzazione dei propri figli (dall'iscrizione e inserimento scolastico, all'accudimento e all'accompagnamento a scuola ecc.);

A3. **Promuovere ed incentivare il rapporto diretto delle famiglie con la scuola**, stimolandone il coinvolgimento e la partecipazione agli incontri e attività promossi dalla scuola.

**B) Per l'area del sostegno al diritto all'istruzione**

---

<sup>54</sup> Comune di Roma, Capitolato Speciale di Appalto per l'affidamento del Servizio di scolarizzazione dei minori appartenenti alle comunità rom, sinti e camminanti dei Villaggi attrezzati e dei Campi non attrezzati di Roma Capitale, Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici Giovani e Pari Opportunità, periodo 1 settembre 2014- 31 agosto 2015.

- B1. (Attività per) rendere **concretamente operante il diritto all'istruzione** delle giovani generazioni rom, sinti e camminanti.
- B2. (Attività volte a) **favorire la pre-scolarizzazione e la scolarizzazione**, ove le famiglie non provvedano in autonomia, offrendo loro supporto e sostegno concreto nelle varie fasi d'iscrizione, inserimento, etc.;
- B3. (Attività volte a) **accompagnare** gli studenti in **tutte le fasi di transizione** da un ordine e grado scolastico all'altro;
- B4. (Attività volte a) **facilitare, incrementare e qualificare la frequenza** scolastica dalla scuola dell'infanzia sino alla conclusione del percorso formativo obbligatorio e oltre, per una scolarizzazione di qualità, fondata su una frequenza assidua e un effettivo apprendimento;
- B5. (Attività volte a) sostenere la frequenza scolastica con un servizio di accompagnamento (da insediamento a scuola e da scuola a insediamento) da parte di operatori incaricati, **il servizio deve essere organizzato in maniera coerente con gli orari del trasporto scolastico al fine di garantire il regolare inizio e termine delle lezioni**;
- B6. (Attività volte a) ricercare soluzioni innovative per l'accompagnamento a scuola, anche sperimentali, rispetto a quelle attualmente praticate, per **favorire il superamento di ogni modalità, riservata esclusivamente ai minori rom, sinti e camminanti con l'obiettivo della maggiore integrazione possibile**;
- B7. (Attività volte a) promuovere la **partecipazione attiva degli alunni alla vita scolastica** ed extra-scolastica, favorendo il loro inserimento nel gruppo classe, concertando con le scuole le eventuali misure di sostegno per compensare ritardi nell'apprendimento e per favorire l'acquisizione di competenze ed abilità con percorsi didattici adeguati che sappiano valorizzare le specificità della cultura di provenienza e con l'uso di approcci di formazione innovativi.

### C) Per l'area dell'integrazione sociale

- C1. Costruzione di **rapporti sinergici** tra istituti scolastici, comunità rom, sinti e camminanti dei singoli insediamenti, altri attori istituzionali e/o sociali nonché collettività del territorio di riferimento.
- C2. (Attività volte a) promuovere la **cooperazione e sinergia tra istituti scolastici, famiglie e territorio**, allo scopo di favorire la scolarizzazione dei minori, nella direzione dell'integrazione e dell'inclusione sociale, anche attraverso patti formativi individuali, patti di territorio, protocolli d'intesa o di collaborazione, accordi, impegni etc.;
- C3. (Attività volte a) stimolare ed agevolare **percorsi di sensibilizzazione sulla problematica da parte degli insegnanti e dirigenti scolastici**, volti anche ad approfondire la ricerca metodologico-didattica nella relazione e comunicazione tra minori rom, sinti e camminanti e loro pari e tra i minori rom, sinti e camminanti e docenti/adulti;
- C4. (Attività volte a) **incrementare l'apporto attivo** delle comunità rom, sinti e camminanti all'azione di scolarizzazione, anche attraverso patti d'impegno degli adulti rom, sinti e camminanti nella direzione dell'integrazione e dell'inclusione sociale attraverso il processo di scolarizzazione;
- C5. (Attività volte a) promuovere ed attuare **attività ludiche ed educative** da realizzarsi durante il periodo delle **vacanze scolastiche** al fine di far consolidare nei minori rom, sinti e camminanti le proprie competenze didattico-sociali anche attraverso la realizzazione di specifici laboratori di continuità educativa finalizzati a rafforzare il percorso formativo sviluppatosi durante l'anno scolastico.

Dall'analisi dei vari capitolati, e anche dei vari documenti prodotti dall'Amministrazione Comunale di Roma in merito, emerge come:



1. Vi sia una sistematica confusione tra i termini "politiche", "progetto" e "servizio" che vengono usati in maniera intercambiabile come sinonimi, ignorando di fatto che questi termini si riferiscono a diversi gradi di operatività, diverse valenze attuative e diversi criteri di valutazione<sup>55</sup>.

2. Sarebbe più corretto parlare di anno solare e non già di anno scolastico, poiché i sistematici slittamenti dei tempi previsti per lo svolgimento e per l'affidamento della gara d'appalto accumulati nei vari anni lo hanno di fatto reso tale. Infatti, in alcuni anni, ad esempio nel 2011, il periodo di affidamento per i "campi non attrezzati" va dal 1 gennaio al 31 dicembre 2011 e quindi un vero e proprio anno solare; per l'anno scolastico 2012/2013 una circolare proroga l'affidamento del *Progetto Scolarizzazione Rom* per il periodo 13 settembre-31 dicembre 2012 rimandando a gennaio l'affidamento del nuovo servizio; mentre per quanto riguarda l'anno 2014/2015 il periodo di affidamento da bando sarebbe dovuto essere dal 1° settembre 2014 al 31 agosto 2015, anche se l'aggiudicazione provvisoria della gara è avvenuta solamente il 26 gennaio 2015.

3. Mancanza di adeguate iniziative di valutazione in grado non solo di comprendere i reali effetti sulla realtà degli interventi realizzati, ma anche di favorire un processo di riflessione sulle modalità di adeguamento dell'azione rispetto alla realtà nel frattempo mutata.

4. Sembra emergere una sorta di riduzionismo logico e semantico che ha ridotto le attività relative alle tre aree di intervento alla fornitura di un servizio di accompagnamento durante il trasporto fisico degli alunni rom dai propri "campi" ai rispettivi istituti scolastici. In tale quadro, non sorprende che l'intero progetto sia chiamato "servizio" (sia dal Comune che dalle associazioni affidatarie), né che l'unica attività che viene costantemente monitorata sia la frequenza scolastica, peraltro registrata durante il servizio di trasporto. Delle altre attività non si ha traccia nei resoconti che il Dipartimento del Comune di Roma stila annualmente. Da uno di questi resoconti (del 2011/2012), ad esempio, è possibile apprendere che *«Il monitoraggio delle frequenze scolastiche ha come obiettivo la verifica costante dell'efficacia e dell'efficienza del lavoro svolto dagli Enti affidatari del Servizio, oltre che quello di avere il quadro generale degli aspetti relativi al grado di effettiva scolarizzazione dei minori Rom, al livello di integrazione scolastica sul territorio e al continuo raccordo con le scuole che si occupano del loro percorso formativo»*.

In ultima analisi, la politica di scolarizzazione dei minori rom a Roma si riduce al servizio di trasporto degli alunni. Una delle conseguenze paradossali di tale interpretazione riduzionistica da parte dell'attore pubblico – ma in larga parte anche privato – a favore dei minori rom è che il monitoraggio della frequenza scolastica si trasforma, in realtà, in frequenza delle presenze sullo scuolabus che porta i minori rom a scuola. Le dinamiche e i processi mentali e sociali legati all'istruzione dei giovani rom lasciano il posto alla mera conta di chi sale sullo scuolabus diretto a scuola, bus che, occorre ricordarlo, è messo a disposizione del Comune ma è dedicato solo ad

---

<sup>55</sup> Al livello più generale di operatività troviamo le politiche pubbliche, definite come una dichiarazione di intenzione (ossia la definizione di obiettivi da raggiungere), da parte di un'autorità pubblica, che in ultima istanza è munita della possibilità di ricorrere alla coercizione legittima, che afferma di voler intraprendere un qualche tipo di intervento volto al cambiamento della situazione esistente, spesso basato su un'interpretazione teorica di essa. Più operativi sono i "progetti", intesi come "una serie di attività volte a determinare gli obiettivi chiaramente specificati in un definito periodo di tempo e con un budget definito" (La Spina A., Espa E. (2011), p. 18, 26, 27, 29). A volte, forse in maniera impropria, si tende a considerare un successivo livello, soprattutto in alcuni contesti tra i quali quello italiano, che assumerebbe una ulteriore intenzionalità operativa: il "servizio". Tale tendenza presenta il rischio di isolare il singolo servizio dal contesto più generale della politica pubblica, diventando, per certi aspetti, autoreferenziale.

alunni rom e ciò non concorre certamente a quell'integrazione sociale che il processo di scolarizzazione dovrebbe favorire.

Il servizio di accompagnamento infatti appare già sulla carta poco efficiente. Il numero di bus è eccessivamente inferiore rispetto al numero di scuole da servire: ogni bus, ogni mattina, in media, si reca presso 9 scuole differenti per portare ciascun minore rom presso la propria scuola. Calcolando un tempo di percorrenza e di fermata da una scuola all'altra di minimo 10 minuti, è possibile affermare che nel tragitto dalla prima all'ultima scuola servita intercorre un tempo di oltre 90 minuti, ovvero un'ora e mezza che alcuni alunni trascorrono sul pullman anzi che a scuola. Considerando che i pullman partono generalmente dai "campi" alle ore 7.40, un orario molto prossimo all'inizio delle lezioni, possiamo affermare che diversi alunni entrano in classe dopo la prima o addirittura dopo la seconda ora. Un disfunzionamento prevedibile già nel bando stesso.

## 5. VALUTAZIONE DELLE POLITICHE DI SCOLARIZZAZIONE DAL 2009 AL 2015: I RISULTATI QUANTITATIVI

### 5.1. METODOLOGIA E INTRODUZIONE AI RISULTATI

Attuare un percorso di scolarizzazione non significa soltanto iniziarlo, ma anche terminarlo con successo, sviluppare i propri talenti e acquisire le competenze e le attestazioni spendibili sul mercato del lavoro. Allo stesso modo, il fenomeno della dispersione scolastica si compone di una serie di realtà, tra cui: **evasione dell'obbligo**, abbandono della scuola secondaria superiore, ripetenze, **assenze ripetute e frequenze irregolari**, **ritardi scolare rispetto all'età anagrafica**, basso rendimento.

In questa sezione, inerente l'analisi dei risultati, si esamineranno alcune delle dimensioni sovra citate, quelle considerate come più significative e rispetto alle quali è stato possibile raccogliere dei dati di prima mano o elaborarne di secondari. Sulle ammissioni alle classi successive, sugli esiti degli esami di fine ciclo e sulle valutazioni delle competenze assimilate da rom e non rom<sup>56</sup>, non esistono dati su tutti gli insediamenti. Per tutti gli altri aspetti, e per altri considerati significativi ai fini dell'indagine, sono stati elaborati dati primari e analizzati dati secondari. In presenza di dati sulla popolazione maggioritaria, i dati sui minori rom sono stati comparati con quelli riguardanti i propri coetanei non rom. In sintesi, le fonti dei risultati qui presentati sono: il MIUR, l'Istituto Nazionale di Statistica (d'ora in poi ISTAT), l'Ufficio Scolarizzazione Rom e l'Ufficio Rom, Sinti e Caminanti del Comune di Roma, le associazioni e le cooperative impegnate nella scolarizzazione dei minori rom.

Per il *Progetto Scolarizzazione Rom* di Roma non è stata prevista alcuna attività di valutazione, né in itinere né finale, delle azioni del progetto. Va tuttavia rilevato che, sia le organizzazioni affidatarie, sia gli uffici del Comune di Roma, identificano le iniziative di valutazione con quelle di monitoraggio. La conseguenza di tale confusione logica e terminologica è che nessuno si è preoccupato di rilevare finora gli esiti stessi del *Progetto*. Ad oggi, a titolo esemplificativo, non sono mai stati rilevati i tassi di promozione di fine anno scolastico dei minori rom coinvolti. Come già affermato, la sola rilevazione compiuta è stata quella relativa alla frequenza che, da indicatore del successo scolastico, si è purtroppo trasformata in obiettivo del progetto. Nonostante la difficoltà rappresentata dalla ristrettezza della gamma di informazioni, va tuttavia rilevato che i dati sulla frequenza scolastica potevano rappresentare, pur nella necessità di una loro relativizzazione, elementi preziosi per comprendere sia alcuni importanti esiti del progetto, sia, più in generale, alcune dinamiche che lo avevano caratterizzato.

La combinazione delle diverse variabili, dunque, ha permesso un'analisi di tipo statistico i cui risultati rappresentano indizi sull'impatto del progetto rispetto alla realtà della scolarizzazione dei minori rom a Roma e, nello stesso tempo, piste di riflessione suscettibili di approfondimenti ulteriori e di analisi più complete.

Le principali fasi della raccolta del materiale empirico sono consistite in: contatti e incontri in bilaterale con gli enti affidatari vincitori dei bandi di gara volti ad acquisire, sia gli elementi di contesto storico e di significato dell'intervento, sia i veri e propri dati risultanti dal monitoraggio delle attività messo in opera da ogni singolo ente; organizzazione delle informazioni acquisite attraverso la creazione di matrici sistematizzate per anno scolastico; il trattamento e l'analisi

---

<sup>56</sup> Molti rom vengono ammessi alla classe successiva anche senza avere acquisito le competenze minime necessarie. Di conseguenza, anche qualora fosse disponibile il dato sulle ammissioni e sugli esiti degli esami di fine ciclo, il dato non sarebbe particolarmente indicativo del "successo" scolastico.

statistica dei dati finalizzate alla valutazione dei risultati delle attività del progetto attraverso il programma statistico di elaborazione dati SPSS<sup>57</sup>.

La popolazione presa in esame corrisponde al totale dei minori rom interessati dal *Progetto di Scolarizzazione* del Comune di Roma.

Dal punto di vista meramente quantitativo l'analisi ha riguardato, quindi, l'insieme dei minori rom in un periodo di 6 anni scolastici (dal 2009-10 al 2014-15), di cui 4 completi e 2 parziali (rispettivamente il primo e l'ultimo, ovvero il 2009-10 per i mesi da febbraio a giugno 2010, e il 2014-15 per i mesi da settembre a novembre 2014). Nel complesso l'analisi ha preso in considerazione i dati di monitoraggio forniti dagli enti affidatari per un numero di alunni rom che conta 10.730 unità (circa 2.000 alunni per ciascuno dei 6 anni scolastici presi in esame).

La popolazione degli alunni rom proviene da un numero variabile di insediamenti in funzione degli anni scolastici presi in esame. Infatti, se per l'anno scolastico 2009-10 gli alunni rom oggetto dell'analisi provenivano da 18 "campi" (nel primo semestre dell'anno scolastico 2009-10 i "campi" erano 29), nel 2014-15 tali "campi" si sono ridotti a 13.

Tale variabilità negli insediamenti coinvolti è direttamente legata alle politiche di gestione dell'"Emergenza Nomadi" del 2008 di cui si è già avuto modo di parlare nel corso dei precedenti capitoli e che sono consistite non solo in uno spostamento fisico dei "campi" e dei propri abitanti, ma in un vero e proprio accorpamento che ha comportato nel corso degli ultimi anni una forte diminuzione del numero totale degli insediamenti gravitanti nel territorio urbano della città di Roma (compreso quindi il suo hinterland).

Per quanto riguarda, infine, i plessi scolastici coinvolti nel corso dell'analisi dei 6 anni scolastici, essi sono passati dai 202 istituti nel 2009-10 ai 133 istituti del 2014-15.

La tabella seguente riporta sinteticamente il numero di insediamenti, di alunni e di scuole coinvolti dal Progetto per ogni anno preso in considerazione:

#### I numeri del Progetto

Anno scolastico	N. insediamenti	N. alunni	Bacino potenziale	N. plessi scolastici
2009/2010	1 semestre: 29 2 semestre: 18	1720	Non disponibile	202
2010/2011	15	1854	Non disponibile	240
2011/2012	15	1856	Non disponibile	232
2012/2013	13	2054	Non disponibile	235
2013/2014	13	2060	Non disponibile	220
2014/2015	13	1186	Non disponibile	133

<sup>57</sup> Lo *Statistical Package for Social Science* è uno strumento di elaborazione dati.

## 5.2. L'ANALISI QUANTITATIVA

### 5.2.1. CAPACITÀ DI ATTRAZIONE

Il primo elemento di analisi dovrebbe essere rappresentato dalla capacità di attrazione del *Progetto Scolarizzazione Rom* rispetto all'intera popolazione dei minori risidenti negli insediamenti nel Comune di Roma. Il progetto di scolarizzazione dei minori rom, infatti, mira alla loro piena scolarizzazione. Tale obiettivo non può prescindere dalla necessità imperativa di calcolare con precisione il bacino dei potenziali beneficiari, ovvero il numero di minori rom in età scolare e in condizione di emergenza abitativa a Roma. Ogni indicatore di impatto del Progetto deve misurare il suo successo non tanto in funzione di coloro che sono direttamente coinvolti, ma sull'insieme dei potenziali beneficiari. Trattandosi di scolarizzazione nell'età dell'obbligo, o anche di obbligo formativo, il *Progetto* non può rivolgersi soltanto a coloro che riesce a coinvolgere, ma dovrà concentrare i suoi sforzi sull'insieme della popolazione di bambini e ragazzi che risiedono negli insediamenti per soli rom situati nel territorio di Roma.

Questo primo indicatore, fondamentale, non è calcolabile con assoluta esattezza, alla luce della mancanza della variabile di confronto – ovvero il numero totale dei minori rom in età scolare residente negli insediamenti del Comune di Roma. Tuttavia, in un accurato studio della Caritas romana<sup>58</sup>, è stimato che il bacino di minori negli insediamenti romani coinvolti nel *Progetto* ammonti a 2988 unità. Il dato fa riferimento all'anno 2015, per cui si può calcolare il tasso di scolarità solo di quest'anno e non è possibile confrontarlo, in una prospettiva longitudinale, con quello degli anni scolastici precedenti. Per l'anno scolastico 2014/2015, data la popolazione di rom indicato dallo studio Caritas, il tasso di scolarità si aggirerebbe intorno al 40% dei minori rom oggetto dell'intervento. Che fine fa il rimanente 60%?

Inoltre, restano esclusi tutti i minori residenti in quegli insediamenti che non sono stati ancora raggiunti dal *Progetto*, il quale però persegue l'obiettivo della scolarizzazione di *tutti* i minori rom.

Come si interpreta questo dato comparato con l'universo non rom/maggioritario?

Secondo i dati forniti da ISTAT e MIUR, **il tasso di scolarità dei minori appartenenti alla società maggioritaria è prossima al 100%**.

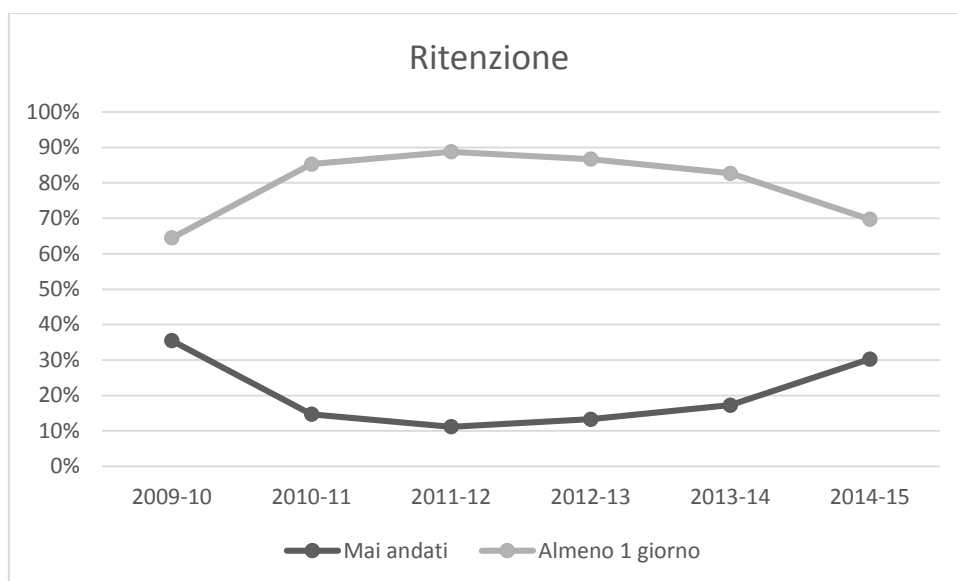
### 5.2.2. CAPACITÀ DI RITENZIONE

Una ulteriore questione di fondamentale importanza è comprendere quale sia la capacità di ritenzione del Progetto: si tratta del numero di ragazzi che, dopo essere stati avvicinati dall'istituzione scolastica, inizia il proprio percorso di studi.

In tale quadro è doveroso mettere in evidenza l'alta percentuale di minori che, durante tutto l'anno scolastico, non è mai andato a scuola, come riportato dal grafico seguente.

---

<sup>58</sup> Fulvia Motta, Alice Ricordy, Giovanni Baglio, Salvatore Geraci, Maurizio Marceca (a cura di) *I servizi sanitari del Lazio e la popolazione romani: strategie contro le disuguaglianze*.



**Tabella Capacità di ritenzione del Progetto**

	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
Mai andato	35,5%	14,7%	11,2%	13,3%	17,3%	30,3%
Almeno 1 giorno	64,5%	85,3%	88,8%	86,7%	82,7%	69,7%
Totale	100% (1720)	100% (1854)	100% (1856)	100% (2054)	100% (2060)	100% (1186)

### 5.2.3. LA FREQUENZA SCOLASTICA

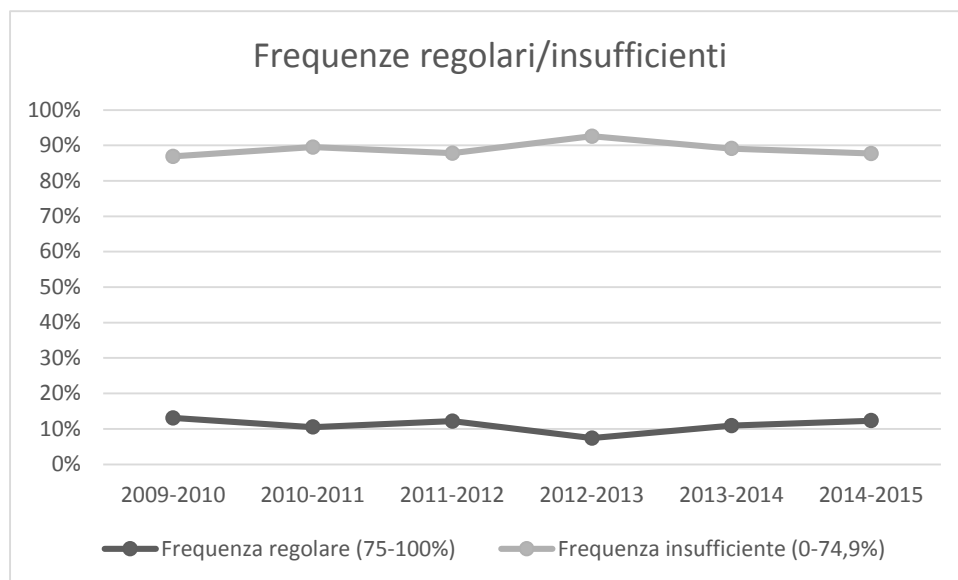
Riguardo al percorso scolastico individuale, l'aspetto decisivo da prendere in considerazione è quello del raggiungimento delle soglie minime di frequenza al di sotto delle quali lo stesso percorso individuale rischia di essere vanificato. A tal fine, partendo dal criterio di "scrutinabilità", si è proceduto a classificare la frequenza scolastica in regolare o insufficiente, dal momento che per essere valutato a fine anno scolastico ogni alunno deve essere presente per almeno i tre quarti del calendario scolastico, con margini di tollerabilità per casi "particolari".<sup>59</sup>

La consistenza quantitativa di coloro che frequentano la scuola regolarmente (per più dei tre quarti dei giorni previsti dal calendario istituzionale) e che tra l'altro sarebbero gli unici a poter essere scrutinati a fine anno, si aggira intorno al 12% dei casi presi in considerazione e arriva a toccare il 7,4% nell'anno scolastico 2012-13, momento che ha infatti coinciso con il periodo più intenso della politica degli sgomberi dei "campi abusivi" e "tollerati" attuata dal Comune di Roma come risposta all'"Emergenza Nomadi".

**Questo vuol dire che 9 minori rom su 10 non frequentano regolarmente le scuole** (in questo computo rientrano anche i minori che, pur essendo iscritti, non si sono mai presentati a scuola).

<sup>59</sup> D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09G0130); [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/dpr122\\_2009.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf)

Per quanto riguarda i minori non rom, il MIUR dispone esclusivamente del dato riguardante le scuole secondarie, presso le quali, nel periodo di esame della presente analisi, si è registrato un tasso medio di frequenza regolare del 99%. Se si pensa che nella scuola primaria, la regolarità della frequenza è certamente maggiore, si può affermare che il tasso di frequenza regolare è prossima al 100%. In ogni caso, per il confronto con l'universo rom sarà utilizzato il dato, certo, del 99%.

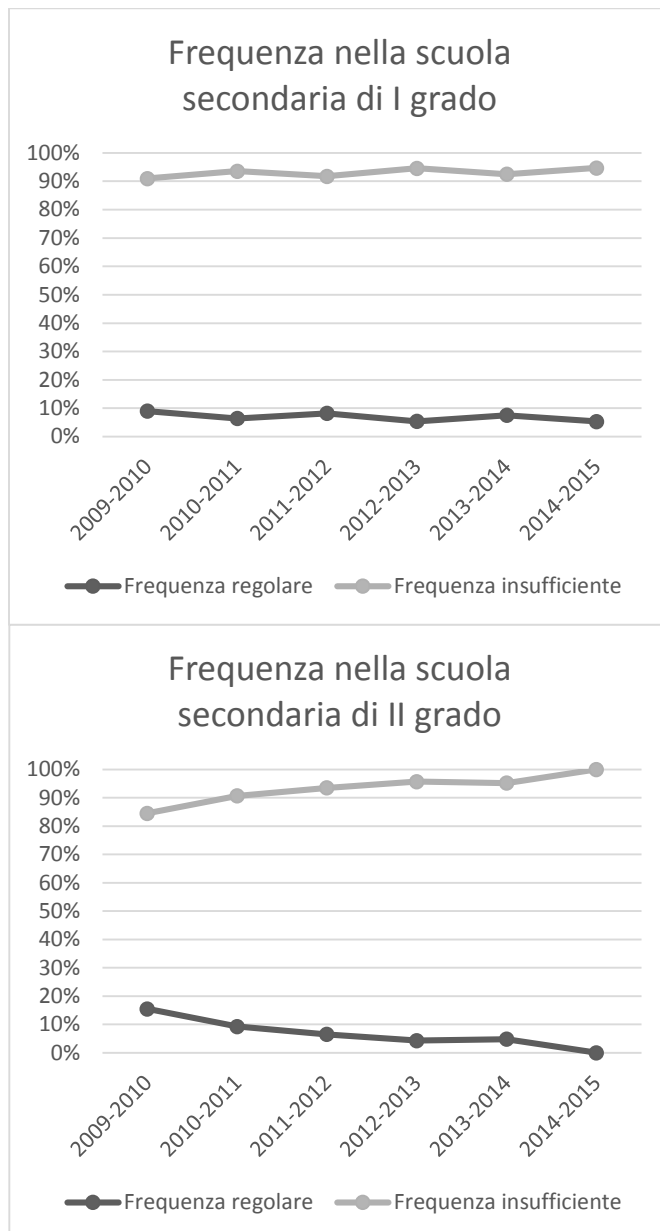


**Tabella Frequenza regolare/insufficiente**

Frequenza/A.S.	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Frequenza regolare (75-100%)	13,10%	10,50%	12,20%	7,40%	10,90%	12,30%
Frequenza insufficiente (0-74,9%)	86,90%	89,50%	87,80%	92,60%	89,10%	87,70%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(1720)	(1854)	(1856)	(2054)	(2060)	(1186)

Il grado di scuola a cui si è iscritti risulta una variabile discriminante nei confronti della frequenza scolastica. È possibile confrontare l'andamento delle frequenze in funzione del grado d'istruzione tenendo in considerazione che l'istruzione obbligatoria riguarda la scuola primaria e la secondaria di primo grado. In tale quadro, potrebbe non sembrare rilevante l'andamento del fenomeno all'interno delle classi non soggette a quest'obbligo, ovvero per gli iscritti alla scuola dell'infanzia e alle scuole secondarie di II grado. Tuttavia, nel progetto figurano esplicitamente due obiettivi: la prescolarizzazione come condizione preliminare alla scolarizzazione (ma anche legata alla questione dell'*empowerment* delle donne madri che avrebbero maggiori opportunità per cercare

un impiego lavorativo) e il raggiungimento dei gradi più alti d'istruzione come condizione preliminare all'inserimento lavorativo.





**Tabella frequenze regolari nei diversi gradi d'istruzione**

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Infanzia	12,40%	8,20%	11,30%	5,90%	10,60%	14,60%
Primaria	15%	13,40%	15,40%	9,40%	13,80%	16,70%
Secondaria I grado	9%	6,40%	8,20%	5,40%	7,50%	5,30%
Secondaria II grado	15,50%	9,30%	6,50%	4,30%	4,80%	0%

Dai grafici sulle frequenze nei diversi gradi di istruzione si può osservare che nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria l'andamento delle frequenze regolari è tutto sommato stabile, seppur resta preoccupante il livello su cui si attesta che non supera mai la soglia del 16,7%. Per la scuola secondaria di I grado e di II grado le percentuali di frequenza regolare tendono al calo nel corso degli anni presi in considerazione fino a raggiungere un livello dello 0% nel caso della scuola secondaria di II grado per l'ultimo periodo preso in considerazione.

Tale dato è da interpretare alla luce sia delle dinamiche interne alle comunità, alle famiglie e ai giovani ragazzi, che in relazione al *gap* scolastico che i minori registrano man mano avanzano da una classe ad un'altra. Dalle testimonianze raccolte, sembrerebbe che molti minori rom siano ammessi alla classe successiva o all'esame di fine ciclo senza aver acquisito le competenze scolastiche previste e necessarie per procedere di grado: avanzando nel percorso scolastico diviene sempre più frustrante e complesso riuscire a partecipare alle lezioni, aumenta il senso di distanza dalla classe e l'incapacità di recepire gli insegnamenti e si rafforza la demotivazione.

I dati qui elaborati sulla regolarità della frequenza sono particolarmente preziosi, perché si contrappongono e smentiscono quelli divulgati strumentalmente dal Comune di Roma. Il 30 marzo 2015, in una lettera al giornale *Il Tempo* firmata dall'allora assessore alle Politiche Sociali, Salute, Casa ed Emergenza Abitativa e dall'allora assessore alla Scuola e allo Sport si dichiara che «negli ultimi tre anni la percentuale di frequenza media o regolare dei bambini rom oggetto di percorsi di scolarizzazione è rimasta stabile tra il 55% e il 60%»<sup>60</sup>. Gli assessori dimenticano di menzionare in che modo il dato è stato calcolato: per valutare la regolarità della frequenza dei minori rom, il Comune di Roma adotta dei criteri creati *ad hoc* per gli studenti rom e in contrasto con quelli imposti dal D.P.R n. 122 del 22 giugno 2009. Secondo il Comune di Roma, la frequenza dei rom è regolare se questi seguono tra l'80 e il 100% dell'orario scolastico, è media se compresa tra il 40 e il 79% e scarsa tra l'1 e il 39%. I dati che vengono elaborati seguendo tale griglia concettuale rappresentano la realtà in modo estremamente falsato: basta che un minore frequenti 2 giorni su 5 per essere inserito nel computo di coloro che hanno una frequenza medio-regolare. Nello stralcio sovra citato, non viene specificato che il sistema di calcolo fa riferimento a dei criteri altri rispetto a quelli convenzionali e previsti dalla legge, anche perché, se così fosse stato, la frequenza regolare non avrebbe raggiunto il 60%, bensì il 10%. Impiegando i parametri adoperati per tutti gli studenti, vediamo come il dato del Comune di Roma sia completamente

<sup>60</sup> Il Tempo, «Scolarizzare i rom non è uno spreco capitale», 30 marzo 2015; <http://www.iltempo.it/roma-capitale/2015/03/30/scolarizzare-i-rom-non-e-uno-spreco-capitale-1.1397749>

distorto e che la frequenza regolare riguardi in verità, nel periodo menzionato nel documento, il 10% dei minori in questione.

#### 5.2.4. L'INFLUENZA DELLO SPAZIO ABITATO SULLA FREQUENZA

Le differenze registrate tra i differenti insediamenti coinvolti nel *Progetto di Scolarizzazione* del Comune di Roma in ordine alla frequenza sono estremamente rilevanti e potrebbero essere dovute alle specifiche caratteristiche dei vari contesti in cui vivono gli alunni rom: ogni insediamento ha infatti un proprio andamento.

**Tabella Frequenza regolare nei diversi insediamenti**

INSEDIAMENTO	A.S. 2009- 2010	A.S. 2010- 2011	A.S. 2011- 2012	A.S. 2012- 2013	A.S. 2013- 2014	A.S. 2014- 2015*
Centro di raccolta Amarilli		9,4%	43,9%	20,8%	36,5%	
Baraccopoli istituzionale La Cesarina**	22,4%	22,5%	28,8%	26,6%	34,8%	23,2%
Camping privato Camping River	32,8%	23,4%	31,1%	28,9%	17%	24,7%
Baraccopoli istituzionale Gordiani	14,3%	23,8%	19,2%	0,0%	14,6%	
Baraccopoli istituzionale Salviati 1	36,4%	31,8%	20%	10,3%	20%	
Baraccopoli istituzionale di Tor de' Cenci	24,1%	17,2%	14%	Trasferiti presso i «Villaggi attrezzati» La Barbuta e Castel Romano		
Baraccopoli istituzionale Foro Italico	11,1%	27,8%	Continui sgomberi	0,0%	16,2%	

Baraccopoli istituzionale Candoni	17,8%	9,4%	13,6%	8,5%	7,5%	13,3%
Baraccopoli istituzionale La Barbuta				7,1%	10,9%	17,9%
Baraccopoli istituzionale Ciampino	15,5%	11,8%	1,3%	Diventa Baraccopoli istituzionale La Barbuta		
Baraccopoli istituzionale Tor di Quinto	7,9%	10,1%	6,7%	Trasferiti presso Baraccopoli istituzionale La Barbuta		
Baraccopoli istituzionale Salviati 2	5,7%	9,5%	7,9%	0,8%	10,9%	
Baraccopoli istituzionale Castel Romano	8,4%	4,1%	6,2%	3,1%	4,3%	3,1%
Baraccopoli istituzionale Salone	5,2%	1,7%	2%	0,2%	10,4%	
Baraccopoli istituzionale Lombroso	2,2%	2,6%	3,4%	0,9%	0,0%	7,1%
Baraccopoli istituzionale Monachina	3,4%	0,0%	0,0%	5,4%	2,9%	6,7%

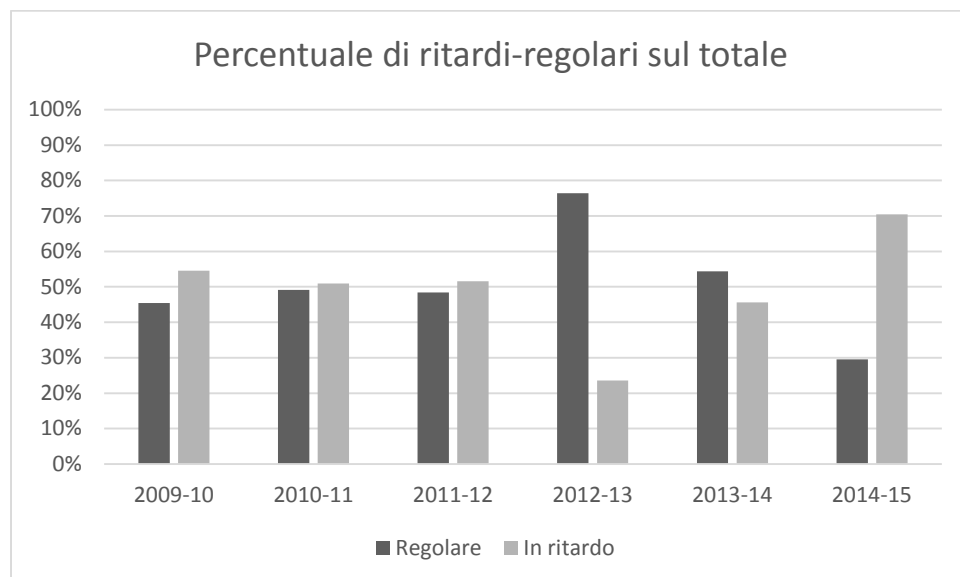
\* I dati si fermano al I semestre 2015.

\*\*Il dato sull'insediamento La Cesarina si ferma al dicembre 2013, da quando i suoi abitanti sono stati trasferiti presso il Centro di Raccolta Rom di Via Visso<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Cfr. Associazione 21 luglio, *Senza Luce. Rapporto sulle politiche della Giunta Marino, le comunità rom e sinte della città di Roma e il "Best House Rom"*, marzo 2014; [http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/03/Senza-Luce\\_21luglio.pdf](http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/03/Senza-Luce_21luglio.pdf)

## 5.2.5. IL RITARDO SCOLASTICO

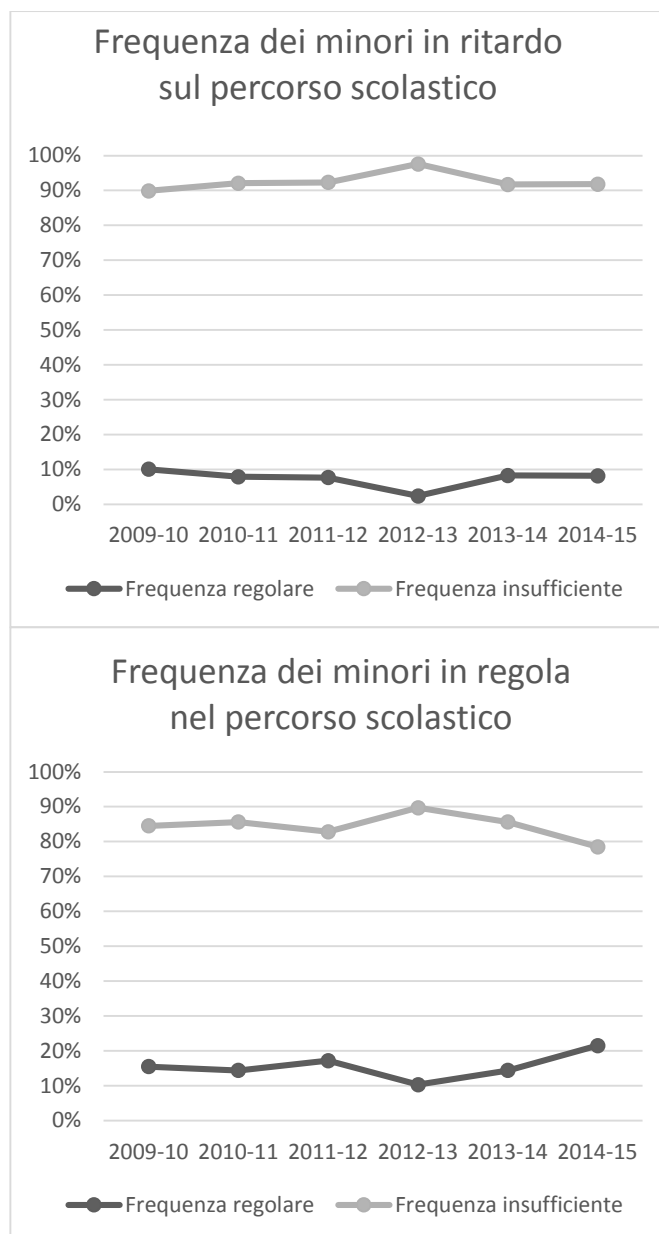
Il fenomeno del ritardo scolastico sembra avere una certa rilevanza. In effetti, la quota di coloro che sono in situazione di ritardo scolastico (ossia di coloro che hanno un'età superiore a quella che dovrebbero avere per essere iscritti nella classe che frequentano), supera il 50% per gli anni 2009-10, 2010-11, 2011-12. Tale percentuale cala sensibilmente in corrispondenza dell'anno scolastico 2012-13 raggiungendo un valore del 23,6%, anche se va rilevato che nel 2014-15 la percentuale di alunni rom in ritardo scolastico si innalza drasticamente fino a raggiungere 70,5%.



**Tabella Incidenza degli alunni rom in ritardo/regolari rispetto al percorso di studi sul totale**

	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
Regolare	45,4%	49,1%	48,4%	76,4%	54,4%	29,5%
In ritardo	54,6%	50,9%	51,6%	23,6%	45,6%	70,5%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(1720)	(1854)	(1856)	(2054)	(2060)	(1186)

Come è possibile osservare dal seguente grafico la condizione di ritardo scolastico influisce molto sull'andamento delle frequenze: coloro che sono in situazione di ritardo scolastico frequentano molto meno rispetto a coloro che hanno una età regolare. La tendenza rimane stabile per tutti gli anni presi in considerazione ad eccezione di un peggioramento generale per l'anno scolastico 2012-13.



Più in particolare, tra il 2009-2010 e il 2014-2015, si registra un aumento del 6% dei ragazzi che, avendo un'età consona alla propria classe, frequentano regolarmente.

Per quanto riguarda i ragazzi che sono in ritardo sul percorso di studi, e che quindi hanno una età superiore a quella prevista per la classe che frequentano, essi presentano una tendenza opposta ai loro compagni in regola. Infatti coloro che frequentano per più del 75% dei giorni previsti (che hanno una frequenza regolare), subiscono una diminuzione costante negli anni considerati.

## 5.2.6. UNA VISIONE D'INSIEME DELLE FREQUENZE DAL 2009 AL 2015

Dall'analisi dei dati riguardanti i sei cicli annuali relativi al periodo di vita del progetto preso in esame, è possibile fare alcune considerazioni.

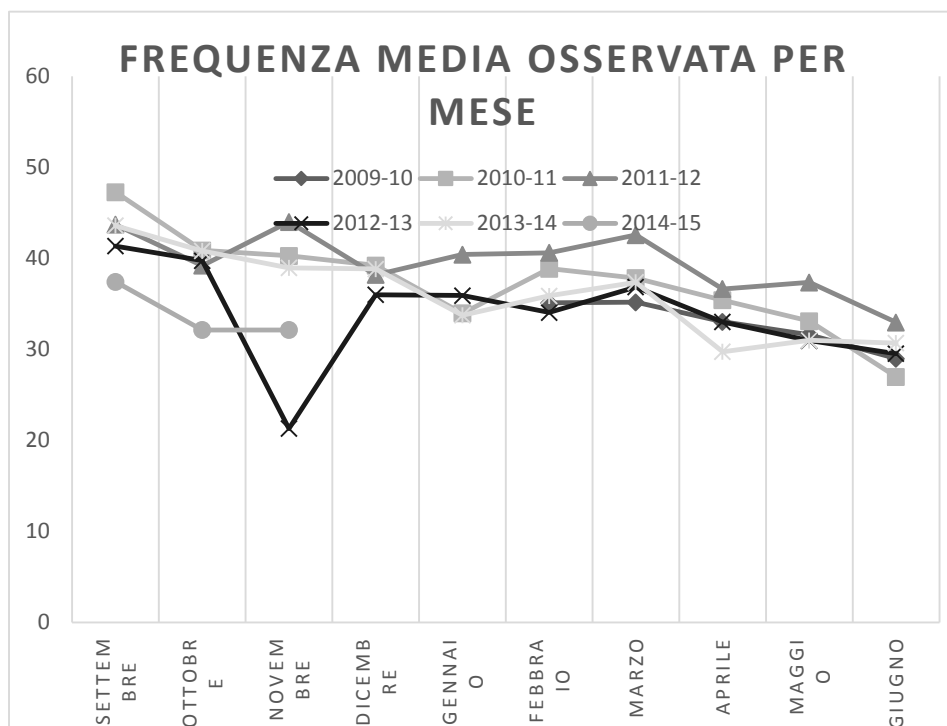
La prima è legata a una sostanziale similarità dell'andamento delle frequenze scolastiche in funzione dei differenti anni. Le curve hanno un andamento simile e mostrano una tendenza alla diminuzione della frequenza scolastica media.

La seconda considerazione riguarda la "circularità" dell'andamento delle frequenze: è infatti possibile osservare come ogni ciclo scolastico considerato inizia allo stesso livello dell'anno precedente. Questo significa che nel corso dei sei anni non sembra esistere alcun miglioramento sensibile. Al contrario, se si osserva l'intera serie storica, è possibile osservare un lento ma inesorabile peggioramento nell'andamento della frequenza media.

Tale andamento in senso peggiorativo presenta un picco negativo in corrispondenza del mese di novembre 2012, probabilmente dovuto, da una parte al clima generale di ostilità nei confronti della popolazione rom ad opera della città, e dall'altra alla realizzazione di numerosi sgomberi forzati dei "campi", non solo di quelli "non attrezzati" o "tollerati". È immaginabile, quindi, che tale clima di ostilità e di spostamenti forzati abbia prodotto una forte discontinuità anche al livello dei processi di scolarizzazione.

Al di là di tale picco negativo, l'insieme di queste considerazioni lascia intravedere una sostanziale debolezza del *Progetto* nell'incidere sui tassi di scolarizzazione delle comunità rom della città di Roma. In altre parole i dati dimostrerebbero una situazione in cui il progetto non è stato efficace.

### Frequenza media per mese



### 5.2.7. EVASIONE DELL'OBBLIGO

Mentre l'abbandono scolastico fa riferimento all'interruzione degli studi da parte di soggetti che hanno più di 16 anni, l'abbandono della scuola da parte di soggetti ancora in età di obbligo scolastico viene chiamato "evasione scolastica", in quanto comporta, da parte delle famiglie, un'evasione degli obblighi relativi all'istruzione dei minori.

I dati complessivi sull'evasione scolastica, sia dei rom che dei non rom, sono stati forniti dall'Ufficio Scolarizzazione Rom del Comune di Roma e si basano sul numero delle segnalazioni che i docenti sono tenuti ad inviare a tale ufficio in caso di assenza prolungata ed ingiustificata del minore.

Le informazioni rispetto alla dimensione dell'evasione scolastica sono in Italia molto lacunose e non esistono dati ufficiali, né complessivi sul nostro Paese, né disaggregati sul Comune di Roma. L'esigenza di raccogliere dei dati al riguardo e la necessità di uniformare i comportamenti procedurali in caso di evasione dell'obbligo scolastico fa sì che nel settembre 2013, il Comune di Roma emani una circolare rivolta ai Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi<sup>62</sup>. La circolare richiede a questi ultimi di segnalare al Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici del Comune, così come al Municipio di competenza, eventuali inadempienze all'obbligo scolastico aventi luogo nei propri plessi scolastici. È per questo motivo che l'Ufficio Scolarizzazione Rom dispone di dati solo per quanto riguarda gli ultimi due anni scolastici.

Per quanto riguarda l'a/s 2014-2015, il numero di segnalazioni di evasione scolastica giunto al Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici riguarda 813 minori. Di questi, 313, ovvero il 33%, sono minori rom. La percentuale è altissima se si pensa che i minori rom costituiscono il 5% del totale degli studenti in età dell'obbligo (coincidente con l'unità di analisi per quanto riguarda la dimensione dell'evasione scolastica).

Questo significa che il fenomeno dell'evasione riguarda nel caso dei rom quasi 1 minore su 5 (il 18%), la stessa percentuale scende a un valore dello 0,2% nel caso dei minori non rom, ovvero 1 minore su 500. **Il tasso di evasione scolastica tra i minori rom è dunque praticamente 100 volte maggiore rispetto a quello dei propri coetanei non rom.**

I dati fin qui presentati raccontano di un *Progetto Scolarizzazione Rom* dai risultati niente affatto promettenti. Tuttavia, è necessario riflettere sui cambiamenti, seppur minimi, che negli anni il *Progetto* possa più o meno aver generato. In questo senso, l'analisi longitudinale del dato ha permesso di verificare se negli anni c'è stato un cambiamento e se sì, di quale entità.

**In sintesi** (dati da intendersi come medie dall'a/s 2009/2010 all'a/s 2014/2015):

- Tra coloro che sono iscritti a scuola, **un minore rom su cinque non si è mai presentato in classe.**
- Sui 1800 iscritti a scuola, solo 198 hanno frequentato almeno i  $\frac{3}{4}$  dell'orario scolastico. **Nove minori rom su 10 non frequentano con regolarità** e, per legge, non potrebbero essere quindi ammessi allo scrutinio di fine anno scolastico.
- **Un minore rom su due è in ritardo scolastico** e frequenta quindi una classe non conforme all'età anagrafica.

---

<sup>62</sup> Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici- Direzione Promozione Servizi per la Famiglia e la Gioventù, U.O. Promozione di Attività Extrascolastiche e di Progetti a sostegno dell'infanzia dell'adolescenza e della famiglia, *Circolare del 24 settembre 2013*, in Archivio 21 luglio.

➤ **Quasi un minore rom su cinque evade l'obbligo scolastico.**

La tabella che segue invece illustra il rapporto tra i risultati della scolarizzazione dei minori rom rispetto a quelli non rom.

TABELLA RIASSUNTIVA CONFRONTO ROM E NON ROM

FENOMENO	STUDENTI ROM	STUDENTI NON ROM
FREQUENZA REGOLARE	12%	99%
RITARDO SCOLASTICO	50%	13%
EVASIONE SCOLASTICA	18%	0,2%

Nonostante i dati siano allarmanti e suggeriscano un successo molto parziale e quasi inesistente del *Progetto Scolarizzazione Rom*, è fondamentale riconoscere come esistano numerose dinamiche e responsabilità, imputabili a diversi soggetti e non unicamente ai responsabili istituzionali.

Il successo di una politica, in particolar modo nell'ambito della scolarizzazione, risente infatti dell'impianto della politica stessa, delle competenze e delle risorse di cui dispongono gli enti affidatari del *Progetto*, della risposta da parte dei minori rom, del loro background socio-economico, del grado di istruzione dei genitori, dell'ambiente della classe, del comportamento degli insegnanti, delle politiche abitative e di sgombero.

Nel capitolo successivo la ricerca intende quindi riportare il punto di vista dei diversi attori che intervengono e vivono il fenomeno della scolarizzazione e arricchire l'interpretazione dei dati attraverso le parole degli adolescenti rom, dei loro genitori, degli operatori che ogni giorno lavorano tra i "campi" e le scuole, degli insegnanti, dei compagni di classe, degli autori istituzionali delle politiche di scolarizzazione e degli esperti del settore.



## 6. INTERPRETAZIONI DEI RISULTATI: L'ANALISI QUALITATIVA

### 6.1. METODOLOGIA E INTRODUZIONE AI RISULTATI

Interpretare le cause del fallimento delle politiche di scolarizzazione rivolte alle comunità rom in emergenza abitativa costringe ad affrontare la questione da diverse angolazioni, in quanto sono molteplici i fattori che entrano in gioco e influenzano l'insuccesso scolastico di un minore rom. Quest'ultimo, oltre a confrontarsi con il proprio retroterra culturale<sup>63</sup>, si misura con il sistema del "campo", con i propri coetanei rom, con i compagni di classe parte della società maggioritaria, con degli insegnanti che non condividono la stessa lingua madre, con gli enti preposti all'accompagnamento scolastico e così via. L'analisi che segue tenta di affrontare tutti questi aspetti, privilegiando quindi una riflessione a livello di indagine *macro*, *meso* e *micro*<sup>64</sup>. Un ruolo predominante nel percorso scolastico dei rom è difatti rivestito dalle responsabilità delle **istituzioni** – con il cui termine facciamo riferimento sia all'istituzione scolastica, e al suo corpo docenti; sia alle politiche di scolarizzazione, e agli enti che ne sono incaricati; sia alle politiche dei "campi", e alle diverse forme di segregazione che ne derivano. Un'ulteriore istanza da considerare è quanto accade all'**interno della classe** in termini relazionali – e quindi l'impatto del confronto tra gli studenti rom e i compagni di classe non rom – così come le esperienze e il vissuto emotivo dei minori rom dentro le aule scolastiche. Un terzo fattore rilevante è costituito dalla responsabilità dei **genitori non rom** e dai messaggi che questi ultimi veicolano ai propri figli sul tema degli *zingari*. In ultimo, si pone la questione del capitale culturale dei **genitori rom** – il quale non incoraggia generalmente l'educazione formale dei giovani. Quest'ultimo aspetto si ricongiunge al primo indicato, la segregazione abitativa determinata dalle istituzioni e il '**sistema campo**', il quale, anzi che colmare lo svantaggio in termini culturali, ne aggrava la portata.

LIVELLI DI ANALISI
ISTITUZIONI – ENTI – DOCENTI
GENITORI NON ROM
MINORI NON ROM
GENITORI ROM
MINORI ROM

L'indagine qualitativa ha visto la realizzazione di 11 focus group rivolti a diversi soggetti che, a vario titolo, sono protagonisti o osservatori della scolarizzazione dei minori rom: insegnanti della scuola primaria e secondaria, adolescenti e pre-adolescenti residenti nei "campi", compagni di classe, genitori rom, rappresentanti delle istituzioni e degli enti preposti alla scolarizzazione.

I **focus group rivolti agli adolescenti e pre-adolescenti rom** in emergenza abitativa si sono svolti all'interno della baraccopoli<sup>65</sup> formale di Candoni, presso le comunità di origine romena e le comunità di origine bosniaca, e hanno avuto l'obiettivo di esplorare le seguenti dimensioni:

- 1) Il valore dell'istruzione formale. Questo aspetto è stato sondato tentando di comprendere innanzitutto che tipo di aspettative avessero i ragazzi per il proprio futuro

<sup>63</sup> Con il termine "culturale" si intende qui non l'insieme dei costumi e dei valori della propria famiglia, bensì il capitale culturale (così come illustrato nel capitolo 3).

<sup>64</sup> Il livello *micro* considera il singolo individuo e le interazioni tra individui; il livello *meso* analizza interazioni tra gruppi o organizzazioni; il livello *macro* invece fa riferimento a grandi aggregati sociali.

<sup>65</sup> Si veda definizione di baraccopoli di UN-Habitat in [http://unhabitat.org/wp-content/uploads/2015/04/Habitat-III-Issue-Paper-22\\_Informal-Settlements.pdf](http://unhabitat.org/wp-content/uploads/2015/04/Habitat-III-Issue-Paper-22_Informal-Settlements.pdf)

e, se, in relazione a queste, l'istruzione potesse svolgere o meno una funzione. È stato quindi chiesto loro di immaginarsi tra 10 anni e di scrivere su un foglio i desideri per il proprio futuro. Dopo aver condiviso le risposte, è stato chiesto di indicare di cosa avessero bisogno per realizzare i percorsi immaginati. Questo ha permesso di comprendere a quale tipo di ambizione i partecipanti dessero valore e se, nei propri embrionali progetti di vita, l'istruzione avesse o meno un ruolo, se fosse funzionale o meno alla realizzazione dell'esistenza immaginata. Va sottolineato, come sarà approfondito più avanti, come le aspirazioni soggettive siano condizionate dalle condizioni oggettive in cui si vive. Questa parte viene completata con la richiesta di indicare se quanto viene insegnato a scuola abbia o meno un'utilità nella vita quotidiana di ogni giorno, all'interno delle attività principalmente svolte dai minori. Tali riflessioni si legano alla dimensione successiva.

2) La motivazione e i modelli provenienti dall'esterno. Due degli aspetti che maggiormente incidono sulla frequenza e sulla riuscita scolastica, in assenza di forti ambizioni personali, sono la presenza di modelli 'di successo' e le aspettative dei propri genitori rispetto all'istruzione. A questo riguardo, è stato chiesto ai partecipanti se fossero a conoscenza di storie di rom che grazie all'istruzione fossero emersi dalla condizione di esclusione e precarietà abitativa ed è stata stimolata una discussione attraverso la storia di fantasia di Valentina, una madre rom il cui figlio non vuole andare a scuola. Parlare di un tema molto vicino e intimo tramite una storia in terza persona è un espediente che ha permesso ai partecipanti di raccontare più liberamente il proprio vissuto e di riportare il comportamento e le aspettative dei genitori di fronte alla scolarizzazione dei propri figli.

3) I sentimenti e i comportamenti vissuti a scuola. Il focus group prosegue con il racconto della storia di Maurizio – un minore che vive nel "campo" e che preferisce restare a casa piuttosto che andare scuola – richiedendo un'opinione su tale storia. L'obiettivo è approfondire alcune delle cause dell'irregolarità della frequenza scolastica dei minori rom, già misurata in termini quantitativi dall'analisi dei dati. La discussione viene fatta proseguire introducendo nuovi elementi nella storia: un giorno Maurizio decide di andare a scuola, ma al suo ritorno dichiara alla madre di non voler mai più tornare in classe. Chiedendo ai partecipanti di interpretare il comportamento di Maurizio, si fa luce con grande facilità sul vissuto degli studenti rom in classe e sulle esperienze personali di tipo didattico e relazionale in classe.

4) Il gruppo di discussione si chiude illustrando le diversità in termini di scolarizzazione tra i rom in emergenza abitativa e i minori non rom, con la richiesta di offrire una propria spiegazione a tali differenze.

**I focus group con i compagni di classe** si sono svolti con diversi gruppi presso una prima media di una scuola di Roma. Al fine di condizionare il meno possibile le risposte dei giovani, i focus group sono stati presentati come degli incontri per parlare delle dinamiche della classe e del multiculturalismo, e hanno avuto l'obiettivo di sondare:

- 1) Gli atteggiamenti dei compagni di classe in termini cognitivi – ovvero cosa pensano e cosa conoscono i minori non rom dei compagni di classe rom.
- 2) Gli atteggiamenti dei compagni di classe in termini affettivi – ovvero cosa provano i minori non rom nei confronti dei compagni di classe rom.
- 3) Gli atteggiamenti dei compagni di classe in termini materiali – ovvero come si comportano i minori non rom verso i compagni di classe rom.

In particolare, è stato chiesto ai minori di raccontare la quotidianità della classe; di descrivere i comportamenti degli studenti rom; di valutare quanto sia possibile stringere una relazione – a diversi livelli – con questi ultimi.

I **focus group con gli insegnanti** si sono svolti presso una scuola primaria e presso una scuola secondaria di Roma, frequentata dai minori provenienti dalla baraccopoli formale di Candoni. I punti analizzati sono stati:

- 1) Congruenza tra quanto emerso dalla ricerca e il loro vissuto con i minori rom;
- 2) Opinioni sulle cause della dispersione scolastica dei rom;
- 3) In che modo il lavoro degli enti è stato di supporto, o meno, al lavoro degli insegnanti;
- 4) Fattori di ostacolo e fattori facilitanti nella promozione della scolarizzazione dei minori rom;
- 5) Consapevolezza della segregazione scolastica dei minori rom.

I **focus group con i genitori rom** si sono svolti presso le baraccopoli formali di Lombroso e di Salone e hanno analizzato le seguenti istanze, molto vicine a quelle esplorate nei focus group con gli adolescenti rom:

- 1) Il valore dell'istruzione formale. Si è tentato di comprendere che tipo di esistenza i genitori auspicassero (e ritenessero realizzabile) per i propri figli e se l'istruzione formale potesse essere funzionale al compimento di tali aspirazioni. Attraverso la lettura di un'affermazione che dipinge i genitori rom molto accudenti, ma poco sensibili nei confronti della scolarizzazione, è stato stimolato un dibattito sull'importanza che questi ultimi conferiscono all'istruzione scolastica e sui motivi della distanza tra la scuola e le famiglie rom.
- 2) Le aspettative nei confronti dell'educazione formale dei figli. Anche in questo caso, è stato proposto il racconto di una madre rom il cui figlio si rifiuta di andare a scuola – così da permettere alle storie personali di emergere e di discutere delle reazioni dei genitori di fronte a quello dei propri figli.
- 3) Le cause della dispersione scolastica, le difficoltà materiali e immateriali incontrate nel percorso di scolarizzazione dei figli, il ruolo degli enti.

Il **focus group con enti e le istituzioni** si è invece svolto presso la sede operativa dell'Associazione 21 luglio e ha visto la partecipazione di rappresentanti dell'ARCI Solidarietà; Casa dei Diritti Sociali Focus; Ufficio di Scolarizzazione Rom del Comune di Roma. La cooperativa sociale Ermes non si è presentata, pur essendo stata invitata con largo anticipo. Gli argomenti trattati sono stati:

- 1) Percezione personale della portata positiva e dei successi del *Progetto Scolarizzazione Rom*, dal 2009 ad oggi; quali i fattori facilitanti e quali quelli di ostacolo;
- 2) Cosa avrebbe potuto funzionare meglio nel *Progetto* – quindi i risultati mancati o incompleti; quali i fattori facilitanti e quali quelli di ostacolo.
- 3) Discussione sui dati quantitativi: l'obiettivo è stato registrare quanta consapevolezza ci fosse al riguardo da parte degli enti, raccogliere il loro punto di vista e le loro interpretazioni del dato così da integrarle e confrontarle con quelle degli altri informatori che hanno contribuito alla ricerca.

## 6.2. L'ANALISI QUALITATIVA

### 6.2.1. IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI: LA BARACCOPOLI DA UN PUNTO DI VISTA MATERIALE

Il percorso scolastico dei minori residenti negli insediamenti, formali e non, si muove lungo la traccia della segregazione: la forma più evidente e visibile è la segregazione abitativa, a sua volta presupposto di altre forme di esclusione, delle vere e proprie *ombre* sulla scolarizzazione dei minori rom. Di seguito sono elencate e approfondite tali dimensioni, le quali, nate o inasprite dall'esclusione abitativa, compromettono e hanno un ruolo inibente nei confronti dell'educazione formale.

- a) Vivere stabilmente in una condizione di emergenza abitativa significa, generalmente, non poter aver accesso a servizi igienici adeguati, da cui dipende la propria **presentabilità in classe**, e non poter usufruire di spazi adatti e di ambienti silenziosi per la conduzione dei compiti e per lo studio a casa. La presentabilità in classe influisce in parte sulla relazione che i compagni instaurano con gli studenti rom, come sarà approfondito più avanti. A titolo esemplificativo, si riporta la storia di Silvana – che da un anno vive all'interno della baraccopoli di Candoni, in una abitazione auto costruita perché il proprio container è stato abbattuto, per un errore, dal Comune di Roma, oltre un anno fa.
- b) Il carattere monoetnico degli insediamenti, in cui risiedono solo rom in condizioni di precarietà, limita le figure di riferimento dei minori a una tipologia di adulto omogenea in termini di alfabetizzazione: non sempre, ma spesso, ai genitori mancano le capacità scolastiche per aiutare i propri figli nello **svolgimento dei compiti** ed è molto probabile che gli studenti rom non sappiano a chi rivolgersi per chiedere un supporto, qualora lo cercassero. L'omogeneità della condizione di esclusione sociale degli adulti ha inoltre un impatto simbolico fortissimo sull'investimento e sull'**impegno** dei minori rom **nello studio**, come sarà discusso nel corso del capitolo.
- c) La segregazione abitativa ha determinato negli anni un sistema parallelo di accompagnamento degli studenti rom che dai propri insediamenti devono raggiungere i plessi scolastici. Secondo la Legge regionale del Lazio n. 29 del 30.03.1992, tutti gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo hanno diritto a un servizio di trasporto scolastico se residenti «in zone che, in relazione alle distanze e agli orari dei mezzi pubblici di trasporto, non consentono la possibilità di una frequenza regolare»<sup>66</sup>. Mentre nel caso dei minori non rom, lo stesso pulmino serve studenti con diverse residenze ma frequentanti la stessa scuola, nel caso dei rom il meccanismo è l'inverso: lo stesso scuolabus serve gli studenti provenienti dallo stesso insediamento ma iscritti a scuole differenti. Questo significa che – poiché il numero di pulmini è inferiore al numero di plessi scolastici da coprire – sia impossibile per tutti i minori rom arrivare presso le proprie scuole in orario. Per la medesima ragione, gli studenti rom devono uscire anticipatamente rispetto all'orario scolastico. Molti minori rom perdono quotidianamente ore di lezione, in modo così sistematico che l'acquisizione di un orario parallelo è diventata oramai una prassi: **i minori rom sono ufficialmente giustificati ad entrare anche dopo un'ora dall'inizio delle lezioni e a uscire anticipatamente**. Riportano i docenti: «*Arrivano comunque con quasi un'ora di ritardo e vanno via con mezz'ora, tre quarti d'ora in anticipo. Quindi la prima ora e l'ultima saltano sempre*»<sup>67</sup>. È estremamente grave che questo sia accettato dall'istituzione scolastica e offre la misura di quanto sia stata interiorizzata dal corpo docenti la prassi di considerare i minori rom come dei minori differenti dagli altri, dei minori a parte. Questo è vero non solo per quanto riguarda l'obbligo della presenza, ma anche per quanto concerne l'iter di segnalazione dell'evasione scolastica. Si percepisce il **costume diffuso di non denunciare l'evasione scolastica dei minori**

<sup>66</sup> Legge Regione Lazio n. 29 del 30.03.1992.

<sup>67</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

**rom.** Su tale questione si registra una confusione comune, per cui non è chiaro ai docenti l'iter che va adottato nel momento in cui un minore rom non si presenta in classe per oltre 5 giorni senza una giustificazione motivata. La dirigente di un istituto, incontrata per accordare le modalità dei focus group con gli insegnanti, voleva segnalare alla ricercatrice stessa i casi di minori rom che non frequentano regolarmente la scuola, anziché rivolgersi – come dovrebbe essere di regola – all'Ufficio Scolarizzazione del Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici del Comune di Roma. Allo stesso modo, durante un focus group, un'insegnante mostra di non essere a conoscenza dell'iter che vada adottato di fronte all'evasione scolastica dei minori rom e approfitta dell'intervista per chiarire il suo dubbio: «*lo invece volevo sapere una cosa. La normativa che cosa prevede? Nel senso che se i nostri ragazzi non vanno a scuola, c'è la denuncia. Invece per loro niente?*»<sup>68</sup>. In sintesi, il personale non è sicuro del proprio compito di dover segnalare le evasioni scolastiche e che per i rom valga la stessa normativa che per i non rom. Gli operatori intervistati confermano tale consuetudine e interpretano le mancate segnalazioni di evasione come un modo delle scuole di alleggerire il proprio carico di lavoro: in questo modo, formalmente, l'iscrizione del minore rom non viene meno e questo vuol dire evitare che al suo posto arrivi un altro minore potenzialmente problematico.

La condizione abitativa, effetto di una politica condotta su base etnica, giustifica l'eccezionalità della presenza dei rom in classe, la discontinuità della loro frequenza, e fa sì che l'obbligo scolastico non sia più un diritto e un dovere, bensì una scelta individuale del tutto discrezionale. Il sistema di accompagnamento pensato per i giovani provenienti dai "campi" non solo determina la perdita di ore di lezione, ma agisce anche sul piano simbolico, esasperando lo **stigma** che segna i minori rom agli occhi dei propri compagni. Durante i focus group condotti con gli studenti non rom, i partecipanti, hanno le idee molto confuse sul contesto di provenienza delle compagne di classe rom. Nonostante questo, rispondono, tutti, in coro e assertivamente alla domanda su come le compagne di classe rom raggiungano la scuola, e questo suggerisce quanto l'accompagnamento *ad hoc* sia un elemento molto evidente che contraddistingue (insieme a molti altri) gli studenti rom agli occhi dei compagni. Anche a questi ultimi, è evidente il senso di vergogna e di imbarazzo che l'accompagnamento e il modo in cui viene gestito genera negli animi dei rom: «*Quando loro devono uscire prima perché hanno il pullmino, la bidella fa: "ci sono le ragazze nomadi?!"*. Ecco, là le metti proprio in difficoltà»<sup>69</sup>. La presenza di un servizio di accompagnamento *ad hoc* rafforza infatti il senso di alterità: «*Un nostro amico le prende in giro perché una volta la bidella è venuta a chiamarle dicendo: "le ragazze nomadiiii" a cantilena*»<sup>70</sup>. Allo stesso modo, le maestre di una scuola primaria raccontano: «*Il pullmino è ghezzante. Perché loro non escono mai con noi, prendendo il pullmino non fanno mai la fila con noi (dalla classe) fino a giù (all'uscita). Vengono presi dalla bidella che urla (per chiamarli) ed escono. Ma i primi giorni (di scuola, quando ancora non era attivo il servizio di accompagnamento) invece uscivano ed entravano coi genitori che li accompagnavano, erano felicissimi... Volavano quasi. Invece ora...*»<sup>71</sup>. La parcellizzazione ha un effetto anche sul lavoro degli enti preposti al servizio, le cui risorse – limitate – devono coprire il servizio, curare le relazioni, recarsi fisicamente presso molte più scuole che se non ci fosse tale eccessiva distribuzione di minori rom negli istituti. Questo concorre a peggiorare la qualità del servizio, come confermano gli stessi enti intervistati<sup>72</sup>.

---

<sup>68</sup> *Idem.*

<sup>69</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 3 dicembre 2015.

<sup>70</sup> *Idem.*

<sup>71</sup> Focus group presso una scuola primaria, Roma, 23 novembre 2015.

<sup>72</sup> La distribuzione eccessiva dei minori rom nelle scuole, dagli effetti così duri e catastrofici, nasce nel 2005 quando fu imposta dalle reti delle scuole come condizione *sine qua non* per accettare la costruzione di un "campo" e quindi l'arrivo nutrito di persone rom sul proprio Municipio – in seguito a un trasferimento coatto voluto dall'Amministrazione comunale di allora.

d) L'isolamento proprio degli insediamenti, che negli ultimi dieci anni a Roma ha visto un grave peggioramento come conseguenza di una precisa volontà politica<sup>73</sup>, costituisce una vera e propria barriera al diritto alla città, inteso nella sua accezione più basilica – ovvero come diritto di accesso alle risorse urbane concentrate nella città stessa. Tale isolamento genera, tra l'altro, un tipo di segregazione, generalmente sottovalutato, afferente alla **dimensione linguistica**. L'italiano non è la lingua madre dei rom, nonostante sia da questi parlato più o meno fluentemente a seconda dei casi. L'impossibilità di praticare l'uso della lingua italiana al di fuori delle scuole, per via dell'isolamento spaziale e sociale, compromette la possibilità di acquisirne una completa padronanza e fa sì che la conoscenza della lingua italiana non sia generalmente sufficiente per poter comprendere pienamente le spiegazioni in classe, svolgere i compiti, seguire le lezioni. Le lacune linguistiche si traducono rapidamente in lacune scolastiche e questo, congiuntamente all'irregolarità della frequenza, lo scarso studio a casa, ed altri fattori più avanti illustrati, determina il **ritardo scolastico** caratterizzante gli studenti rom: come visto in precedenza, l'analisi quantitativa ha mostrato come un minore rom su due abbia un'età anagrafica superiore all'età scolare. Tutto ciò crea enormi difficoltà per il corpo docente, il quale, privo delle risorse umane necessarie, risponde alle difficoltà dei minori rom adottando un sistema parallelo in termini di didattica, criteri valutativi e aspettative. Ancora una volta, il minore rom è un minore a parte e la segregazione – in questo caso didattica – continua ad essere il filo rosso del suo percorso scolastico, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

### 6.2.2. IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI: IL CORPO DOCENTE

Dai focus group condotti con maestre e professoressa, sono emerse numerose riflessioni, ma la più allarmante, e quella che accomuna tutte le voci ascoltate, riguarda la presunta **incapacità scolastica dei minori rom** – ovvero la difficoltà estrema e invalicabile che questi incontrerebbero nello studio, per cui sarebbe inconcepibile immaginare per loro un percorso regolare, "normale", alla stregua di quello intrapreso da tutti gli altri studenti. Le docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (medie e superiori) si rapportano a studenti rom privi della facoltà di leggere e scrivere fluentemente. In modo speculare, anche i docenti mancano delle risorse in aula e delle competenze per alfabetizzare i rom: *«In questa situazione ci troviamo a dover fare un programma individualizzato di cui io sinceramente non ho neanche la competenza a livello di didattica. Noi siamo abituate a relazionarci con i ragazzi... (che già sanno scrivere e leggere), non siamo abituate ad alfabetizzare»*<sup>74</sup>. Dove nasce però il ritardo scolastico? La ragione va rintracciata nei primi anni della formazione, nelle scuole primarie, durante le quali **le competenze scolastiche non vengono generalmente acquisite dai rom, in primis** per l'irregolarità della frequenza e per mancanza di sostegno nel doposcuola: attività di cui sono primi responsabili i genitori e, subito dopo, gli enti incaricati. Una maestra commenta così il caso di un bambino che frequenta la seconda elementare: *«L'anno scorso non ha fatto niente. Colorava sì, ma non ha imparato nulla. Non sa leggere e scrivere, non memorizza»*<sup>75</sup>; un'altra maestra su un altro minore: *«Le difficoltà ortografiche ancora non le ha superate. I gruppi consonantici difficili non li legge, la lettera 'h', le doppie (...) Non riescono a seguire. (Si tratta di) un anno abbondante di ritardo»*<sup>76</sup>; e

---

<sup>73</sup> Basta pensare alla creazione del «villaggio della solidarietà» Castel Romano, costruito nel 2005 su una strada a scorrimento veloce, nel mezzo di una riserva naturale e a 32 km dal centro cittadino; o al «villaggio della solidarietà» Salone, nato nel 2006 – distante 16 km dal centro di Roma; o a «villaggio della solidarietà» La Barbuta, costruito nel 2012 a ridosso del cono di volo dell'aeroporto Pastine di Ciampino, e così via.

<sup>74</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>75</sup> Focus group presso una scuola primaria, Roma, 23 novembre 2015.

<sup>76</sup> *Idem*.

così via. Tutte le maestre e le professoresse intervistate denunciano la presenza di un ritardo scolastico tra i rom e suggeriscono, tra le cause:

- a) L'incapacità del corpo docenti di colmare tali ritardi, data la numerosità degli alunni nelle classi e le poche risorse a disposizione;
- b) Il fatto che i minori rom non siano seguiti a casa nello svolgimento dei compiti – che quindi non vengono eseguiti;
- c) La discontinuità della frequenza e i ritardi quotidiani;
- d) Problemi di apprendimento generalizzati e riguardanti tutti i rom: «Credo che ci sia qualcosa di più. Penso che sia una costante quella del disagio cognitivo, a volte magari in forme lievi, a livelli diversi, ma si manifesta»<sup>77</sup>; «Si tratta di disagio cognitivo, assolutamente (il ritardo) non dipende da lacune scolastiche»<sup>78</sup> – imputando non ai ritardi scolastici, bensì ad altro – difficoltà innate, il fallimento del percorso scolastico.
- e) L'oralità della cultura rom<sup>79</sup>, per cui «(Presso i rom) *La scuola viene parlata*»<sup>80</sup>;
- f) Difficoltà legate a una padronanza della lingua italiana non sufficiente per seguire le lezioni: «La lingua, i vocaboli non li conosce, la povertà lessicale è il problema e quindi questo li frena proprio»<sup>81</sup>.

Tutti questi fattori – alcuni opinabili, altri meno – concorrono a determinare il ricorso a **programmi differenziati**: «Lui fa quello che fanno gli altri semplificato, lo stesso argomento ovviamente con dei disegni, fa un compito più corto rispetto a un bambino che lo fa più lungo, ovviamente uno gli dà, per le tabelline, delle tabelline moltiplicative, per (la lezione di) italiano magari un testo che il bambino può leggere tranquillamente...»<sup>82</sup>.

Ciò che colpisce è l'uso **sistematico** e la totale accettazione di tale 'soluzione', adottata per tutti i minori rom senza che ci si interroghi su quali azioni intraprendere per evitare di compromettere il futuro scolastico dei bambini in questione. L'adozione di programmi differenziati alla scuola primaria condanna infatti il minore ad un accumulo di ritardo scolastico destinato ad incrementare anno dopo anno, come testimoniato dalle professoresse delle scuole secondarie. «Noi insegniamo alle scuole medie, in realtà loro arrivano che non hanno neanche l'alfabetizzazione, arrivano ad un livello superiore, ma sono a un livello neanche di scuola elementare»<sup>83</sup>; «In ogni contesto di classe, si possono trovare due o tre (studenti) allo stesso livello. Ma loro sono a un livello tale che non c'è nessuno a quel livello!»<sup>84</sup>.

La segregazione didattica riguarda non solo i programmi differenziati, ma anche gli standard, i parametri, le **aspettative** che i docenti riservano ai minori rom. Diversi informatori qualificati riportano come sia sempre più diffusa la prassi di usare dei criteri valutativi *ad hoc* per i rom, come dimostrato dalle parole di alcune maestre intervistate: «Già il fatto che riescono a stare in

---

<sup>77</sup> *Idem.*

<sup>78</sup> *Idem.*

<sup>79</sup> Tale ipotesi è sostenuta anche da uno dei maggiori antropologi in Italia, Leonardo Piasere, secondo il quale qualsiasi pedagogismo rivolto ai rom dovrebbe considerare il diverso modo di pensare di chi appartiene a una cultura prevalentemente orale. L'adozione del codice scritto ha infatti una serie di conseguenze rilevanti, anche sul modo di pensare, sulla struttura dei processi cognitivi, sullo sviluppo della conoscenza e sulla visione del mondo in generale (Cfr. Piasere L., *Popoli delle discariche*, CISU Ed., Roma, 1991).

<sup>80</sup> Focus group presso una scuola primaria, Roma, 23 novembre 2015.

<sup>81</sup> *Idem.*

<sup>82</sup> *Idem.*

<sup>83</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 11 novembre 2015.

<sup>84</sup> *Idem.*

*classe, che riescono a partecipare, a seguire le regole (va bene)...»<sup>85</sup>. Le maestre, in riferimento a due alunne rom da loro seguite alle scuole elementari e bocciate una volta entrate alle scuole medie, così si esprimono: «Queste ragazze sono state bocciate eppure sono andate tutti i giorni a scuola (...) La frequenza per loro (è sufficiente), perché volevano fare le parrucchiere, non volevano fare chissà che. Perché non dare una possibilità in più a 'sti ragazzi? Lei voleva fare la parrucchiera, ma non ci è riuscita perché l'hanno bocciata! Pure se andava tutti i giorni a scuola»<sup>86</sup>. Le maestre attribuiscono alle professoresse delle scuole medie la responsabilità del fallimento del percorso scolastico delle ragazze rom, anziché riconoscere la propria colpa, ovvero quella di aver permesso che le minori arrivassero alle scuole medie completamente analfabete. In questo modo le maestre, da un lato, si discolpano del proprio operato, dall'altro affermano indirettamente che dai minori rom – aventi ambizioni e capacità limitate – va preteso un rendimento inferiore rispetto agli altri, e che per valutare positivamente i minori rom sia sufficiente la loro presenza in classe e il loro impegno, indipendentemente dall'apprendimento effettivo: «Certo se (le professoresse) vogliono che (le alunne rom) leggono i componenti chimici dei... (prodotti per parrucchieri), non lo so io che vogliono...»<sup>87</sup>.*

Il caso qui riportato della bocciatura delle due ragazze rom contrasta con quella che sembra essere una prassi diffusa, ovvero la tendenza a promuovere studenti rom anche qualora questi siano privi delle competenze scolastiche minime necessarie per poter passare al grado di istruzione o alla classe successiva – proprio alla luce dell'adozione di parametri differenti da quelli usati per gli altri alunni. In alcuni casi, come confermato dalle testimonianze raccolte durante i focus group, la promozione di un ragazzo problematico alleggerisce e facilita, in prospettiva, il lavoro futuro degli insegnanti, i quali si definiscono «*stremati*», «*sviliti*» se costretti a lavorare con più casi di minori con difficoltà in uno stesso gruppo classe – si tratta di «*una fatica incredibile, una cosa pesantissima*»<sup>88</sup>. Gli stessi insegnanti infatti esprimono la necessità di avere un supporto interno all'aula che aiuti i minori rom, come anche gli altri minori in difficoltà, a colmare le proprie lacune. Molti altri, invece, adottano dei criteri valutativi differenti in buona fede, sostenendo che sia meglio premiare l'impegno e permettere ai rom di ottenere un diploma piuttosto che insistere nel mantenerli all'interno del sistema scolastico. Tale mentalità (che come indicato diventa poi pratica con degli effetti sui singoli percorsi scolastici) è così radicata da essere adottata anche dalle istituzioni: come si è visto il *Progetto Scolarizzazione Rom* del Comune di Roma adotta un sistema di classificazione della frequenza dei minori rom completamente differente rispetto a quello stabilito dal MIUR per tutta l'Italia. Come nel caso dei voti, delle promozioni, delle aspettative, anche nel caso della frequenza, i minori rom sono minori a parte a cui viene richiesta una performance inferiore rispetto ai propri coetanei. Se nel caso della valutazione dei docenti, l'assunzione di diversi parametri può essere spiegata nella prospettiva della valutazione del progresso del singolo alunno – per cui i giudizi dei docenti tengono conto della condizione di partenza e di quella finale, l'adozione di differenti parametri in seno a una politica locale di promozione della scolarizzazione si configura come una gravissima discriminazione.

Si registra infine una scarsa conoscenza su chi siano in generale i rom e sul contesto di provenienza di questi ultimi. «*Intanto i nostri non sono rom, ma sono bosniaci. Stanno al campo, però in un angolo del campo, in una parte isolata, non fanno comunella con gli altri rom*»<sup>89</sup>. Oltre

---

<sup>85</sup> Focus group presso una scuola primaria, Roma, 23 novembre 2015.

<sup>86</sup> *Idem*.

<sup>87</sup> *Idem*.

<sup>88</sup> Focus group presso una scuola secondaria, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>89</sup> Focus group presso una scuola primaria, Roma, 23 novembre 2015.



alla scarsità di informazioni, si rileva però anche una grande apertura e un fortissimo desiderio di essere formati su tali comunità, di recarsi presso il "campo" di provenienza degli alunni, di conoscerne il contesto di provenienza, in modo da poter rendere tale conoscenza uno strumento di lavoro efficace.

### 6.2.3. IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI: GLI ENTI INCARICATI

L'assenza dei rom in classe, l'irregolarità della frequenza, le difficoltà a seguire lo stesso percorso dei compagni – denunciata dagli insegnanti all'interno dei focus group come dai dati analizzati nel precedente capitolo – pone in discussione l'efficacia del lavoro degli enti coinvolti nella scolarizzazione. Come espresso nei bandi, una delle principali attività di questi ultimi è per l'appunto l'accompagnamento scolastico, tanto che l'unica attività di monitoraggio del *Progetto* riguarda il numero dei minori che usufruisce del servizio di trasporto. L'assenza dei minori rom in classe è un forte indicatore del fallimento di una parte consistente del servizio. Gli operatori intervistati contestano e si dissociano dai dati quantitativi emersi dalla ricerca, esprimono molti dubbi al riguardo, confermando una mancanza di consapevolezza dei reali risultati – numerici – da loro raggiunti. A partire dal mese di settembre 2015, dopo oltre 10 anni di rinnovi, il *Progetto* è stato interrotto e annullato dal Comune di Roma. È stato chiesto agli insegnanti se la sospensione di tale servizio abbia avuto degli effetti e se oggi notino delle differenze rispetto al passato. Dalle testimonianze, sembra che non ci sia stata una particolare ricaduta sugli alunni rom e che la grande differenza riguardi, piuttosto, il tipo di **comunicazione** con le famiglie rom, non più mediata dagli enti – e quindi più veloce – ma faticosa e diretta con i genitori rom. Alcune maestre lamentano oggi l'assenza degli operatori, i quali rappresentavano un utile tramite tra il "campo" e l'istituzione scolastica alla luce della confidenza maturata con i minori rom, con le famiglie e con gli insegnanti stessi. Altre invece raccontano di un'esperienza differente: «*Io adesso do le comunicazioni direttamente a lei (l'alunna) e le trasmette alla madre. Oggi c'è un maggior rapporto di fiducia. Conoscendosi si instaura un rapporto umano, diretto. Anche perché troppi canali distorcono*»<sup>90</sup>. Il punto di vista delle madri rom è però differente: riportano come, da quando non ci sono più gli enti, il servizio di scolarizzazione abbia vissuto una forte involuzione e, se in passato il numero di minori frequentanti le scuole era basso, oggi sono ancor di meno a salire sullo scuolabus ogni mattina.

Il *Progetto* ha avuto inoltre degli **effetti negativi imprevisti**. Politiche *ad hoc* verso i rom hanno avuto un impatto sul modo in cui i genitori stessi hanno sviluppato il proprio rapporto con l'istituzione scolastica. Una mediatrice culturale conferma, sulla base delle proprie osservazioni quotidiane, come l'istruzione dei figli dipenda da quella delle madri e dal valore che queste ultime danno all'istruzione stessa. Al netto di questo fattore, però, D. rileva anche una grande differenza tra le madri appena arrivate in Italia e quelle residenti da anni all'interno del circuito dell'assistenza degli insediamenti formali e semiformali. A parità di titolo di istruzione, le seconde appaiono molto più disinteressate rispetto al percorso formativo dei propri figli – come se i genitori, con il passare degli anni, si fossero completamente abituati a delegare all'esterno alcuni aspetti dell'educazione. Alcuni genitori, per esempio, non sono disposti a portare autonomamente i propri figli a scuola e pretendono il servizio di accompagnamento, in assenza del quale, i propri figli restano a casa ogni mattina. Come emerso nella ricerca *So Dukhalma*,<sup>91</sup> lo spazio dell'assistenza (che può prendere la forma di una baraccopoli o di un centro di raccolta rom) ha un potere performativo sull'identità delle persone, sul modo in cui i propri diritti e doveri vengono

---

<sup>90</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>91</sup> Associazione 21 luglio, *So Dukhalma. Quello che mi fa soffrire. Il disagio dei minori e delle famiglie residenti negli insediamenti istituzionali*, dicembre 2015; <http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapporto-completo-So-Dukhalma.pdf>

percepiti, creando un'abitudine alla delega e rendendo di conseguenza ulteriormente complesso e filtrato il rapporto tra le famiglie rom e le scuole. Nonostante uno degli obiettivi sul *Progetto di Scolarizzazione Rom* fosse quello di rendere i rom autonomi nei percorsi formativi, è possibile affermare che tale obiettivo non sia stato propriamente raggiunto. Dall'osservazione diretta realizzata all'interno di una scuola secondaria di primo grado, emerge chiaramente come la mediazione degli enti tra i rom e la scuola abbia consolidato negli anni, in molti casi, il disinteresse reciproco, da parte dei genitori nei confronti dell'istituzione scolastica e viceversa. La mediazione si è tradotta infatti nella sostituzione del genitore con l'ente affidatario. Una segretaria di una scuola secondaria di primo grado lamenta la sospensione del servizio di scolarizzazione, perché «*Ora che non ci sono più gli operatori, se succede qualcosa ai ragazzi non sappiamo chi chiamare. Non abbiamo i numeri dei genitori. Ieri una ragazza ha avuto mal di denti e allora abbiamo chiamato prima un cellulare che ci ha dato lei, diceva che era della sorella ma era spento, poi abbiamo chiamato l'Ufficio Scolarizzazione Rom per chiedere aiuto a loro, ma non hanno saputo aiutarci. Quindi, iniziamo ora, pian piano, a raccogliere i numeri dei genitori rom, quando succede qualcosa ai loro figli*». Dopo tanti anni di mediazione tra la scuola e il "campo", oggi, sembra che le segreterie delle scuole, le insegnanti, le dirigenti e così via, stiano iniziando a conoscere direttamente i genitori dei propri alunni rom. «*Due, tre giorni dopo (aver richiesto che venissero i genitori) sono venute le mamme di tutte e due le alunne rom che ho in classe. Il ché già mi ha molto commosso. Io ormai sono 15 anni che insegno ed è **la prima volta che ho a che fare con un genitore di una ragazzina rom**, non mi era mai successo. Le mamme sono venute, abbiamo chiacchierato e mi hanno detto: "Ma quale materiale devono portare le ragazze per frequentare?" Non sapevano minimamente! E mi hanno detto: non ce lo può scrivere? Alla fine gliel'ho scritto, in stampatello. Adesso cominciano ad avere il materiale e (...) sono orgogliosissime di averlo*»<sup>92</sup>. Colpisce come le madri rom non avessero la minima idea di quale materiale avessero bisogno le figlie per seguire le lezioni e lascia pensare che il lavoro degli enti non abbia avuto successo, di nuovo, in termini di "responsabilizzazione" e di avvicinamento dei genitori rom alla scuola. Un altro esempio riguarda la scarsa formazione fatta agli adulti sugli aspetti pratici della scolarizzazione – uno degli obiettivi espliciti del *Progetto*. Come denunciano gli stessi operatori intervistati, ora che gli enti non lavorano più nel servizio di scolarizzazione, si registra – secondo loro – un calo delle iscrizioni alla scuola dell'infanzia e un calo delle iscrizioni telematiche.

Il processo di avvicinamento tra la scuola e le famiglie rom sarebbe dovuto essere stato promosso dagli enti, mentre la presenza di questi ultimi ha avuto l'effetto contrario – certamente imprevisto: pur rappresentando senza dubbio una risorsa utile per altri aspetti, ha permesso alle scuole di eludere il rapporto, necessario, con le famiglie rom. Ora che gli enti sono assenti, le segreterie e il personale scolastico sono costretti a entrare in contatto con i residenti degli insediamenti. Secondo gli operatori, sono le stesse segreterie delle scuole ad aver scoraggiato la "responsabilizzazione" dei genitori rom, respingendoli quando si presentavano (e chiamando al loro posto gli operatori degli enti), rifiutandone le iscrizioni e così via. Ovviamente, sensibilizzare e "responsabilizzare" famiglie illetterate e socialmente escluse è un compito estremamente difficile, e certamente si sono registrati, negli anni, casi di successo grazie al prezioso e ambizioso lavoro degli operatori. Tuttavia, l'obiettivo del *Progetto* non è stato raggiunto. Va sottolineato, come indicano giustamente gli enti intervistati, che la scolarizzazione è un processo lungo e che i suoi risultati non possono essere misurati solo con i tassi di frequenza regolare e il numero di iscritti (come è stato per il *Progetto*), soprattutto se si considera il punto di partenza – ovvero una dispersione scolastica quasi totale. Il risultato di un servizio del genere è anche il capitale culturale che si tramanda, se non da genitore a figlio, da fratello maggiore a fratello minore, la

---

<sup>92</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

lenta diffusione della conoscenza del funzionamento dell'istituzione scolastica, la creazione graduale di un senso di familiarità con la scuola, far sì che l'esperienza di studio possa essere condivisa, raccontata e tramandata tra gli stessi residenti dell'insediamento.

In virtù del bando, gli enti avrebbero dovuto sostenere gli studenti nel caso di ritardi scolastici e far sì che l'accompagnamento fisico permettesse ai rom di seguire l'orario convenzionale. Da quanto discusso finora, appare chiaramente come neanche questi propositi siano stati conseguiti. Va sottolineato come tali obiettivi non siano stati raggiunti non per negligenza degli enti incaricati, ma perché il lavoro degli operatori si trova a scontare gli effetti di decenni di politiche abitative orientate all'esclusione: «*Stante le politiche, da questa roba possiamo non uscirne mai, questo è il punto*»<sup>93</sup>. Inoltre, a partire dall'Amministrazione guidata dell'ex sindaco Gianni Alemanno (2008-2013), la durata dei *Progetti* è stata ridotta, minando così l'investimento sulla professionalità: «*Prima i progetti erano triennali e questo consentiva anche di investire sulla formazione di chi lavora dentro il campo, di dare maggiore prospettiva e di conseguenza maggiore professionalità, limitare il turn over delle persone che ci lavoravano*»<sup>94</sup>. L'investimento nel post obbligo è inoltre troppo esiguo: «*Il percorso di scolarizzazione è un processo lungo, che dura almeno 10 anni, e alla fine del quale il ragazzo che non ha studiato, si ritrova nella stessa situazione di quello che ha studiato – perché purtroppo non ci sono investimenti (sui tirocini, l'inserimento lavorativo, etc)*»<sup>95</sup>. Come si vedrà, l'assenza di modelli 'positivi' – ovvero di successo conseguente alla scolarizzazione – ha un impatto rilevante sui percorsi dei minori. Gli enti incaricati si scontrano inoltre – come accennato – con la politica di forte distribuzione dei rom negli istituti. Quest'ultima, da un lato ripartisce, riducendone l'impatto, le risorse e gli operatori su troppi istituti, dall'altro, scoraggia l'accompagnamento autonomo: come fa un genitore, in orario di apertura o chiusura delle scuole, «*a portare 4 figli in 4 scuole diverse? All'una poi!*»<sup>96</sup>. Inoltre, come giustamente notano gli operatori, tale iniziativa sembra avere un profilo discriminatorio: «*Considerando il campo come un ghetto extra urbano, con uno statuto speciale, sarebbe interessante vedere se anche per gli altri ghetti extra urbani tipo Corviale, Tor Bella Monaca, devono essere spalmate le iscrizioni*»<sup>97</sup>.

#### 6.2.4. L'IMPATTO DELLE RELAZIONI IN CLASSE

«*Quando loro si spostano e si avvicinano, alcuni si girano, le guardano, ridono...*»<sup>98</sup>.

Annamaria è una ragazza rom che ha provato a frequentare le scuole e così ricorda la sua esperienza: «*I compagni non mi stavano neanche vicino. Io pensavo: "Ma cosa c'ho, la cacca addosso?!"*. Loro parlavano, ridevano. Io ero da sola, per ore non dicevo una singola parola. Solo a mensa parlavo, quando incontravo mia cugina. Una volta siamo andati in gita a Firenze. Io dormivo in stanza con una ragazza. Ti giuro, quella aveva paura a dormire con me! Aveva paura, mi ha guardato tutta la notte. Penso che credeva che la volessi ammazzare!»<sup>99</sup>.

La segregazione vissuta dai giovani provenienti dalle baraccopoli prosegue nell'ambiente della classe e si esprime a livello spaziale e relazionale: i minori rom si concentrano generalmente in

---

<sup>93</sup> Focus group con alcuni degli enti incaricati, Roma, 15 dicembre 2015.

<sup>94</sup> *Idem*.

<sup>95</sup> *Idem*.

<sup>96</sup> *Idem*.

<sup>97</sup> *Idem*.

<sup>98</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, 3 dicembre 2015.

<sup>99</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 16 novembre 2015.

un'unica area dell'aula – oggetto di rifiuto da parte dei compagni di classe. Le attitudini dei compagni di classe verso i rom in generale, e verso i propri compagni rom, in particolare, sono state analizzate nel corso di diversi focus group. Di seguito, viene riportata una sintesi delle esperienze fatte nel corso della ricerca qualitativa. L'incontro con i compagni di due studentesse rom frequentanti la prima media si apre chiedendo ai minori di raccontare della propria classe, indicando innanzitutto il numero di alunni. La risposta è: «*Siamo in 23, ma con X (ragazzo con disturbi dell'apprendimento) e con YZ (due ragazze rom)*»<sup>100</sup>. Notiamo come le ragazze rom vengano individuate subito come un corpo esterno alla classe e associate al ragazzo diversamente abile. Inoltre, c'è confusione sulla loro identità: «*Vengono dalla Romania*»; «*Io non l'ho mai saputo da dove vengono*»; «*Sono delle rom*»; «*Musulmane*»; «*No, sono bosniache*»; «*Due rom diciamo, i genitori sono di un altro posto, però sono nate a Roma. Non parlano però la nostra lingua, infatti hanno un accento straniero, tipo... Cioè non si capisce niente quando parlano tra di loro*»<sup>101</sup>. I ragazzi intervistati non dichiarano apertamente di avere atteggiamenti ostili, aggressivi o antagonisti nei confronti delle compagne di classe rom e attribuiscono piuttosto a queste ultime la responsabilità della **distanza** che tra loro intercorre. È interessante il modo in cui i partecipanti dipingono e descrivono le ragazze rom: così timide da non voler parlare davanti la classe, non partecipare alle attività, non rispondere alle professoresse, restare in disparte anche durante la ricreazione. «*Non si rapportano agli altri, rimangono loro due in disparte, anche durante la ricreazione non vengono a giocare, non si alzano, rimangono ferme*»; «*Sono solitarie, si parlano solo tra di loro, nella loro lingua poi, quindi non possiamo capirle*»; «*Noi possiamo pure aiutarle a fare le cose però loro sono timide, ogni volta si vergognano, non fanno mai niente con noi, pure in palestra non fanno mai niente con noi, quindi pure noi, ogni tanto, non vogliamo farlo con loro, perché loro non parlano non si aprono*»<sup>102</sup>. L'unica forma relazionale immaginata dai partecipanti è quella dell'aiuto nelle attività scolastiche. La vergogna vissuta dalle compagne rom non permetterebbe però neanche tale modalità di relazione: si tratta di un sentimento attribuito alla percezione delle ragazze rom della propria diversità, in termini di ritardo scolastico (età maggiore), difficoltà linguistiche, esclusione da gruppo classe, etc. I racconti dei compagni evidenziano un forte malessere da parte delle ragazze rom: «*D. sta sempre ferma nel suo posto, non parla, sta sempre attaccata al muro perché non vuole essere vista, infatti sta sempre all'ombra. Poi si copre la faccia col quaderno perché si vergogna che tutti quanti la guardiamo*»<sup>103</sup>. Come osservato, i compagni di classe proiettano sulle ragazze rom la responsabilità del fallimento della loro relazione: «*Sì, se vengono per me non è un problema accoglierle, il problema è che loro non vogliono venire*»<sup>104</sup>. Pur ribadendo la propria buona fede e la volontà di integrarle, i partecipanti al focus group sono concordi sull'impossibilità di relazionarsi ai rom a diversi livelli, dal più semplice – come fare una chiacchierata o passare la ricreazione insieme – al più complesso – stringere un'amicizia. Come in precedenza, gli studenti denunciano una forte resistenza da parte delle compagne rom. Anche sedersi affianco, essere vicini di banco, sarebbe un gesto che le ragazze rom rifiutano, sempre per vergogna, e che al tempo stesso desterebbe disagio anche agli stessi studenti non rom. L'argomento della vicinanza fisica introduce all'ambito della dimensione affettiva, riguardante le emozioni che il contatto con le ragazze rom desta. Quest'ultima dimensione, più profonda, fornisce una chiave di lettura più sincera e vicina al reale di quella che gli intervistati propongono nelle prime due fasi del focus group. L'emozione più diffusa scatenata

---

<sup>100</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, 3 dicembre 2015.

<sup>101</sup> *Idem.*

<sup>102</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, 3 dicembre 2015.

<sup>103</sup> *Idem.*

<sup>104</sup> *Idem.*

dalla presenza delle ragazze rom è la paura: la paura di essere derubati in classe – in particolare del proprio cellulare; la paura del contagio; una paura generica degli *zingari*.

Per quanto riguarda la **paura di furti**, oltre che a esplicitarla chiaramente e a temere di essere derubati, in particolar modo del proprio telefono cellulare, va riportato come siano numerose e fantasiose le storie di furti subito da conoscenti e altri allievi della scuola ad opera degli studenti rom. Si tratta di storie nebulose, rielaborate e narrate diversamente a seconda del focus group (sono infatti stati svolti 3 focus group distinti e ad ogni incontro è stata riportata, tra le altre, una stessa storia, arricchita di elementi diversissimi a seconda di chi fosse a narrarla). Nonostante si tratti con ogni probabilità di leggende, sono comunque racconti molto vivi nell'immaginario degli studenti e in grado di condizionare il loro comportamento e la loro apertura verso i compagni di classe rom. «*In un'altra classe, c'era una rom che aveva portato una mannaia tutta arrugginita, se ne sono accorti e non so che hanno fatto*»; «*Un mio amico ha una di queste Omerovic e ha detto che gli hanno già rubato – lui fa tipo collezione di accendini e gliene hanno già rubati 5*»; «*Una volta avevo un telefono, volevo fare una chiamata e l'ho messo in tasca, poi questa (rom) mi è passata vicino e non ho più trovato il telefono!*». Non esistono casi di furto che riguardano direttamente le due ragazze rom, eppure sono tante le storie raccontate che le dipingono come probabili autrici di furti al di fuori dell'istituto scolastico: «*Per me si rubano anche i profumi, perché una volta ho sentito il profumo di D. e sapeva di Alien che è un profumo che usa mia madre e che costa 80 euro a bottiglietta. Per me lo rubano, perché come si fa ad avere 80 euro per una bottiglietta piccola così?*»; «*Io una volta l'ho vista correre con il telefono impacchettato, e c'era un uomo che diceva "Dov'è quella ladra di telefono?!", per me è stata una Omerovic, una di loro due che se lo è rubato. Sì, sì, era una di loro due perché l'ho vista in faccia*»<sup>105</sup>.

Per quanto concerne la **paura del contagio**, è indicativo come nessun intervistato saluterrebbe la compagna di classe rom attraverso il contatto fisico, ad esempio dandole un bacio sulla guancia, o le terrebbe anche solo semplicemente la mano: «*No, io non le prenderei la mano, avrei troppa paura per i germi*»; «*Io avrei un po' di ansia*»<sup>106</sup>. Il timore – il terrore in alcuni casi – è quello di contagio di germi (non identificati), e della trasmissione di pidocchi. «*Un po' ho paura (per i pidocchi). Si ha questa paura che ti attaccano qualcosa, non si sa loro dove vanno*»; «*Col fatto che un po' puzzano, noi abbiamo paura – soprattutto per i pidocchi, perché gli zingari comunque sia i pidocchi ce li hanno – non è che si fanno il trattamento*»<sup>107</sup>. Anche l'incontro presso l'abitazione delle ragazze rom è da scongiurare. L'eventualità di un invito alla propria festa di compleanno non lascia dubbi: quasi nessuno parteciperebbe, indipendentemente dal luogo in cui si svolga ("campo" o una festa all'aperto in un parco), sia per timore della scarsa igiene, sia per altri tipi di paura riferiti alla propria incolumità: «*Io ho paura più che altro che mi rapiscano*»; «*Io andrei se ho con me una truppa di carabinieri e di poliziotti. Ci andrei così, però da sola no*»<sup>108</sup>. La prospettiva della festa di compleanno rom fa emergere a pieno il **terrore** che alcuni compagni nutrono nei confronti del contatto, anche mediato, con le minori e le famiglie rom. Immaginandosi nel contesto del festeggiamento, dichiarano che non userebbero mai i servizi igienici e che non toccherebbero mai il cibo, anche se questo fosse preparato da un catering esterno e servito da un cameriere, perché «*prima magari l'ha toccata con le mani (un rom)...*»<sup>109</sup>.

---

<sup>105</sup> *Idem.*

<sup>106</sup> *Idem.*

<sup>107</sup> *Idem.*

<sup>108</sup> *Idem.*

<sup>109</sup> *Idem.*

Va sottolineato come i partecipanti al focus group non sappiano esattamente se le compagne rom vivano in emergenza abitativa o meno e che, quindi, ci sia una totale resistenza all'eventualità di recarsi a una festa a prescindere dalla condizione abitativa di queste ultime. Ad ogni modo, si registra, anche in questo caso, ovvero rispetto alla condizione abitativa delle ragazze rom, la costruzione di un immaginario molto vivace. Secondo alcuni le compagne rom abiterebbero in appartamento, perché hanno raccontato una volta di possedere la televisione, secondo altri vivrebbero sotto un ponte, in un parco, in un "campo", presso una pista ciclabile, etc. sono tutte immagini che appartengono all'esperienza quotidiana degli intervistati, e che i minori associano alle proprie compagne rom.

Infine, sono proprio gli *zingari*, in generale, a destare paura: «*All'inizio dicevo "oddio no! Abbiamo delle rom in classe". Però adesso mi sto abituando*»; «*Avere delle zingare in classe è sempre...cioè... lo non sono mai stato con delle rom in classe, te le ritrovi e dici "oddio!"*»; «*Oddio ma se esistesse una città solo per loro, con tutti gli zingari, in ogni stato, non sarà troppo sporca, piena di cassonetti, piena di gente che chiede l'elemosina, di roulotte, di puzze, di cibi un po'... di pidocchi, di malattie, un po' lì è la paura*»<sup>110</sup>.

Va sottolineato che, su questo sfondo, emergono anche delle forme di sensibilità, alcune posizioni di maggiore apertura, e, soprattutto, un desiderio di conoscenza condiviso pressoché da tutti i partecipanti: un desiderio sia frutto di curiosità e quindi fine a sé stesso («*Si sicuro mi piacerebbe, così conosco anche nazioni nuove, cose nuove, le feste, cosa fanno loro*»), che un desiderio nato dalla paura («*Vorrei sapere di più così riesci a capire i loro comportamenti. Riesci ad essere più sicura e ad avere meno paura. Ti senti più libera, ti senti proprio meglio*»), che di avere gli strumenti per uscire dalla narrazione stereotipata condotta sui rom («*Vorrei sapere di più, perché alcuni famigliari ti dicono determinate cose e gli puoi dire che non è così!*»). Colpisce la definizione di rom di una bambina, che associa il termine rom alla povertà, al bisogno e alla devianza: «*I rom sono persone che non avendo molti soldi, poi diventano poveri, non hanno casa e si trasformano in zingari e iniziano a comportarsi male, perché non avendo il necessario, sono nervosi*»<sup>111</sup>.

In sintesi, le ragazze rom rappresentano, agli occhi dei compagni, l'altro, l'irriducibile: non le si conosce, non si sa da quale contesto provengano, dove abitano, quale sia il loro paese di origine. Pur condividendo il percorso scolastico e lo spazio in aula, costituiscono un esotico misterioso e pauroso, oscuro, da temere: è spiacevole sedersi vicini di banco, non è raccomandabile avvicinarsi troppo per via di un possibile contagio – non è chiaro di cosa; è da scongiurare in ogni modo un contatto più stretto – come scambiarsi un bacio sulla guancia – e scoprire il luogo in cui vivono, condividere del cibo, recarsi nel "campo" – dove la paura è di essere addirittura rapiti. Le due ragazze sono dipinte con diversi epiteti, alcuni più severi (come "bugiarde", "ladre") ed altri meno (come "timide", "vergognose", "sono sempre sedute, in silenzio"). Le immagini proposte su di loro permettono di attribuire la responsabilità dell'incoltabilità della distanza alle ragazze rom, le quali, con il loro comportamento, allontanerebbero i compagni di classe, rendendo impossibile anche l'unica forma relazionale che vorrebbero stabilire i ragazzi non rom – ovvero una relazione di aiuto e gerarchizzata. Inoltre, sono numerose le storie – presumibilmente di fantasia – di furto elaborate dai minori, molte le fantasie su dove vivano, su cosa facciano i genitori per vivere; gli scherzi tra compagni diventano l'occasione per incolpare le ragazze di furto. Esperienze palesemente inventate e supposizioni fantasmagoriche rafforzano il tentativo di *ziganizzazione*<sup>112</sup> perpetrato dai compagni di classe ai danni delle ragazze rom:

---

<sup>110</sup> *Idem.*

<sup>111</sup> *Idem.*

<sup>112</sup> Piasere L., *Scenari dell'Antiziganismo*, Seid Editori, Firenze, 2012.

indipendentemente dalla realtà oggettiva, le due minori diventano i contenitori da riempire con gli stereotipi riguardanti gli *zingari*, lo spazio umano su cui concentrare timori personali e trovare conferme dei luoghi comuni. Pur non avendo mai rubato a scuola, le compagne di classe rom diventano ladre, pur essendo curate, diventano portatrici di pidocchi – costituendo le figure sulle quali costruire l'immagine sociale dello *zingaro*.

### 6.2.5. GENITORI NON ROM

Quanto raccolto presso i minori non rom va interpretato considerando il *background* delle famiglie di provenienza. Così come confermato dai docenti, l'atteggiamento degli studenti verso i rom è, in gran parte, di responsabilità delle famiglie di riferimento. Queste ultime, non appaiono affatto neutre nei confronti dei compagni di classe rom dei propri figli. «*Nella classe dove erano inserite l'anno scorso, da parte di alcuni c'era stata un'opposizione, tant'è che una mamma era venuta a parlare con me, con tono molto allarmato perché io avevo fatto sedere una di queste ragazzine (rom) accanto alla figlia ed era molto adirata per questa cosa*»<sup>113</sup>. La madre, spiega la professoressa, le ha rimproverato di aver esposto la figlia a un rischio infezione e che «*si, i ragazzi hanno proprio paura*» – paura non solo di essere "infettati", ma anche di essere derubati, per cui quando capitano come vicini di banco, subito i ragazzi non rom tolgono il proprio materiale dal banco e lo ripongono in cartella. Involontariamente, **i minori non rom confermano che tali atteggiamenti sono in qualche modo incoraggiati dai propri genitori**: «*Mamma e papà dicono che dobbiamo stare attenti, perché sono sempre rom*»; «*(A me dicono) di stare attenti perché rubano le cose, io porto il telefono a scuola però lo lascio nello zaino*». Si registrano anche delle punte di civiltà: «*A mia madre non gli ha dato fastidio (che ci siano delle compagne di classe rom), perché innanzitutto che la maggior parte del tempo non vengono, poi comunque sono le nostre compagne di classe e ci dobbiamo comunque comportare, le dobbiamo rispettare come ogni bambina di questa scuola*»<sup>114</sup>.

Le maestre coinvolte in un focus group raccontano di un **razzismo spietato** da parte di alcuni genitori: poiché non tutti (in particolar modo, i rom) possono permettersi di sostenere il costo delle uscite didattiche, le maestre propongono di dividere la quota di chi non può pagare su tutti i genitori. Una consistente parte del gruppo classe dei genitori si rifiuta di contribuire: «*Purtroppo sì, lo devo dire, senza peli sulla lingua. Non contribuiscono perché si tratta di sostenere i minori rom. Mi fa soffrire, io stessa mi tasso...*»<sup>115</sup>. Il razzismo però nascerebbe da una mancata conoscenza diretta dei genitori rom (e questo si ricollega alla segregazione abitativa che contribuisce a scoraggiare i genitori a recarsi presso le scuole). Quando l'incontro tra i genitori rom e quelli non rom avviene, questo avrebbe, da quanto dicono le maestre, degli effetti estremamente positivi e imprevisi: «*Ha fatto proprio bene al gruppo genitori la presenza a scuola della mamma a scuola, ai colloqui, le autorizzazioni alle uscite, questa mamma che accompagna i bambini, è una presenza importante. Questo ha avuto una ricaduta positiva sul gruppo dei genitori. C'è stata una svolta da questo punto di vista*»<sup>116</sup>. Si tratta però di casi fortunati, perché non tutti i genitori rom riescono a socializzare e a farsi conoscere dai genitori maggioritari. Di seguito, la testimonianza di una donna rom: «*Io vado a volte ai colloqui, ma non conosco le mamme. Non sono parte del gruppo mamme. Quando andavo a scuola a portare mio figlio e a riprenderlo, restavo comunque in disparte, non entravo in relazione con gli altri genitori. Nessuna si avvicinava a me. Anche se ti vesti molto bene, si nota che sei rom, anche perché ci scappa di parlare romanés con i*

---

<sup>113</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>114</sup> Focus group presso un istituto secondario di I grado, 3 dicembre 2015.

<sup>115</sup> Focus group presso un istituto primario, Roma, 23 novembre 2015.

<sup>116</sup> *Idem*.

*nostri figli, anche se fai attenzione. Solo una mamma una volta mi si è avvicinata, ed era anche lei straniera!»<sup>117</sup>.*

## 6.2.6. I MINORI ROM

Per quanto riguarda le dinamiche che vivono i minori rom, nel "campo" così come in classe, alcune di queste confermano quanto illustrato finora e le più rilevanti e degne di nota sono di seguito riportate.

Per quanto i racconti dei rom sull'argomento siano eterogenei, alcuni ricordano con riconoscenza professori particolarmente attenti alla loro istruzione, molti riportano un'esperienza di totale indifferenza da parte dei docenti e testimoniano la pratica di programmi differenziati e l'assenza di aspettative nei propri confronti. I pochissimi insegnanti che hanno accettato l'invito al focus group hanno automaticamente mostrato una sensibilità al tema e durante la discussione focalizzata hanno raccontato il proprio impegno quotidiano nel promuovere l'istruzione di tutti i loro allievi, compresi i rom. Lo stesso non si può dire con certezza degli altri insegnanti, i quali non rispondendo neanche ai ripetuti inviti, hanno mostrato un totale disinteresse per il tema. *«Le professoresse neanche parlavano con me. Non mi facevano fare niente. Io allora non facevo nulla, dormivo tutto il tempo. Pensavano che noi rom non abbiamo voglia di fare niente, loro credono che noi non vogliamo essere niente, che a noi non ci importa nulla. Quindi mi sono stufata, facevo due ore di autobus per arrivare a scuola e tu non mi fai fare niente?! Anche gli altri rom nelle altre classi non facevano nulla»<sup>118</sup>.* La didattica parallela scoraggia la regolarità della frequenza rafforzando il senso dell'inutilità di recarsi a scuola ogni giorno: *«A me non ha mai imparato niente la scuola. Non sapevo neanche l'alfabeto e andavo a scuola tutti i giorni! L'alfabeto me lo ha imparato una signora che aiutava la mia famiglia. Sì, la scuola per me è stata inutile»<sup>119</sup>.* Tutto questo ha un impatto sul rapporto che gli studenti di oggi, futuri genitori di domani, sviluppano con l'istituzione scolastica e con il valore di quest'ultima. *«Se ho un figlio piccolo lo mando a scuola, così impara l'alfabeto»:* gli obiettivi educativi che un genitore nutre per i propri figli vengono ridotti al minimo e tarati sulle proprie competenze, per cui genitori a malapena alfabetizzati ambiscono che i propri figli raggiungano almeno il loro livello, ma non necessariamente un livello successivo.

L'incapacità che avvertono i rom di seguire il programma accentua alcuni dei **sentimenti che questi portano con sé dentro la classe**: *«(Lei) si vergogna di leggere, perché non sa leggere e ha 14 anni, ed è in prima media. A 14 anni, anche io avrei vergogna a leggere, sapendo di non saper leggere. E come posso io insegnarle a leggere, se lei non ci prova perché si vergogna?»<sup>120</sup>.* La vergogna dei minori rom è la condizione maggiormente raccontata durante la ricerca, da parte di diversi interlocutori. *«Io mi sento bene in classe se vengono i miei cugini, se sto sola non mi sento bene. Preferisco non andare neanche io. Quando ero alle elementari anche, mi sentivo male se ero l'unica zingara in classe. Non mi piacevano le compagne di classe, mi invitavano a giocare, ma perché erano costrette dalle maestre. Quando mi invitavano alle feste, non andavo mai. Mi vergognavo perché ero l'unica zingara»<sup>121</sup>.* Il disagio relazionale è così forte e si prova una tal vergogna al riguardo che così esordisce una bambina rom durante il focus group: *«Loro (le sue compagne di classe) vogliono essere mie amiche, sono io che non voglio»<sup>122</sup>,* mostrando

<sup>117</sup> Focus group con le madri rom, Roma, 24 novembre 2015.

<sup>118</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 16 novembre 2015.

<sup>119</sup> *Idem*.

<sup>120</sup> Focus Group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>121</sup> Focus Group presso un insediamento di Roma, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>122</sup> *Idem*.



l'esclusione vissuta in classe come una propria scelta. La minore esprime però i sentimenti provati prima di entrare in classe raccontando: «*Mi fa male la pancia, sono nervosa. Mi devo fare forza per entrare in classe*». Il disagio che provano i rom all'interno dell'ambiente scolastico è confermato dal desiderio di non essere gli unici rom della classe, per cui se soli, si preferisce rinunciare a frequentare, e dal comportamento assunto durante i momenti di potenziale socializzazione. «*Loro tendono molto a stare in disparte quindi non fanno mai l'intervallo, non si alzano mai, potrebbero uscire nei corridoi, invece loro non si alzano neanche dal posto: la classe vuota e loro dentro*»<sup>123</sup>. Altre insegnanti, oltre alla vergogna, rilevano una sorta di apatia, indifferenza, scarso desiderio di avvicinarsi agli altri, di conoscere e comprendere l'altro, insofferenza e talvolta vera e proprio sofferenza: «*Sembrava che stavano in prigione, mi facevano soffrire. Il solo guardarli mi faceva soffrire perché trascorrevano tutta l'ora guardando fuori dalla finestra. Soprattutto il maschio, sembrava proprio in gabbia. Stava lì a guardare fuori tutto il tempo, tutto il tempo, ininterrottamente*»<sup>124</sup>. È curioso come l'immagine della "prigione" sia utilizzata anche dai minori rom: «*C'era tanta vergogna. Tantissima. Loro leggevano le storie sul libro a voce alta. Io non avevo neanche il libro. Andavo a scuola per vedere loro che parlavano. Io sempre muta. Era una sofferenza entrare. Come entrare in prigione. Anzi, peggio. In prigione almeno ce l'hai qualche amico. Lì no, lì mi guardavano tutti male*»<sup>125</sup>. «*Tutti dicono che noi siamo schifi, perché siamo rumeni. Quando usciamo da scuola, sono felice, come se esco da una caserma*»<sup>126</sup>.

Il filo conduttore dei sentimenti citati è il **senso di inadeguatezza** che possiamo attribuire agli studenti rom nel momento in cui sono costretti nella relazione con studenti e professori provenienti dalla società maggioritaria – inadeguatezza per le profonde lacune scolastiche, inadeguatezza che nasce dall'esclusione percepita o vissuta, inadeguatezza dovuta al sentirsi "diversi", così come espresso dai minori rom durante le discussioni focalizzate: «*Non siamo uguali. Noi siamo zingari, voi no. Perché? Perché tu vivi in una casa che è bella, noi in un container. Da te non c'è la gente che fa a botte, voi vivete in modo bello. Noi siamo sempre qua. Andiamo a scuola, forse non andiamo, facciamo la spesa a Magliana<sup>127</sup> e basta. Poi torniamo qua, dove è tutto sporco. A me non piace. Ecco perché è diverso. È vero, c'è anche altra gente povera, ma solo noi viviamo nei campi. Siamo diversi*»<sup>128</sup>. Questo spiega perché la parcellizzazione dei minori rom tra le classi e tra gli istituti – per evitarne una concentrazione – non sia stata una scelta politica priva di conseguenze negative impreviste: innanzitutto, genera, come visto, il sistema degli orari paralleli – per cui i minori rom perdono quotidianamente ore di lezione; in secondo luogo tale suddivisione rafforza il senso di isolamento dei rom nelle classi, il senso di solitudine, di fragilità – come illustrato, la presenza di un familiare o di un ospite dello stesso insediamento viene riportata dagli intervistati come condizione necessaria e preliminare per poter frequentare con maggior serenità.

Il senso di inadeguatezza che si prova quando ci si affaccia al di fuori del proprio contesto di provenienza è stato verificato anche tramite l'osservazione partecipante presso un insediamento di Roma. Samantha è una ragazza di 20 anni, sta studiando presso uno dei Centri Territoriali Permanenti per conseguire il titolo di terza media, ed è molto motivata a trovare nel frattempo un lavoro. Per la sua ricerca di lavoro, fa affidamento agli operatori dell'ente gestore

<sup>123</sup> Focus Group presso un istituto secondario di I grado, Roma, 10 novembre 2015.

<sup>124</sup> *Idem*.

<sup>125</sup> Focus Group presso un insediamento di Roma, Roma, 16 novembre 2015.

<sup>126</sup> Focus Group presso un insediamento di Roma, Roma, 18 dicembre 2015.

<sup>127</sup> Il quartiere romano nei pressi dell'insediamento.

<sup>128</sup> Focus Group presso un insediamento di Roma, Roma, 10 novembre 2015.

dell'insediamento. Nella giornata in cui sono presenti i ricercatori, Samantha ha un numero da chiamare: si tratta di un teatro che sta cercando addetti al volantinaggio. Prima di alzare la cornetta, Samantha fa diverse prove della telefonata, è molto agitata e ripete: «*No, non ce la farò mai a dire queste cose (ovvero a presentarsi)*»: si vergogna e si sente completamente inadeguata. Il senso di inadeguatezza è eccessivo in relazione al compito richiesto (introdursi in una telefonata), soprattutto se si considera l'età di Samantha, e dà la misura di quanto sia forte l'insicurezza rispetto alle proprie competenze relazionali nel momento in cui queste si devono sviluppare al di fuori del proprio contesto e verso la società maggioritaria.

Sottolineiamo come le numerose competenze possedute dai rom all'interno della baraccopoli e che si sviluppano anche grazie alla vita all'interno della baraccopoli (sono numerosi i casi di ragazzi che da soli, senza formazione alcuna, hanno costruito la propria casa, un impianto elettrico, e così via; ragazze in grado di gestire la famiglia da sole anche in età giovanissime, etc.) nel mondo esterno al "campo" – nella società della conoscenza in cui tutto richiede qualifica certificata – non trovano collocazione, non vengono riconosciute come di particolare valore: il "campo" rende inadeguati perché non favorisce l'acquisizione di quelle competenze utili nella società maggioritaria.

Specularmente, le competenze che si apprendono a scuola non trovano alcun riscontro nella vita quotidiana nella baraccopoli. Al di là dei contenuti più complessi, anche la competenza basilare più semplice, ovvero la capacità di leggere e scrivere, nel contesto abitativo del "campo" non trova applicazione: «*Qua al campo non serve la scrittura, non la usiamo mai*»<sup>129</sup>. La scuola si conferma come un'istituzione estremamente distante. Alla sofferenza dell'esperienza scolastica si somma, quindi, per molti, l'**inutilità** della stessa. «*Che faccio a scuola? Mi annoio. Sto con la testa appoggiata sul banco, perché la scuola non è bella, è brutta*»<sup>130</sup>.

Se il valore dell'istruzione non è particolarmente percepito perché privo di applicazione nella propria realtà, se l'esperienza scolastica risulta essere di sofferenza, se le aspettative dei docenti sono nulle, anche la motivazione personale e le aspirazioni dei minori sono molto basse o perlomeno dissociate dal percorso scolastico. Questa riflessione introduce alla seguente dimensione.

Da un lato, la presenza all'interno delle baraccopoli di numerose storie di esclusione modellano indirettamente le aspirazioni future dei minori – sono storie di eventuale successo economico nelle quali la scolarizzazione non è affatto funzionale; dall'altro, è quotidiano l'esempio dei propri coetanei che non investono il proprio tempo nello studio. Le aspirazioni, infatti, dipendono dalle possibilità oggettive, come anche dai modelli conosciuti e visti come raggiungibili. Le scelte dei rom sembrano rispondere all'interiorizzazione di un destino percepito come assegnato – come illustrato nella ricerca *So Dukhalma*<sup>131</sup>. Questo destino è perennemente ricordato dalle bocciature dei propri coetanei rom, dalla disoccupazione formale dei genitori, dal coinvolgimento dei propri pari in attività in cui gli insegnamenti della scuola non sono affatto utili, dall'atteggiamento degli insegnanti che ignorano l'alunno rom in classe. Riportiamo l'esperienza di un focus group rivolto ai minori, iniziato con la richiesta di chiudere gli occhi e immaginare sé stessi fra 10 anni. Chiediamo ai minori di trascrivere i loro desideri rispetto al proprio futuro. Alessio ha difficoltà a proiettarsi nel domani, dice inizialmente di non avere desideri e non riesce a figurare nessuna

---

<sup>129</sup> Focus Group presso un insediamento di Roma, Roma, 16 novembre 2015.

<sup>130</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 18 dicembre 2015.

<sup>131</sup> Associazione 21 luglio, *So Dukhalma. Quello che mi fa soffrire. Il disagio interiore dei giovani e delle famiglie rom residenti negli insediamenti istituzionali*, dicembre 2015; <http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapporto-completo-So-Dukhalma.pdf>

prospettiva. Lo invitiamo a riflettere maggiormente e alla fine individua un desiderio, quello di imparare a «cantare la chitarra», anche se crede sia troppo difficile e non riuscirà mai ad imparare. Anna invece ha le idee molto chiare: il suo obiettivo è prendere la patente e rimanere in Italia che sente come il suo paese. Si tratta di obiettivi non particolarmente ambiziosi e che non riguardano il piano professionale. Come ricordato, secondo diversi autori, le speranze individuali e soggettive dipendono dalle possibilità oggettive di autorealizzazione. Anche le altre aspirazioni narrate dai minori sono poco ambiziose e molto omogenee. Un operatore intervistato conferma quando siano necessari modelli alternativi e come le ambizioni si costruiscano su quanto si crede possibile realizzare e si conosce: da quando un ragazzo del "campo" ha iniziato a lavorare come cassiere presso un supermercato della zona, molti minori chiedono di poter ottenere il diploma di terza media per poi lavorare come cassieri.

Per quanto concerne il secondo punto, molti ragazzi riportano di non andare a scuola perché invogliati a restare a casa dai propri amici, ad andare in giro con loro, restare a giocare nel "campo", etc. *«Studiare sì, è importante, ma se hai la concentrazione di studiare, dipende se la smettono con questa droga, con questo andare in giro. Dipende dalla volontà dei ragazzi. Qua non c'è molto la volontà. Qua il sogno di tutti è diventare spacciatore, fare i soldi facile, fare il "pesce" (cioè il "protettore" di prostitute). È difficile fare altro, perdi le tue forze, la tua motivazione. Poi anche se decidi di andare a scuola, sai che i tuoi amici del campo non ci vanno»*<sup>132</sup>; *«Sì moltissimo, vivere qua ha influenzato tanto. Vedi i tuoi amici che non vanno a scuola, ti dicono "dai, andiamo in giro". Io non potevo rifiutare»*<sup>133</sup>.

In sintesi, nel sistema dei "campi", per tutte le ragioni fin qui sviluppate, manca totalmente il capitale culturale fondamentale per il successo scolastico e che segna un'ulteriore distanza tra i minori rom e i non rom: perché i primi vanno a scuola e i secondi no? *«Perché loro hanno mamma e papà che gli dicono di andare. Gli altri minori sanno che avranno un lavoro! Ma noi no, noi pensiamo forse è inutile perché forse non troveremo lavoro, perché siamo zingari. Anche se studiamo. L'italiano basta che va a scuola e lo prendono poi a lavorare. Io non avrò una vita come voi, che state dentro una casa. Per chi si sposa e non ha studiato, allora deve andare tutta la vita a elemosinare. Io non voglio. Io voglio per la mia vita: prendere la terza media, la patente, andare in affitto, non sposarmi mai, mai, mai, così sto per sempre con mia madre e mio padre»*<sup>134</sup>. La testimonianza di Silvia, viene completata da una sua coetanea durante un altro gruppo di incontro: *«No!! I rom e i gadjé (non rom) non hanno le stesse difficoltà. Loro sanno l'alfabeto, sanno scrivere. Si sentono come a casa loro, più sicuri, più protetti. Poi, loro sanno che trovano lavoro se studiano. Noi no, noi siamo zingari. Io vorrei una scuola solo per noi stranieri, così li ci insegnano»*. Gli intervistati avvertono come la mancanza di competenze di base trasmesse dalla famiglia li ponga in una condizione di disagio a scuola, raccontano del malessere in classe e dell'assenza di motivazione.

Per concludere, si riportano le parole di un minore rom di 11 anni, in quanto condensano tutti i motivi sovra esposti. Parlando del caso generico di un minore che si rifiuta di andare a scuola, così parla: *«Maurizio non va a scuola perché è triste perché a scuola nessuno gli parla (ruolo delle relazioni in classe). Lui pensa che la scuola non è niente, è come carta igienica (ruolo del valore dell'istruzione). Il suo futuro non è niente (ruolo della motivazione). I genitori gadjé (non rom) li mandano a forza i figli, per il loro futuro (ruolo della percezione dell'utilità della scuola nel caso*

---

<sup>132</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 16 novembre 2015.

<sup>133</sup> *Idem*.

<sup>134</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 10 novembre 2015.

dei non rom, e dell'inutilità per i rom). *I rom basta che lavorano con il ferro e basta*<sup>135</sup>. Quest'ultima frase introduce al seguente paragrafo, riguardante il ruolo dei genitori rom.

### 6.2.7. I GENITORI ROM

Tra i genitori rom, si registra una forte diffidenza nei confronti dell'istituzione scolastica, principalmente dovuta alla percezione della propria condizione di fragilità e a quella di potere degli insegnanti. *«Molte mamme non vanno a scuola a parlare con le professoresses perché hanno paura. Temono di dire qualcosa di sbagliato, di rispondere male e che quello che dicono possa essere usato contro di loro»*<sup>136</sup>. Le promozioni dei propri figli, vengono viste non come un tentativo del corpo docenti di premiare l'impegno, ma come un modo per *«mandare via i rom»*<sup>137</sup>. Allo stesso modo, non credono al fatto che la didattica parallela sia dovuta alla scarsa frequenza dei figli: *«Si tratta di una scusa»*<sup>138</sup>.

Anche tra gli adulti, si riscontra quanto osservato con i minori: è diffusa la coscienza dell'inutilità dello studio – il quale non aiuterebbe in alcun modo i propri figli ad entrare nel mercato del lavoro, a loro chiuso in quanto rom. Della scuola non c'è bisogno, perché le competenze utili alla vita che perseguiranno i propri figli, per i mestieri che svolgeranno, si acquisiscono tramite l'esperienza. *«Qualsiasi lavoro i nostri figli sanno farlo. Non c'è bisogno di una scuola. Che ci vuole a fare il giardiniere? Lo vedi una volta e lo impari. Mio figlio sa fare l'elettricista, l'idraulico, il muratore – senza imparare da nessuno. Alcuni non sanno leggere e scrivere. Ma sanno fare un sacco di cose»*<sup>139</sup>.

Chiudiamo queste riflessioni con la frase di un minore, che, alla domanda della madre del perché non vada a scuola, le risponde: *«Mamma, io sono un rom, non sono un gagiò (non rom)»*<sup>140</sup>. È una frase che ben sintetizza il senso di esclusione dei rom dalla principale agenzia di socializzazione della società maggioritaria – la scuola, tanta è la marginalità sociale prodotta dal vivere in una baraccopoli.

---

<sup>135</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 4 dicembre 2015.

<sup>136</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 24 novembre 2015.

<sup>137</sup> *Idem.*

<sup>138</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 20 novembre 2015.

<sup>139</sup> *Idem.*

<sup>140</sup> Focus group presso un insediamento di Roma, Roma, 24 novembre 2015.

## NOTA CONCLUSIVA

di Marco Rossi Doria

Questo rapporto dell'Associazione 21 luglio riunisce un materiale prezioso, rigoroso e ricco. E' un materiale che serve a chi opera a scuola e a chi fa lavoro educativo tra scuola e fuori. E che serve sia alla generazione che oggi si affaccia al lavoro educativo con bambini e ragazzi rom, sinti, caminanti e, ben più in generale, con i troppi bambini e ragazzi, italiani e stranieri, poveri che oggi sono ancora esclusi dalla scuola e sia a chi da tempo è impegnato in questa avventura civile e professionale e intende "fare il punto della situazione", per ridare senso alla passione e alle competenze che – tra mille difficoltà, spinte in avanti, regressioni e ri-partenze – ne sostengono l'impegno.

Si tratta di un accurato lavoro che ricostruisce le complesse, spesso dolorose e altre volte promettenti vicende – vissute lungo molti decenni – del rapporto tra comunità rom (in particolare nella situazione romana ma non solo) e istituzioni scolastiche. E che delinea lo stato attuale di una lunga storia.

Per definire il contesto entro il quale hanno luogo queste vicende, è utile dire che esse conoscono due estremi che marcano – nel bene e nel male, nella promessa e nel fallimento – un amplissimo territorio di esperienze.

A un estremo del territorio che riguarda le parole rom/scuola vanno certamente collocate le vicende, positive, che dicono alla Repubblica che il binomio scuola/rom ha in sé storie straordinarie di successo, dovute a energie competenti di avanguardie testarde che, nelle scuole autonome e nel migliore privato sociale, sono riuscite, sia pure con grande fatica e grazie ad un'abnegazione vera, a ri-unire la cultura rom, l'apprendere entro questa comunità ricca di storia e di sapere e sapienza e la scuola pubblica, a sua volta innovata al fine di includere tutti e ciascuno, come chiama a fare la nostra Costituzione.

All'altro estremo del territorio vi è il dramma, troppe volte ripetuto, che vede una scuola crudelmente chiusa alla possibilità di accogliere i bambini e ragazzi rom perché incapace di rappresentare per questi alunni "un'istituzione neutra, bensì un luogo fortemente etnicizzato, uno spazio estraneo e distante..." .

Il primo estremo raccoglie incontro e promessa e applica l'art. 3 della nostra Carta. Il secondo nega gli uni e l'altra. E mostra una scuola incapace di assolvere alla funzione per la quale è nata – rendere il sapere umano disponibile, presto nella vita, a tutti e a ciascuno.

Entro questi punti estremi vivono, in un contesto che conosce forti differenziazioni interne, le molte dimensioni del rapporto estremamente critico tra rom e scuola in Italia:

- La questione, fondamentale, del riconoscimento dell'esclusione e del procedere verso l'inclusione – tra passi in avanti, in termini di diritti sanciti e ribaditi ma nei fatti negati, misure decise e crisi nell'applicarle, nuove avventure positive, terribili ritorni indietro – i numeri mostrano alcune luci, ancora incerte e troppo buio persistente e la stessa assenza o incertezza dei numeri rivela le troppe crisi;
- La realtà abitativa dei campi, che il diritto europeo, accolto dall'Italia, nega come possibilità ma che la realtà mostra in tutta la sua potenza negativa, entro la quale vi è, in primis, il condizionamento

discriminatorio grave verso la possibilità del diritto alla scuola che il vivere nei campi crea;

- La questione della lingua *romanés* che è lingua madre in ogni dimensione eppure resta segregata e avvilita in tale misura da rappresentare, per mancato riconoscimento, un'ulteriore barriera all'acquisizione, a scuola, delle competenze e del sapere.

L'impianto del Rapporto è costruito intorno a tre importanti "punti di forza":

- Difende, in modo ben argomentato e documentato, quello che viene internazionalmente definito "right's centred approach" - la prospettiva fondata sui diritti delle persone in quanto tali, nel nostro caso bambini e giovani persone in crescita che appartengono a un gruppo che ha conosciuto, nel corso della storia e che ancora conosce una situazione di drammatica esclusione in generale e dalla scuola;
- Ricostruisce il lungo e faticoso cammino a sostegno del diritto alla scuola dei bambini e ragazzi rom, in particolare nel territorio di Roma, mostrando i progressi ma soprattutto l'impressionante costanza - sia nella dimensione quantitativa che in quella qualitativa - della mancata esigibilità effettiva, lungo i decenni, del diritto alla scuola e, dunque, della mancata opportunità, per migliaia di bambini e ragazzi, generazione dopo generazione, di accesso a processi di apprendimento ben sostenuti e al sapere universale;
- Ricostruisce - nei suoi termini aggiornati e attuali - la grande e complessa questione di una scuola iper-standardizzata e che perciò davvero fatica a "tenere dentro" - che è ad un tempo una questione antropologica, civile, educativa e politica che interroga non solo l'andare a scuola dei bambini e ragazzi rom ma di tutti i bambini e ragazzi che, per qualsiasi ragione, sono deboli e hanno bisogno di "avere di più".

E' a partire proprio da queste tre prospettive che è possibile e doveroso co-costruire, insieme a chi opera nel concreto, le raccomandazioni - di indirizzo e operative - per ridare forza alla grande battaglia civile che questo Rapporto mostra e sostiene.

## APPENDICE

**TABELLA RIASSUNTIVA SUI PROGETTI DI SCOLARIZZAZIONE ROM A ROMA DAL 2002 AL 2015**

ANNI	ENTI AFFIDATARI	COSTI in €	BANDO	N.BENEFICIARI	N.SCUOLE	N.LINEE
2002-2005	- ARCI SOLIDARIETÀ - COMUNITÀ DI CAPODARCO	6.478.142	Triennale	2.157	282	36
2005-2008	- ARCI - COMUNITÀ DI CAPODARCO (dal 2006 ERMES) - CASA DIRITTI SOCIALI	6.999.000	Triennale	1.872	270	Mancante
Settembre 2008 - Agosto 2009	- ARCI - CDS - ERMES Cooperativa Sociale	2.104.026	Proroga precedente	2027	279	29
Settembre 2009 - Agosto 2010 Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES	937.700	Annuale	910	154	12
Settembre 2010 - Dicembre 2010 Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES	192.521,89	Estensione	599	75	-
Gennaio 2011 - Dicembre 2011 Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES	518.918,40	Annuale	504	47	8
Settembre 2009 - Agosto 2011 Attrezzati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	2.084.360	Biennale	974	159	18
Settembre 2011 - Dicembre 2011 Attrezzati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	538.362,62	Estensione	1491	-	18
Gennaio 2012 - Giugno 2012 Attrezzati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	807.530	Estensione	1491	-	31 (Attrezzati + tollerati)

Gennaio 2012 – Giugno 2012 Tollerati	- ARCI - ERMES	247.872	Estensione	504	-	31 (Attrezzati + tollerati)
Settembre 2012 – Giugno 2013 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	1.953.418,92	Estensione	1994 (Compreso il Centro di Accoglienza Amarilli)	-	-
Settembre 2013 – Dicembre 2013 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	717.021,79	Estensione	1605	-	-
Gennaio 2014 – Giugno 2014 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	1.058.739,60	Estensione	1605	306	32
Settembre 2014 – Dicembre 2014 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	688.561,07	Estensione	Circa 2000	306	32
Gennaio 2015 – Febbraio 2015 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	268.314,11	Estensione	Circa 2000	297	31
Marzo 2015 – Agosto 2015 Attrezzati & Tollerati	- ARCI - CDS - ERMES - EUREKA I	985.270,38	Affidamento tramite gara	Circa 2000	297	31



La fonte dei dati qui presentati è costituita dall'archivio delle determinazioni dirigenziali, bandi di gara e capitolati del comune di Roma, per quanto riguarda gli anni che vanno dal 2002 al 2012. Per gli anni precedenti non è stato possibile recuperare alcuna informazione: il Comune di Roma non è infatti tenuto a conservare la documentazione antecedente agli ultimi 10 anni. A partire dall'anno 2013, le determinazioni dirigenziali non sono disponibili e di conseguenza il numero di linee scolastiche, degli alunni e dei plessi sono stati estrapolati dai report forniti dall'ufficio scolarizzazione rom.

L'ente appaltante del servizio è da considerarsi sempre il Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici giovani e pari opportunità del comune di Roma.

Per quanto riguarda i dati relativi al numero dei minori beneficiari del servizio, le cifre del periodo 2002-2012 sono quelle riportate dai determinazioni dirigenziali, dai bandi e dai capitolati, e rappresentano quindi una stima prevista dei minori che dovranno usufruire del servizio. Il numero di minori beneficiari del servizio degli anni 2013-2015 rappresenta una media delle frequenze annue rilevata dal dipartimento servizi educativi e scolastici giovani e pari opportunità del comune di Roma.

Per quanto riguarda i dati relativi al numero di linee e di plessi scolastici coinvolti nel servizio, nei periodi di estensione dei bandi, si può fare riferimento alle cifre riportate nell'anno di indizione gara.



ISBN 978-88-908373-7-1

© 2016 Associazione 21 luglio

[www.21luglio.org](http://www.21luglio.org)

[segreteria@21luglio.org](mailto:segreteria@21luglio.org)

facebook: Associazione 21 luglio

twitter: [@ass\\_21\\_luglio](https://twitter.com/ass_21_luglio)

Finito di stampare nel mese di aprile 2016

da Centro Copie Venturini Roma

«Questo rapporto dell'Associazione 21 luglio riunisce un materiale prezioso, rigoroso e ricco. E' un materiale che serve a chi opera a scuola e a chi fa lavoro educativo tra scuola e fuori. E che serve sia alla generazione che oggi si affaccia al lavoro educativo con bambini e ragazzi rom, sinti, caminanti e, ben più in generale, con i troppi bambini e ragazzi, italiani e stranieri, poveri che oggi sono ancora esclusi dalla scuola e sia a chi da tempo è impegnato in questa avventura civile e professionale e intende "fare il punto della situazione", per ridare senso alla passione e alle competenze che - tra mille difficoltà, spinte in avanti, regressioni e ri-partenze - ne sostengono l'impegno.

Si tratta di un accurato lavoro che ricostruisce le complesse, spesso dolorose e altre volte promettenti vicende - vissute lungo molti decenni - del rapporto tra comunità rom (in particolare nella situazione romana ma non solo) e istituzioni scolastiche. E che delinea lo stato attuale di una lunga storia.

Per definire il contesto entro il quale hanno luogo queste vicende, è utile dire che esse conoscono due estremi che marcano - nel bene e nel male, nella promessa e nel fallimento - un amplissimo territorio di esperienze.

A un estremo del territorio che riguarda le parole rom/scuola vanno certamente collocate le vicende, positive, che dicono alla Repubblica che il binomio scuola/rom ha in sé storie straordinarie di successo, dovute a energie competenti di avanguardie testarde che, nelle scuole autonome e nel migliore privato sociale, sono riuscite, sia pure con grande fatica e grazie ad un'abnegazione vera, a ri-unire la cultura rom, l'apprendere entro questa comunità ricca di storia e di sapere e sapienza e la scuola pubblica, a sua volta innovata al fine di includere tutti e ciascuno, come chiama a fare la nostra Costituzione.

All'altro estremo del territorio vi è il dramma, troppe volte ripetuto, che vede una scuola crudelmente chiusa alla possibilità di accogliere i bambini e ragazzi rom perché incapace di rappresentare per questi alunni un'istituzione neutra, bensì un luogo fortemente etnicizzato, uno spazio estraneo e distante»

(dalla Nota conclusiva di Marco Rossi Doria)