

Rifugiati Refugees

Marco Caracci

Abstract: The recent significant increase of asylum seekers arriving in Italy deeply challenges the paradigm of interculturalism. Today in Italy, there are 93 thousand people who have been forced to leave their country of origin due to persecution, war, or violation of human rights. This chapter highlights a gap between statements of intercultural principles (which often appear to be very innovative and exist on a progressive and democratic level) and real practices (often implemented under assimilationist viewpoints). In fact, despite commonly elevated levels of qualifications and skills, refugees face serious problems of integration in Italy.

Keywords: Refugee; education; lifelong learning; interculturalism.

Parole chiave: Rifugiato; educazione; educazione permanente; intercultura.

Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica.

(Costituzione della Repubblica Italiana, art. 10.3)

1. La figura del rifugiato

In una società globalmente interdipendente, la tutela di chi è in fuga dal proprio Paese rappresenta un irrinunciabile istituto civile, a garanzia della possibilità per ciascun essere umano di condurre una vita dignitosa anche dopo che ciò è stato impedito nel proprio Paese.

Il rifugiato è un cittadino straniero che – come stabilito dalla Convenzione di Ginevra del 1951 relativa allo status dei rifugiati – per il fondato timore di essere perseguitato per motivi di religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinione politica, chiede protezione ad un Paese al di fuori del territorio del Paese di cui ha la cittadinanza. Il richiedente asilo è, invece, un citta-

dino straniero che ha presentato richiesta di protezione ed è in attesa di ricevere risposta¹.

La figura del migrante forzato (relativa ai richiedenti asilo e rifugiati, per i quali si utilizzano anche i termini "richiedenti e titolari di protezione internazionale") obbliga ad un cambio di prospettiva dal quale analizzare il tema dell'integrazione di nuovi cittadini. La posizione di chi è nel nostro Paese senza averlo di fatto scelto contribusce, infatti, a "ribaltare" la questione dell'integrazione sociale, che viene solitamente declinata "a senso unico" in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento, e rappresenta la cartina di tornasole per comprendere quale risposta si è in grado di offrire di fronte a quei processi globali che, causando la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impoverimento di intere aree del pianeta, generano la fuga di circa 59 milioni di persone in tutto il mondo (UNCHR, 2015: 8).

La presenza dei richiedenti e titolari di protezione internazionale chiama in causa, in altre parole, soprattutto le società dei Paesi più industrializzati, per le loro responsabilità all'origine di molti dei processi che producono la fuga di rifugiati senza considerare che tali Paesi accolgono, poi, soltanto un quarto delle persone costrette alla fuga nel mondo (UNCHR, 2015: 9). Risulta a questo proposito del tutto evidente il nesso tra rifugiati e guerre. Sempre più, la causa dello spostamento di consistenti gruppi di persone è rappresentata, infatti, dai contesti di violenza generalizzata, determinati dai conflitti armati.

La presenza dei rifugiati interroga, pertanto, la società di accoglienza sulle sue responsabilità in relazione ai processi che hanno causato la fuga di un consistente numero di persone dal proprio Paese. Esaminare la questione dell'integrazione dei migranti forzati obbliga, in definitiva, a rinunciare a qualsiasi automatismo "riduzionista", peraltro estremamente diffuso, che subordina il giudizio complessivo sul fenomeno migratorio, in termini di pura utilità, al suo apporto al sistema economico-produttivo, imponendo necessariamente di considerare la dimensione politica ed etica di una tale presenza, nonché, conseguentemente, di individuare ragioni e cause dei processi di migrazione forzata.

¹ La distinzione tra migrazione forzata e volontaria è al centro di un dibattito, che evidenzia la labilità del concetto stesso di "volontarietà" di spostamento per ragioni economiche.

2. Il ruolo dell'educazione permanente

Nella predisposizione di opportunità di integrazione a favore dei richiedenti e titolari di protezione internazionale, la progettazione di dispositivi formativi nei servizi di accoglienza e inclusione sociale riveste un ruolo cruciale per due motivi essenziali: anzitutto per il fatto che si tratta di un approccio strategico in modo particolare per l'attivazione delle risorse personali dell'utente; in secondo luogo, per il fatto che la formazione è particolarmente adatta a garantire una certa "individualizzazione" del percorso di inserimento sociale, dal momento che consente di ancorare tale percorso a capacità, conoscenze, esperienze passate, interessi e aspirazioni del soggetto.

In questa prospettiva, la questione più rilevante dal punto di vista formativo si gioca intorno alla possibilità, per chi è costretto ad abbandonare un percorso formativo o professionale già avviato nel proprio paese, di riuscire a valorizzare la precedente esperienza formativa o di lavoro, a ricontestualizzare le competenze già acquisite e a svilupparne di nuove, in modo coerente con il nuovo contesto sociale, economico e culturale.

Nelle loro differenti modalità, proprio i dispositivi della formazione continua, così come più in generale gli orientamenti dell'apprendimento permanente, possono rivestire un ruolo cruciale all'interno dei servizi di accoglienza e di inclusione sociale per l'aggiornamento, la riconversione e la riqualificazione delle competenze pregresse dei rifugiati. In questo senso, Linda Morrice osserva come per un'efficace inclusione sociale dei titolari di protezione internazionale sia necessaria l'acquisizione di competenze sociali in contesti non formali o informali – definite "soft skills" – che riguardano la capacità di interazione sociale e consentono l'accesso alle reti sociali, lo sviluppo della competenza culturale e la conoscenza delle regole della partecipazione sociale (Morrice, 2007: 159).

L'attenzione alla molteplicità dei bisogni formativi e culturali del soggetto, nell'ambito del suo percorso di integrazione sociale, sia di quelli che egli esprime sia di quelli impliciti, permette allora all'approccio formativo di assumere una fondamentale valenza di contrasto all'esclusione sociale. I bisogni dei richiedenti e titolari di protezione internazionale sono, infatti, molteplici, di diversa natura e oggetto di differenti livelli di consapevolezza: tra quelli strettamente connessi all'ambito formativo è possibile ricordare:

- bisogni *informativi*, di orientamento e di relazione con i servizi, che consistono nella necessità di essere sostenuti alla conoscenza,

spesso frammentata, incoerente o incompleta dei servizi territoriali, nonché all'effettivo accesso ad essi;

- bisogni di *inserimento lavorativo*, che si riferiscono ai bisogni dei soggetti di essere accompagnati nel percorso di inserimento professionale, sul quale grava una complessiva posizione di debolezza sociale, che si traduce in una forte dipendenza da reti informali di accesso a informazioni e opportunità professionali e nella difficoltà a collegare lo sviluppo professionale con il complessivo progetto di integrazione, spesso a causa di una vulnerabilità giuridico-amministrativa;
- bisogni di *sviluppo e promozione socio-professionale*, che attengono alla scarsa o debole occupabilità dei soggetti, verso la quale vanno indirizzate azioni di accompagnamento nell'elaborazione di una progettualità professionale coerente con il nuovo contesto di inserimento;
- bisogni *culturali* in senso ampio, che concernono l'orizzonte culturale di origine, l'acquisizione di forme e modelli relativi al contesto di inserimento, ma anche lo sviluppo della dimensione intellettuale propria di qualsiasi soggetto.

Un approccio inclusivo alla dimensione pedagogica impone, inoltre, un punto di partenza doveroso per qualsiasi iniziativa formativa, vale a dire il riconoscimento delle competenze precedentemente acquisite dal soggetto: «Di fatto, qualunque sia il livello di scolarità e abilità di base, da parte dell'individuo esiste sempre un insieme di competenze padroneggiate su cui fondare l'intervento educativo» (Meghnagi, 2005: 116).

3. Interventi formativi a favore dei rifugiati

Per comprendere il ruolo dell'educazione permanente all'interno dei percorsi di inclusione sociale dei rifugiati nel contesto di inserimento si può fare riferimento ad alcuni rilevanti dispositivi formativi, quali l'analisi dei bisogni di formazione, la formazione linguistica, la formazione professionale, le strategie di attestazione e ricontestualizzazione delle competenze: tutti dispositivi che consentono, generalmente, un accompagnamento all'accesso e al progressivo esercizio autonomo del diritto all'"apprendimento permanente", con lo sviluppo di capacità e possibilità di scelta, nonché l'assunzione di decisioni da parte del soggetto.

L'analisi dei bisogni di formazione rappresenta, in particolare, l'at-

tività iniziale di qualsiasi progettazione formativa. Dal momento che i richiedenti e titolari di protezione internazionale, così come tutto il pubblico "debole", possono non essere in grado di esprimere una domanda di formazione esplicita - o comunque possono avere una rappresentazione distorta oppure poco coerente rispetto alla propria effettiva situazione di vita - tale dispositivo si dimostra cruciale non solo per la definizione di un piano formativo individuale, ma anche del più complessivo progetto di inclusione sociale. Va tenuto presente, infatti, che si può avere un bisogno di formazione ma non essere in grado di rappresentarlo in relazione alle proprie situazioni di vita e di lavoro.

A questo riguardo, i principali aspetti della questione emersi dalla letteratura scientifica possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- l'esistenza di una correlazione positiva tra deboli livelli di scolarità e bassi indici di consumo culturale, di utilizzazione dei servizi, di partecipazione alla vita sociale (Susi, 1989: 10);
- la frequente presenza di un divario tra diverse categorie di bisogni: i bisogni oggettivi di formazione e i fabbisogni formativi soggettivamente percepiti come tali (il cui soddisfacimento sia cioè considerato funzionale alla soluzione di uno o più problemi), così come fra i secondi e un'esplicita domanda (D'Ottavi, 1998: 49);
- l'inapplicabilità del modello "classico" e "lineare" di soddisfacimento dei bisogni formativi - per il quale gli adulti esprimono un bisogno di formazione, tali bisogni generano poi domande di formazione, infine l'analisi delle domande consente di costruire un'offerta capace di soddisfare i bisogni - ai gruppi socialmente e culturalmente meno favoriti, proprio in ragione del fatto che i soggetti appartenenti a tali gruppi manifestano una rappresentazione dei propri bisogni che può rivelarsi parziale o anche distorta (Susi, 1989: 23).

Dal momento che i bisogni hanno una determinazione storico-sociale, vale a dire sono relativi a uno specifico contesto e a un particolare momento, legati a particolari dinamiche economiche, sociali e culturali, un'attività di analisi dei bisogni di formazione deve essere condotta in base ad alcuni principi essenziali che consentono un loro "aggancio" alle effettive situazioni di vita e di lavoro del soggetto. Un'analisi efficace deve pertanto essere svolta, in primo luogo, a partire dalla dimensione biografica dell'individuo, le cui esperienze, aspettative e rappresentazioni sortiscono effetti anche sulla possibilità di riconoscere i suoi bisogni di formazione e di individuare una "risposta formativa" appropriata. Essa deve consentire, inoltre, di fare

riferimento alla nozione di "situazione-problema" (Susì, 1989: 54; D'Ottavi, 1998: 49), ovvero alla possibilità di svolgere una riflessione sulle situazioni, attraverso una loro descrizione e analisi, per stabilire poi collegamenti tra i propri problemi concreti e le ipotesi di apprendimento.

Infine, una tale attività non può limitarsi a considerare il bisogno nella sua manifestazione soggettiva, ma deve consentire al soggetto di avviare una "evoluzione" della domanda di formazione, vale a dire di sviluppare consapevolezza rispetto al proprio bisogno, consentendo così un'espressione più matura della domanda. A questo proposito, potrebbe essere utile mutare per il caso dei richiedenti e titolari di protezione internazionale la proposta di Francesco Susì di servirsi di un'offerta di formazione per suscitare una nuova domanda di formazione più evoluta nel "pubblico debole" (Susì, 1989: 38). In questo senso, si può immaginare l'impiego di brevi iniziative di formazione (anche "in situazione", come esperienze laboratoriali o di tirocinio formativo) per far emergere e progredire la domanda di formazione dei richiedenti e titolari di protezione internazionale in relazione al nuovo contesto sociale, economico e culturale di inserimento: si potrebbe in questo modo sfruttare un effetto trasversale a qualsiasi attività di formazione, vale a dire quello di generare una domanda nuova e più "avanzata".

Per poter essere soddisfatti, i bisogni di formazione debbono essere necessariamente sottoposti a un'attività di individuazione, sollecitazione e riconoscimento, attraverso metodologie che sono, poi, quelle proprie di un'attività di rilevazione di informazioni mediante lo strumento dell'intervista più o meno strutturata (D'Ottavi, 1998: 51-52). In particolare, una metodologia di analisi dei bisogni di formazione a favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale dovrebbe privilegiare l'approccio qualitativo e biografico, a partire dall'analisi delle aspettative dell'utente, dall'orientamento nella effettiva situazione del contesto socio-economico di inserimento e dallo sviluppo di consapevolezza rispetto ad una tale rappresentazione.

Un altro dispositivo formativo impiegato nella predisposizione di opportunità di inclusione sociale per i richiedenti e titolari di protezione internazionale riguarda i *percorsi di formazione linguistica e professionale*. Nel primo caso, l'intervento formativo è volto all'acquisizione di competenze linguistiche, cruciali nella fase di accoglienza; nel secondo caso, l'iniziativa formativa è indirizzata all'acquisizione, al perfezionamento e alla riqualificazione di competenze tecniche e

professionali, all'orientamento al mondo del lavoro, nonché, più in generale, all'acquisizione di conoscenze e abilità immediatamente spendibili nelle professioni.

Sebbene i due strumenti vengano comunemente adottati nell'ambito dei percorsi di inclusione sociale di richiedenti e titolari di protezione internazionale, si registra una frequente "rottura" nel passaggio dalla formazione linguistica a quella professionale e, successivamente, all'accesso al mondo del lavoro. Non sempre, infatti, lo svolgimento di un percorso di formazione linguistica o professionale mette il soggetto in condizione di avere accesso ad altre opportunità formative più avanzate o direttamente al mondo del lavoro.

Le esperienze più innovative in questo ambito evidenziano la necessità di percorsi realizzati con moduli flessibili e integrati, ad esempio attraverso moduli di formazione linguistica inseriti nell'ambito di percorsi di formazione professionale e strettamente connessi allo specifico settore lavorativo, oppure attraverso moduli accessibili in qualsiasi momento in modo da conciliare i tempi dell'offerta formativa con le esigenze del soggetto, che può avere necessità di inserirsi in un percorso formativo anche quando questo è stato già avviato.

Per consentire ai percorsi formativi professionali di rappresentare canali di accesso privilegiati al mercato del lavoro o a una successiva formazione di più alto livello, la formazione professionale deve essere in grado di fare riferimento, poi, a capacità, conoscenze, esperienze passate, interessi professionali e aspirazioni future del soggetto.

Tra i dispositivi pedagogici adottati per la promozione di opportunità di integrazione sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale va menzionato, poi, il *tirocinio formativo*, che consiste in un'esperienza formativa condotta in un ambito professionale con il sostegno di un tutor esperto in vista dell'acquisizione di conoscenze e capacità operative contestualizzate, ovvero relative a uno specifico settore lavorativo, alla verifica, integrazione o rielaborazione di quanto già appreso in un percorso di formazione teorica, oppure ancora alla costruzione di legami con il mondo del lavoro.

Un altro dispositivo pedagogico funzionale all'inclusione sociale dei rifugiati consiste, poi, in quel complesso di interventi rivolti al *riconoscimento e alla ricontestualizzazione delle competenze del soggetto*. Tali strategie fanno generalmente riferimento alla metodologia di origine francese del bilancio delle competenze, che è indirizzata allo sviluppo della professionalità del lavoratore, in modo strettamente connesso alla formazione continua, attraverso una ricostruzione degli apprendimenti realizzati dal soggetto nel corso della sua vita sociale

e professionale, nonché mediante l'individuazione delle competenze in uso in vista di un loro ulteriore sviluppo (Alberici, 2003: 37-38). Si tratta, dunque, di un metodo di analisi e di autoanalisi assistita delle competenze, delle attitudini, del potenziale di un individuo in funzione della definizione di un progetto di sviluppo professionale o di inserimento lavorativo oppure, ancora, di formazione per l'occupazione; il bilancio rappresenta, altresì, un metodo di tipo operativo e pro-attivo, con una forte valenza orientativa data dal potenziamento e dallo sviluppo delle capacità di individuare, selezionare, scegliere le opportunità di lavoro o di carriera più coerenti con il proprio patrimonio di competenze; le principali caratteristiche di tale metodologia riguardano, in particolare, il fatto che si tratta di uno strumento per lo sviluppo professionale dell'individuo, un metodo centrato sulla persona, una modalità di attuazione della formazione continua, uno strumento connotato da una marcata dimensione progettuale (Serre, 2003: 79-81).

Attraverso un processo di ricostruzione e validazione delle competenze, solitamente articolato attraverso tre fasi – di “accoglienza”, nella quale si analizzano i bisogni della persona e si precisano il quadro e le condizioni del bilancio, di “investigazione”, che prevede l'esplorazione del passato personale e professionale del soggetto e la formulazione delle ipotesi di sviluppo, e di “sintesi”, nella quale si integrano i diversi elementi del percorso – il bilancio di competenze dà luogo ad un'azione di cambiamento, che incide sul sistema di rappresentazioni del soggetto, sul modo in cui interpreta gli elementi della situazione in cui si trova, sull'insieme delle soluzioni possibili.

Nell'analisi dei dispositivi formativi impiegati nei percorsi di inclusione sociale di richiedenti e titolari di protezione internazionale occorre fare riferimento, inoltre, alle strategie di *certificazione delle competenze*. Si tratta di procedimenti mediante i quali un ente o un'istituzione riconosce al soggetto il possesso e la qualità di determinate conoscenze, competenze e qualifiche che potranno essere spese nel percorso di inserimento socio-economico.

L'aspetto cruciale di un tale tipo di attività risiede nel fatto che anche competenze di natura non formale o alle quali non è associata alcuna certificazione formale nel nostro paese possono venire riconosciute ed essere così valorizzate nel percorso di inclusione sociale di un rifugiato. A riguardo, particolarmente utile può essere l'impiego di brevi moduli di formazione professionale o di esperienze di tirocinio oppure, ancora, di apposite prove professionali, volte alla produzione di una documentazione spendibile nel mercato del lavoro, in un'ottica

appunto di attestazione delle competenze del soggetto.

Corre qui l'obbligo di spiegare il motivo per il quale un tema come quello della certificazione delle competenze assume grande rilevanza nazionale: tale ragione risiede, in particolare, nelle caratteristiche peculiari di un contesto, come quello italiano, nel quale i titoli di studio conseguiti all'estero non hanno valore legale e le procedure di riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali risultano difficilmente accessibili, sia per il loro aspetto burocratico sia per il costo economico. Di fronte a tali difficoltà, per i richiedenti e titolari di protezione internazionale può rivelarsi cruciale, allora, la possibilità di veder riconosciute le proprie competenze, attraverso una procedura di certificazione, in vista di una migliore occupabilità.

4. Conclusione

Oltre a finalità di socializzazione e di acquisizione di competenze linguistiche o anche professionali, i dispositivi dell'educazione permanentemente perseguono un essenziale obiettivo di rielaborazione delle esperienze traumatiche vissute dai richiedenti e titolari di protezione internazionale.

Sulla base della propria esperienza clinica Tobie Nahhan sottolinea l'imprescindibilità, per chi si inserisce in un nuovo contesto sociale dopo aver abbandonato luoghi, persone, ruoli della vita precedente, di un momento e uno spazio apposito di rielaborazione del proprio passato (Nahhan, 2003: 45). In questa prospettiva, Natalie Losi osserva che la condizione del rifugiato si caratterizza per la sperimentazione di rotture molteplici che vengono rivissute continuamente. Privazioni economiche, rotture di ordine sociale, separazioni nelle famiglie, anche con la scomparsa di alcuni dei loro membri, modificazione dei ruoli sociali e loro svalorizzazione, violenze fisiche e psicologiche, pericoli e abusi subiti nel corso della fuga, l'incertezza del futuro sono soltanto alcuni dei fattori all'origine dello stress psicosociale nei rifugiati. La condizione di latente vulnerabilità e di sofferenza diffusa connessa in qualche modo sempre alla figura del richiedente o titolare di protezione internazionale impone, pertanto, orientamenti e approcci per rielaborare il passato e ricomporre le trame dell'esperienza in modo da consentire la costruzione delle basi di una solida inclusione sociale in un nuovo contesto di vita.

L'educazione acquisisce, in questo contesto, una caratterizzazio-

ne inedita: l'educazione è un "bene in sé", un diritto soggettivo indispensabile. Per conseguenza tutti i soggetti debbono poter fruire delle opportunità reali che li rendono capaci di svilupparsi e realizzarsi. Se garantiti, i diritti alla formazione diventano dunque strategie, perché consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione e la tutela dei propri diritti.

Bibliografia

- Alberici A. (2003), *Scenari e ambiti del concetto di competenza*, in A. Alberici, P. Serreri (a cura di), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma.
- Caracci M. (2011), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Ottavi A.M. (1998), *Le metodologie di analisi dei bisogni di formazione. Un approccio qualitativo*, in A. Monasta (a cura di), *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, Roma.
- Losi N. (2000), *La struttura del trauma migratorio nel dispositivo etnopsichiatrico, nei riti d'iniziazione e nella fiaba*, in N. Losi (a cura di), *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico*, Feltrinelli, Milano.
- Meghnagi S. (2005), *Il sapere professionale: competenza, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano.
- Morrice L. (2007), *Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital*, in «International Journal of Lifelong Education», 26(2): 155-172.
- Nathan T. (2003), *Non siamo soli al mondo*, Boringhieri, Torino.
- Serreri P. (2003), *Bilancio di competenze e formazione*, in A. Alberici, P. Serreri (a cura di), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma.
- Susi F. (1989), *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- UNHCR-United Nations High Commissioner for Refugees (2015), *UNHCR Statistical Yearbook 2014, 14th edition*, Geneva. <http://www.unhcr.org/566584fc9.html> (Consultato il 7/03/2016).

Rom e Sinti Roma and Sinti

Massimiliano Fiorucci

Abstract: This contribution focuses on the inclusion of Roma and Sinti in Italy and, in particular, on the factors of marginalization of these groups, on schooling and, finally, on possible interventions in the perspective of intercultural education. After an historical and statistical framework on the presence of Roma in Italy, some important factors of exclusion of these groups are discussed, with specific attention to the role of education as a tool of fighting exclusion.

Keywords: Roma and Sinti; exclusion; schooling; intercultural education.

Parole chiave: Rom e Sinti; esclusione; scolarizzazione; educazione interculturale.

Parlare e scrivere di e su Rom e Sinti rappresenta un esercizio complesso e poco agevole per diverse ragioni.

In primo luogo perché i "dati sulla presenza e sulla condizione di Rom e Sinti in Italia continuano a soffrire dell'assenza di una base informativa certa. In assenza di attività di raccolta di dati disaggregati per appartenenza etnica – una carenza che andrebbe urgentemente colmata così come raccomandato anche dal Comitato sull'Eliminazione della Discriminazione Razziale delle Nazioni Unite e dall'Agenzia per i Diritti Fondamentali dell'Unione Europea – i dati su Rom e Sinti in Italia sono costituiti prevalentemente da stime, non sempre del tutto attendibili" (Associazione 21 luglio, 2016, p. 12). Per tracciare un quadro quantitativo relativo alla loro presenza si farà riferimento, all'interno del presente contributo, al Rapporto annuale 2015 redatto dall'Associazione 21 luglio.

I Rom e i Sinti costituiscono la minoranza etnico-linguistica più significativa d'Europa (circa 12 milioni di persone di cui 6 milioni nell'Unione Europea). In Italia, non si dispone di dati ufficiali in merito alla loro presenza. Il Consiglio d'Europa stima tra i 120.000 e i 180.000 i Rom e Sinti in Italia con un'incidenza percentuale sulla popolazione complessiva pari allo 0,3%. La composizione di tale po-