

SEZIONE TEMATICA

---

## Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Uno sguardo socio-antropologico

**Greta PERSICO**

Università di Bergamo

**Alice Sophie SARCINELLI**

Université de Liège

---

### The national project for Roma, Sinti and Caminanti children inclusion: A Socio-Anthropological overview

**ABSTRACT:** The article develops a critical, applied and interdisciplinary perspective, to contrast anti-Gypsyism. The research has been carried out within the “National Project for Inclusion and integration of Roma children, Sinti and Caminanti”, realized during 2013/14 in the city of Milan. The theoretical frame refers to different dimensions, respectively represented by the paradigm of contrast of anti-Gypsyism, the researches focused on educational policies towards Roma children and the inclusive education theory. Within this framework, the article analyses the assumptions on which the whole intervention was based and will provide an ethnographic account of the training activities carried out with the contribution of the authors in two schools in Milan. Based on these data, the article highlights the elements of continuity and discontinuity in educational policy toward Roma children and their families implemented in the city in the last years. The article analyses eventually the results of the training that was carried out, highlighting the effects produced by the interaction between research and reality. The analysis aims at revealing that anti-Gypsyism is, paradoxically, necessary for the emergence of the opposite paradigm (“contrasting anti-Gypsyism”), within which discourses are produced, funds are allocated, and the projects and careers of “opponents to anti-Gypsyism” are advanced.

**KEYWORDS:** ROMA AND SINTI, EDUCATION, COOPERATIVE LEARNING, APPLIED ANTHROPOLOGY, ANTI-GYPSYISM.

---

This work is licensed under the Creative Commons © Greta Persico, Alice Sophie Sarcinelli  
*Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti: Uno sguardo socio-antropologico*  
2017 | ANUAC. VOL. 6, N° 1, GIUGNO 2017: 209-232.

ISSN: 2239-625X – DOI: 10.7340/anuac2239-625X-2932



## Introduzione

Se l'antropologia e le scienze dell'educazione possono essere entrambe considerate discipline che producono saperi pratici (Dewey 1916, 1938; Herzfeld 2001), critici (Giroux 2010; Fassin 2013) e applicati (Freire 1977; Comogli 1998; Malighetti 2001), esse hanno un diverso rapporto con le istituzioni per quanto riguarda la loro dimensione applicativa, soprattutto in Italia. Entrambe hanno un approccio articolato che apre ad una conoscenza e a un sapere complessi<sup>1</sup>. La pedagogia è nata come scienza pratica volta alla produzione di un sapere che possa produrre un cambiamento sulla realtà sociale, sviluppandosi come riflessione teorica che alimenta l'azione, e ne modifica tanto le pratiche quanto gli orizzonti epistemologici di riferimento (Dewey *ibidem*). Gli obiettivi e gli usi dell'antropologia sono stati molteplici nel corso della sua storia, dalla produzione teorica iniziale ai complessi rapporti con le forze coloniali fino all'antropologia applicata (Bastide 1975). Più di recente, grazie all'intensificarsi delle collaborazioni tra antropologi e attori del settore della cooperazione per lo sviluppo, del settore umanitario e del settore pubblico, i ruoli ricoperti dagli antropologi si sono diversificati. Fassin (1995) propone di distinguere tra una posizione di "esteriorità", ossia quando l'antropologo prende il lavoro umanitario o le politiche pubbliche come oggetto di studio e una posizione di "interiorità" ovvero quando entra a far parte di una équipe di professionisti che intervengono sulla realtà sociale. Se si è tradizionalmente considerato che tale disciplina abbia risposto in maniera binaria, distinguendo il sapere fondamentale dal sapere applicato, di fronte a situazioni reali ci accorgiamo che il rapporto tra queste due dimensioni del

---

1. Questo articolo è frutto di una collaborazione interdisciplinare in cui le autrici hanno condiviso analisi provenienti da due prospettive distinte, quella propria dell'antropologia, da una parte, e quella della sociologia dell'educazione e della pedagogia, dall'altra. Alice Sophie Sarcinelli ha scritto il paragrafo «Le politiche educative destinate ai bambini appartenenti ai gruppi rom», Greta Persico il paragrafo «Il Progetto Nazionale e la sua declinazione milanese», mentre introduzione, conclusione e gli altri paragrafi sono da attribuire ad entrambe. Tali analisi non sarebbero state possibili senza l'apporto prezioso delle discussioni che hanno avuto luogo durante il panel *Progetti applicativi contro l'antiziganismo*, all'interno del 2° Convegno Nazionale della Società Italiana di Antropologia Applicata (SIAA), Rimini, dicembre 2014; i commenti costruttivi dei curatori di questa sezione monografica e i consigli preziosi di Ulderico Daniele. Teniamo inoltre a esprimere i nostri vivi ringraziamenti anche ai promotori, agli operatori e agli insegnanti che hanno partecipato al *Progetto Nazionale per l'Inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* realizzato nell'arco dell'anno scolastico 2013/14 nella città di Milano e che verrà analizzato in questo testo. Infine, ringraziamo i revisori anonimi di *Anuac* per i consigli e suggerimenti utili a migliorare il presente articolo.

sapere assume forme specifiche nello spazio e nel tempo, quali l'antropologia *impliquée* (Singleton 2011) e *engagée* (Hagberg 2001) francesi, la *public anthropology* statunitense (Vine 2011) o, ancora, l'antropologia *extra-muros* brasiliana (Sarcinelli 2007), per fare alcuni esempi. Nel contesto italiano, la pedagogia ha una lunga tradizione di sapere applicato - a partire dalle correnti dell'attivismo pedagogico in avanti - nonché un ruolo riconosciuto al di fuori dell'universo accademico. Al contrario, l'antropologia stenta ad essere riconosciuta nei contesti extra-accademici, nonostante questa situazione stia evolvendo, anche grazie alla nascita della Società Italiana di Antropologia Applicata (SIAA).

Nel corso del tempo, i punti di contatto tra antropologia e pedagogia sono stati molteplici. Innanzitutto, esse hanno condiviso numerosi oggetti di ricerca proponendo analisi complementari. L'educazione ne è l'esempio più evidente, oggetto di studio fondante sia dell'antropologia dell'educazione che delle scienze dell'educazione. Ancora, antropologia e pedagogia si incontrano in ambito applicativo, collaborando con istituzioni extra-accademiche per sviluppare uno sguardo critico e contribuire ad implementare prassi consapevoli ed efficaci nei confronti di chi viene categorizzato come "altro". Infatti, la tematica del rapporto con l'alterità ha spesso richiesto un approccio di più ampio respiro ed interdisciplinare: un esempio sono proprio le analisi relative ai gruppi rom<sup>2</sup>, frutto dell'incontro di antropologia e pedagogia con la sociologia, le scienze politiche ed urbanistiche.

Questo articolo intende riflettere su come la produzione antropologica e pedagogica possa contribuire alla questione del contrasto all'antiziganismo da un punto di vista applicativo. Prenderemo come oggetto di analisi un progetto in cui le due autrici sono state coinvolte direttamente in qualità di formatrici, partecipando alla realizzazione di un'azione del progetto, dedicata alla formazione degli insegnanti e alla co-progettazione di attività didattiche che favorissero l'inclusione scolastica. Tale azione è stata realizzata a Milano in seno al *Progetto Nazionale per l'Inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti* (di seguito Progetto Nazionale)<sup>3</sup> nell'arco dell'anno scolasti-

2. La letteratura italiana è ricca di contributi che approfondiscono la questione della nomina di questi gruppi (Cfr. Piasere 2009: 3-30). Senza voler appiattare l'ampio dibattito in merito né tanto meno le differenze rivendicate all'interno dei singoli gruppi, nel presente articolo faremo riferimento al termine ombrello *gruppi rom*. La nostra scelta è anche dovuta all'auto-denominazione, ovvero come le persone direttamente coinvolte nelle nostre ricerche parlano di loro stesse.

3. Il Progetto Nazionale è una sperimentazione promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il MIUR. L'assistenza tecnica e il monitoraggio delle attività sono svolte dall'Istituto degli Innocenti. Per maggiori informazioni: [www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc](http://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc)

co 2013/14. Il coinvolgimento in qualità di formatrici ci porterà a riflettere sul ruolo del sapere accademico in progetti applicativi nei confronti dei gruppi rom, e ad interrogarci sulla possibilità di utilizzare il sapere pratico, critico e applicativo come strumento di cambiamento della realtà sociale. In particolare ci si è soffermate sugli effetti provocati dal nostro intento di offrire una «conoscenza critica» all'interno di tale progetto (Fassin 1995).

Per proporre tale analisi il testo è organizzato in due parti. In un primo momento, proporremo una breve panoramica sui saperi interdisciplinari, cornice di riferimento della nostra azione: il paradigma del contrasto all'antiziganismo e le analisi relative alle politiche educative nei confronti dei bambini rom. In seguito, restituiremo i principali obiettivi del progetto, l'impianto dell'intervento e, in particolare, il lavoro svolto all'interno delle scuole. Presenteremo principalmente gli effetti prodotti dalla formazione per quanto concerne la conoscenza dei gruppi rom e delle dinamiche storico-politiche che ne influenzano le interazioni con le istituzioni, la consapevolezza dei contenuti impliciti insiti nel contesto scolastico inteso come dispositivo pedagogico (Mantegazza 2012; Sartori 2013) da ripensare al fine di favorire processi inclusivi, la possibilità di sperimentare e fare propri approcci didattici altri da quelli in uso (Persico 2015b). Infine, ci interrogheremo sugli elementi di continuità e di discontinuità di tale progetto rispetto a politiche educative precedenti. In conclusione, analizzeremo gli effetti prodotti dall'interazione tra il mondo della ricerca e quello dell'azione attraverso la presenza delle due ricercatrici con mandato di formazione rispetto allo svolgimento del progetto e alle aspettative della committenza.

### *Un approccio critico al contrasto all'antiziganismo*

Promuovere misure di contrasto all'antiziganismo non può prescindere dall'applicazione di un'analisi critica verso la *ziganizzazione*, l'antiziganismo e il contrasto all'antiziganismo. La letteratura esistente ben inquadra il processo di *ziganizzazione* dei gruppi rom in chiave dialogica, ovvero fondando la costruzione storico-sociale degli *zingari* in relazione ai non *zingari* come prodotto di reciproche creazioni dell'alterità (Piasere 1999). Tali invenzioni producono effetti estremamente concreti sulla vita delle persone in quanto le rendono soggetti di interventi istituzionali che assumono tali costruzioni come esistenti, reali e fondate. Potremmo, quindi, affermare che "*zingari si diventa*" e in questo processo di attribuzione di identità si diventa anche oggetto di politiche, progetti ed interventi.

Per poter analizzare le iniziative di contrasto all'antiziganismo è necessario capire su quale concetto queste si basano e le loro implicazioni in ambito

educativo. Coerentemente con la letteratura (Piasere 2012, 2015), l'antiziganismo va interpretato come fenomeno sociale e storico: in quanto forma e pratica particolare del razzismo, esso si ritrova nella veste di *reasonable anti-Gypsyism* anche in discorsi e pratiche democratiche (Vaan Bar 2014). Possiamo dunque analizzarlo in relazione alle sue articolazioni storiche rispetto ad altre forme di razzismo quali l'antisemitismo o il razzismo anti-islam. Se generalmente la letteratura insiste sulla stigmatizzazione subita dai rom, alcuni autori (Bontempelli 2015; Vitale 2009) hanno problematizzato la continuità storica della stigmatizzazione. Bontempelli ha sottolineato che "i discorsi pubblici presuppongono comunque una definizione in termini etnoculturali dell'universo romani" (*ibidem*: 44): si tratta di un frame cognitivo che non è ovvio né naturale, ma frutto di una costruzione storico-sociale in cui "la criminalizzazione dei rom in età moderna nasce, si sviluppa e si confonde con la repressione del vagabondaggio" (*ibidem*: 45). In Italia, nel dopoguerra l'azione pubblica si è istituzionalizzata attraverso la forzata corrispondenza di questa popolazione alla categoria "nomade". A partire dai primi anni Settanta, tale termine è stato progressivamente sostituito dalla parola "rom"<sup>4</sup>, generando però una sovrapposizione tra categoria dell'azione pubblica e categoria etnico-culturale. Mentre Bontempelli sottolinea come associazioni rom e pro-rom contribuiscano alla costruzione storico sociale di questo frame cognitivo, Nacu (2011) mostra come la produzione etnico-culturale dell'identità rom sia fondante tanto del tentativo di governare i rom, quanto delle modalità con cui essi rispondono. Si tratta dunque di un vero e proprio processo di essenzialismo culturale (Sayer 1997; Herzfeld 1996) posto in essere da diversi attori sociali.

Piasere (2012: 167) osserva che la storia dell'antiziganismo coincide con la storia degli *zingari* cioè con la storia di chi è chiamato *zingaro* a seguito del processo di ziganizzazione: per questo, *zingari* e antiziganismo combaciano. Infine, sempre Piasere ipotizza che la nascita dell'antiziganismo abbia in qualche forma (e in tempi differenti) prodotto il contrasto allo stesso. Gli attori che incarnano tale fenomeno sono molteplici (il terzo settore rom e pro-rom, il mondo accademico, i movimenti di rivendicazione e di rappresentanza rom) e agiscono a vari livelli del contesto sociale e politico, sia sul piano nazionale che internazionale. Attraverso la sovrapposizione tra la categoria dell'azione pubblica e la categoria etnico-culturale, si è passati dal condannare l'essenzialismo culturale a giustificare le azioni rispetto ai nomadi/rom in difesa di una minoranza culturale, seguendo un discorso in voga presso le

---

4. In tempi ancora più recenti, con l'approvazione della strategia nazionale, vi è stata l'introduzione dell'acronimo RSC stante per Rom Sinti e Caminanti.

istituzioni europee ed internazionali. Per scardinare questa pericolosa equazione e prendere le distanze dal processo di etnicizzazione, ci sembra utile pensare i gruppi rom *target* dell'azione pubblica attraverso l'accezione di minoranza proposta da Didier e Éric Fassin:

È una categoria naturalizzata dalla discriminazione. Se le comunità condividono una cultura, ciò che definisce le minoranze è l'assoggettamento a un rapporto di potere. Non si tratta certo di opporle, ma bensì di distinguerle: la minoranza, a differenza della comunità, non implica necessariamente l'appartenenza a un gruppo e l'identità di una cultura; richiede piuttosto l'esperienza condivisa della discriminazione (...). All'origine della minoranza non sono né la natura né la cultura, ma la naturalizzazione, anche in chiave culturalista, di una categoria sociale attraverso pratiche discriminatorie (2006: 251, traduzione nostra).

In questa sede, ci limiteremo a sottolineare alcuni caratteri fondanti il contrasto all'antiziganismo, in particolare quelli che riguardano l'ambito socio-educativo e scolastico. Come sottolineano Matras, Leggio e Steel (2015), esso risulta una nicchia remunerativa chiave nelle politiche sui rom, che va conquistata ricorrendo a un'ideologia e a discorsi di esperti volti a giustificare il proprio impegno per i rom stessi. Più generalmente, il contrasto all'antiziganismo può essere considerato una nicchia remunerativa giustificata in nome di pensieri e pratiche che, in questo caso, si connotano come una specifica pratica di antirazzismo (*ivi*). Infatti, se l'antiziganismo viene definito una forma specifica di razzismo, il contrasto all'antiziganismo è moralmente legittimo in quanto forma di lotta antirazzista. Proprio questo bisogno di legittimazione sembra aver frenato lo sviluppo di una prospettiva critica sul contrasto all'antiziganismo. Infatti, poiché antiziganismo e contrasto all'antiziganismo sono frutto della stessa logica basata sul presupposto di anti-ziganismo come forma di razzismo, entrambe vanno a rafforzare la stessa visione etnico-culturale degli *zigani*, finendo entrambi per partecipare alla naturalizzazione di questa categoria più che alla decostruzione della stessa. Così come Trehan (2001: 138-144 cit. in Matras *et al.* 2015) sottolinea l'emergere nel settore no profit di carriere di specialisti nella promozione dell'integrazione dei rom, possiamo dal canto nostro interrogarci sullo sviluppo di carriere di specialisti nella promozione del contrasto all'antiziganismo. Va, infine, evidenziata la pressione che tali specialisti e le istituzioni accademiche ed extra-accademiche per cui lavorano subiscono per costruire i rom come vittime di razzismo bisognose di protezione e di pratiche antirazziste, enfatizzata dal fatto che l'aderenza ai discorsi europei permette di assicurarsi dei fondi a patto di dimostrare autorità ed expertise, in questo caso in materia di contrasto all'antiziganismo (Matras *et al.* *ibidem*). Questa dinamica sembra interessare particolarmente il settore educativo: se da un lato, infatti,

il mondo della scuola, e dell'educazione in generale, ha visto diminuire le risorse a sua disposizione, non mancano linee di finanziamento sia a livello locale che europeo volte a sostenere progetti (possibilmente "sperimentali") di sostegno alle categorie identificate come svantaggiate. In questo approccio, si evince uno sguardo paternalista (Sennet 1981) che riconosce nelle nuove generazioni soggetti "educabili" e veicoli di processi di cambiamento ed emancipazione da una condizione di minorità. Possiamo affermare, quindi, che il contrasto all'antiziganismo, quanto l'antiziganismo stesso, è frutto di una costruzione storico-sociale da analizzare come forma e pratica di anti-razzismo, evidenziandone gli aspetti più situazionali, ossia gli attori coinvolti e le circostanze in cui esso diviene manifesto. Ricorrere al discorso del contrasto all'antiziganismo significa, dunque, per molti soggetti occupare una posizione strategica per potere trovare spazio in una nicchia remunerativa, e il lancio da parte dell'Unione Europea delle Strategie Nazionali nel 2011 ha rappresentato una occasione imperdibile per conquistare tale nicchia.

Dunque, vediamo che, allo stesso modo delle politiche educative "in favore" dei rom, analizzate in chiave critica da molti ricercatori, anche i discorsi e le pratiche di contrasto all'antiziganismo non sono esenti da meccanismi che riguardano la possibilità di carriere professionali, di fondi e da rischi in cui si può incorrere, quali quello dell'essentialismo culturale. Gli attori coinvolti sono molteplici e spaziano dagli esperti che producono la conoscenza sui rom (Daniele e Persico 2013, Olivera 2011, Picker e Roccheggiani 2013), le associazioni rom e pro-rom che contribuiscono alla riproduzione di categorie (Bontempelli, 2015, Daniele, 2010), ma anche il mondo accademico. Il paradigma del contrasto all'antiziganismo appare dunque utile e produttivo: produce discorsi, è fonte di finanziamenti, elabora progetti e carriere di "contrastatori dell'antiziganismo", come vedremo nella parte del testo dedicata all'analisi del Progetto Nazionale.

### *Le politiche educative destinate ai bambini appartenenti ai gruppi rom*

Nella categorizzazione e nell'esclusione sociale dei gruppi rom in Italia, la segregazione spaziale è centrale fin dalla seconda metà degli anni Sessanta. A partire dalla fine degli anni Ottanta, il sistema abitativo differenziale rappresentato dai campi nomadi viene istituzionalizzato avvallando così quella che veniva ritenuta essere l'identità "zingara" e "nomade" (Bravi, Sigona 2007; Daniele 2011; Marta 2005; Piasere 2009; Piasere, Solimano, Tosi Cambini, 2014; Tosi Cambini 2013, 2015). Condizione abitativa, lavorativa o scolastica e sociale sono interconnesse tra loro ed hanno effetti sui processi di soggettivazione degli individui (Daniele, Persico 2013) che vivono all'interno del campo nomadi. Al contempo i rom, in quanto parte attiva dei processi di

interrelazione, attribuiscono significati e valori alle istituzioni, interpretano le scelte da queste adottate agendo di conseguenza (Persico 2015a). La costruzione di una popolazione vulnerabile e deprivata socialmente che necessita di educazione va di pari passo con l'immagine di alunni portatori di problematiche specifiche (Bravi 2009; Piasere 2010). Così, anche le politiche educative per i bambini e le bambine appartenenti ai gruppi rom sono state fondate sulla sovrapposizione tra categoria etnico-culturale e categoria dell'azione pubblica. Le ricerche esplicitano la presunta correlazione tra le caratteristiche del "bambino rom" e le difficoltà scolastiche (Sarcinelli 2014a) e, al contempo, le politiche scolastiche hanno costituito uno dei pilastri del progetto di normalizzazione (Foucault 2010[2000]) dell'infanzia rom (Sarcinelli 2014b). Si evince così il processo stesso di fabbricazione della categoria "alunno nomade" (Saletti Salza 2003), delle politiche di scolarizzazione che ne sono seguite e delle teorie che le hanno fondate.

Sulla scolarizzazione pesa l'eredità di tutto un periodo storico che trova le sue radici negli anni del fascismo, all'insegna della rieducazione (Bravi 2009; Bassoli, Bravi 2013). Nel percorso italiano, tale declinazione pedagogica si concretizza nelle "classi speciali" *Lacio Drom* (buon viaggio in romanes), in vigore in Italia tra il 1965 e il 1982. Nelle testimonianze raccolte da chi le frequentò emerge chiaramente l'esperienza di marginalizzazione istituzionale (Bravi, 2009; Rizzin 2006).

Se la transizione tra gli anni settanta e ottanta fu dettata da un passaggio progressivo dalle politiche assimilazioniste alle politiche integrazioniste, durante gli anni novanta gli alunni rom vengono considerati formalmente come stranieri, e le politiche scolastiche ad essi rivolte si basano sui principi dell'educazione interculturale: italiani da secoli o giovani di recente immigrazione, i rom vengono comunque assimilati agli stranieri "neo-arrivati". Sebbene questi passaggi avessero contribuito in parte all'inizio di una trasformazione della percezione nei confronti dei bambini rom e sinti come eguali, la tradizione pedagogica continuava a portare fortemente con sé il peso delle premesse sulla quale si era basata per molto tempo nell'approccio ai minori rom, anche per l'assenza di una riflessione critica ed autocritica del mondo scolastico ed educativo (Vitale 2010; Mantegazza, Persico 2012). Tale mancata riflessione è controbilanciata, sul piano teorico, dalla presenza di ricerche in materia estremamente articolate e ricche, che prendono in considerazione tanto la prospettiva delle persone rom, introducendo il tema di possibili differenze nell'epistemologia della scuola (Piasere 2002; Saletti Salza 2003), quanto dell'istituzione scolastica (solo per citarne alcune: Sacco 2002; Piasere, Saletti Salza, Tauber 2004; Persico 2015).

Chiarite le premesse storiche entro le quali si iscrive la relazione tra gruppi rom ed istituzione scolastica in Italia nonché l'inquadramento teorico del contrasto all'antiziganismo, procediamo più da vicino con l'analisi del caso in oggetto.

### *Il Progetto Nazionale e la sua declinazione milanese*

Come in molti progetti destinati ai gruppi rom, nella sperimentazione del Progetto Nazionale emergono elementi di continuità e di discontinuità rispetto al passato. A Milano, l'istituzionalizzazione della presa in carico degli "alunni nomadi" risale agli anni Novanta, in seguito alle pressioni della sezione locale di Opera Nomadi, che ha a lungo lavorato con l'Ufficio Nomadi del Comune nella gestione dei campi, così come dei percorsi volti all'innalzamento del livello di scolarizzazione. A Milano come altrove, a partire da quegli anni, si inizia a pensare e trattare "l'allievo nomade" come una categoria specifica con caratteristiche cognitive peculiari (dovute ad esempio agli effetti di quella che veniva definita "cultura orale", al nomadismo etc.) da cui deriverebbe un metodo di apprendimento proprio, analizzato criticamente in letteratura (Pontradolfo 2004; Sarcinelli 2014b). A livello locale, l'approccio di Opera Nomadi venne sviluppato e portato avanti dalle istituzioni scolastiche attraverso una Tavola tecnica inter-istituzionale istituita nel 2002 e finalizzata a garantire il diritto-dovere allo studio dei minori rom e sinti. Con obiettivi simili, dal 2005 nasce anche la Rete Rom e Sinti, composta da rappresentanti municipali, sei scuole e alcune associazioni specializzate nella presa in carico di questi gruppi. Attorno al 2009 a tale rete si affiancarono i cosiddetti "Poli Start", promossi dall'Ufficio Scolastico Provinciale, creati per proporre strumenti operativi e condividere buone pratiche tra diverse scuole, *in primis* nei confronti di alunni stranieri e successivamente dedicati anche alle presenze dei minori rom. Il Progetto Nazionale si iscrive quindi all'interno di una articolata storia di servizi e politiche destinate alla scolarizzazione dei minori rom. Molti tra questi interventi di scolarizzazione erano basati sul presupposto che i bambini rom fossero portatori di una serie di bisogni specifici, a cui occorreva dare delle risposte operative e didattiche altrettanto specifiche, fino a produrre materiali<sup>5</sup> di supporto ai docenti che veicolavano tali premesse. Le occasioni in cui questo approccio alla questione viene anche strumentalizzato non mancano, come è accaduto con l'utilizzo

5. Ne è un esempio il vademecum "Accogliere i bambini e i giovani rom e sinti" prodotto nel 2010 dalla Rete Rom e Sinti che presenta l'allievo rom come portatore di carenze cognitive, affettive e materiali che si ripercuotono sul suo comportamento e a cui viene data risposta attraverso consigli pratici rivolti agli insegnanti (Sarcinelli 2014a).

dei dati sul livello di scolarizzazione dei bambini dei campi nomadi comunali da parte delle giunta Moratti (Sarcinelli 2014a).

Per comprendere il funzionamento concreto delle dinamiche e le logiche illustrate nella prima parte del presente scritto, ci soffermeremo ora sulle azioni previste all'interno della sperimentazione del Progetto Nazionale relative all'ambito della scuola e realizzate nella città di Milano nell'arco dell'anno scolastico 2013/14.

Basandosi sulle teorie della didattica inclusiva<sup>6</sup>, tali azioni (parte di un progetto più ampio) miravano al coinvolgimento dell'intero gruppo classe, evitando - a differenza dal passato - di tradurre l'appartenenza socio-culturale dei bambini rom, intesi dai committenti come gruppo *target*, come elemento "problematico in sé".

L'impianto progettuale prevedeva un approccio coordinato tra scuola e campo nomadi ovvero i due principali ambiti di vita dei bambini e adolescenti coinvolti. Tramite l'*operatore campo*, l'intervento all'interno degli insediamenti era volto a rafforzare il sostegno alla famiglia e a promuovere il benessere complessivo del bambino.

Per evitare l'etichettamento dei bambini rom da parte di compagni e dei genitori delle scuole, l'équipe decise di rinominare il progetto "*Tutti a scuola*", presentando le iniziative legate allo stesso come proposte per la totalità degli alunni di alcune classi dell'istituto scolastico. Tale scelta eludeva l'identificazione dell'intervento come differenziale: coerentemente con gli obiettivi del Progetto Nazionale, le azioni coinvolgevano tutte le bambine e i bambini e non doveva essere percepito dalle famiglie della scuola come "progetto per i minori rom". Al contempo, le risorse per realizzare tali azioni erano state stanziare perché destinate ad un preciso *target* (le studentesse e gli studenti "rcs"). Esso prevedeva che il tavolo locale individuasse scuole con una posizione di leadership rispetto alla rete delle scuole del territorio e con una consistente presenza di bambini e adolescenti "rcs" provenienti, princi-

---

6. Gli approcci della pedagogia critica, sociale ed istituzionale, hanno nel tempo sviluppato riflessioni e strumenti che hanno messo in discussione spazi, metodi didattici, finalità educative e sociali favorire l'inclusione significa creare *contesti inclusivi* (tanto a livello di *setting*, quanto di metodologie didattiche e competenze pedagogiche dei docenti). Lo sguardo non è più focalizzato in modo esclusivo sull'alunno identificato come fragile, bensì sulla scuola, e il gruppo come comunità di apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson 1994). Il *cooperative learning* nasce quindi come metodologia attiva, volta a migliorare i processi di apprendimento all'interno del sistema scolastico attraverso un lavoro strutturato su alcuni assunti fondanti: l'importanza del gruppo e delle relazioni tra pari, la responsabilizzazione di bambine e bambini, nonché il superamento del ruolo dell'insegnante concepito secondo l'educazione depositante (Freire 1974). Tale approccio mira a sviluppare le competenze sociali e l'apprendimento cooperativo tra i bambini attraverso l'interdipendenza positiva.

palmente, da campi autorizzati (ossia realizzati o riconosciuti dalle Istituzioni). La scelta ricadde, dunque, sulle scuole di riferimento dei due principali insediamenti di lunga data ancora presenti in città, nello specifico il campo di via Idro, afferente alla scuola primaria “Russo- Pimentel” dell’ITC Casa del Sole, e quello di via Bonfadini, i cui abitanti avevano un legame ventennale con la scuola “Tommaso Grossi”<sup>7</sup>. In entrambe le scuole vennero identificate due classi, rispettivamente una prima ed una seconda elementare.

Le attività organizzate all’interno della scuola erano due, parallele e complementari: attività laboratoriali (coro, percussioni, attività motoria ed espressiva) rivolte ai gruppi classe coinvolti e momenti di supervisione e formazione. Gli obiettivi del Progetto Nazionale relativi all’intervento in classe prevedevano di sviluppare le metodologie e le tecniche del *cooperative learning*, trasmettere conoscenze circa il contesto sociale e culturale della popolazione rom, sviluppare l’approccio interculturale, formare allo sviluppo di capacità progettuali di attività didattiche cooperative e promuovere la riflessione collegiale sulle pratiche “includenti”.

Come formatrici il nostro obiettivo era offrire agli insegnanti, ancor prima che strumenti didattici di lavoro in classe, conoscenze e strumenti critici di decostruzione di un approccio etnico-culturale, fortemente presente sia nell’immaginario e nelle pratiche di alcuni dei destinatari del nostro intervento, che nella retorica della pubblica amministrazione. Ci si è proposte, quindi, di sviluppare capacità riflessive rispetto alla gestione di classi multiculturali, di favorire un approccio sistemico e complesso rispetto all’analisi e all’intervento sulla scolarizzazione dei minori rom e di mettere a punto strumenti didattici derivanti dalla metodologia del *cooperative learning*. Le modalità di accompagnamento al personale della scuola, da noi rinegoziato, ha assunto la forma di un appuntamento mensile con gli insegnanti durante il quale venivano progettate attività da sperimentare nelle singole classi, in-

---

7. Creato nel 1989 e smantellato nel 2016, con un centinaio di abitanti, principalmente di nazionalità italiana, il campo di via Idro è stato l’oggetto di ripetute politiche locali destinate ai bambini fin dagli anni 1990 (Sarcinelli 2014c: 345-360), quali il servizio di animazione, ma anche di servizi socio-sanitari ed educativi offerti dalla cooperativa *Laci Buti* formata dagli stessi abitanti del campo e da alcuni professionisti del servizio sociale. Dopo un susseguirsi di gestori sociali di riferimento e dopo diversi anni di presenza di Casa della Carità, negli ultimi tre anni il presidio sociale era gestito dalla Fondazione Padri Somaschi. Il campo di via Bonfadini, nato nel 1986 dalla parziale messa a norma di una situazione di precarietà e irregolarità abitativa di un gruppo di rom abruzzesi presenti in città dagli anni Sessanta, conta circa 130 persone. Anche presso questo insediamento, fin dalla sua apertura, sono state realizzate attività sociali rivolte ad adulti e minori le quali, dopo un periodo di interruzione, ripartono nel 2007 con l’arrivo dell’allora Segnavia-Padri Somaschi (oggi Fondazione Padri Somaschi) come ente gestore del campo tutt’ora settimanalmente presente nell’insediamento.

contri maggiormente frontali, momenti di valutazione condivisa degli interventi svolti in classe. Abbiamo promosso un approccio volto a favorire un clima di ricerca-azione tra le partecipanti nonché un alternarsi di sguardi analitico-contestuali sui singoli gruppi classe o campi nomadi, e di carattere più generale, ovvero identificando dinamiche ricorrenti tra le due scuole coinvolte.

Tali incontri prevedevano l'utilizzo di metodologie attive per favorire sia la costituzione di un gruppo di lavoro affiatato e coinvolto attivamente nel processo di ricerca e sperimentazione, sia un'esperienza diretta e monitorata di una progettazione didattica realizzata in modo collaborativo tra insegnanti e formatrici. Sono stati realizzati due cicli di attività in aula in compresenza tra un'insegnante e una delle due formatrici, preceduti da un incontro di osservazione effettuato in ogni classe. Tale organizzazione ha permesso ai docenti di poter osservare i bambini interagire all'interno di cornici differenti da quelle ormai strutturate delle proprie lezioni e di avere uno spazio protetto in cui lasciarsi "osservare" nella relazione con gli alunni. Infine, abbiamo discusso collettivamente gli strumenti di analisi.

A fianco di questi percorsi, abbiamo trasmesso loro delle nozioni sulle popolazioni rom e sinte in Italia, sull'impatto della vita nei campi nomadi e su alcuni passaggi della storia sociale, nazionale e locale, di rom e sinti. Grande attenzione è stata prestata ad analizzare gli effetti delle rappresentazioni culturali nel rapporto insegnante-alunno e insegnante-genitore. Abbiamo, inoltre, lavorato sulle nozioni di base nella comunicazione interculturale e svolto attività finalizzate a sviluppare competenze riflessive per mettere in discussione le pratiche professionali di ciascuno e favorire l'acquisizione di consapevolezza in merito ai propri modelli formativi di riferimento, proponendo un'ottica relativista nell'approccio identitario.

Rispetto a questi contenuti, ai fini della nostra riflessione risultano particolarmente significativi i seguenti elementi. Sebbene le due scuole fossero state scelte in quanto leader nella relazione con gli insediamenti coinvolti, il gruppo delle docenti non era a conoscenza, oltre che della genesi che ha portato alla nascita degli insediamenti stessi, alle vicende nazionali e locali che ne hanno segnato la vita in tempi recenti. L'Emergenza Nomadi si era chiusa da circa un anno, ma non vi era consapevolezza degli effetti di quel periodo sulla vita degli alunni e delle alunne rom e delle loro famiglie. Infatti, la lettura del fenomeno dell'assenteismo, ad esempio, era prevalentemente di stampo culturalista: in nessun modo i docenti immaginavano le connessioni tra le condizioni abitative, la gestione dei campi nomadi di quegli anni e i processi di scolarizzazione. Allo stesso modo, il rapporto insegnante-genitore e le difficoltà in esso riscontrate venivano motivate in chiave culturalista,

senza tenere conto della complessità delle relazioni socialmente e storicamente costruite tra rom e non-rom, tra campo nomadi ed istituzioni, soprattutto in ambito educativo.

*Continuità e discontinuità del progetto nazionale con le politiche educative passate*

Andiamo ora a considerare gli elementi di continuità e di discontinuità in seno al Progetto Nazionale rilevati in relazione alle politiche implementate in passato.

Uno sguardo generale al progetto permette di considerarlo parzialmente innovativo, in quanto lo stesso non inquadra più l'alunno rom come elemento di problematicità, ma interviene sul miglioramento delle pratiche di accoglienza e di presa in carico delle diversità che compongono globalmente gli e le studentesse da parte dell'istituzione scolastica: ad essere messa in discussione è quindi la scuola e non i suoi beneficiari. Tale cambio di prospettiva ha al contempo fatto emergere una contraddizione nell'economia generale del progetto. Da un lato il dispositivo scolastico assume come propria responsabilità la gestione delle diversità attraverso la presa in carico di interi gruppi classe, dall'altro, però, nel lavoro con le famiglie ripropone un intervento differenziale e strettamente rivolto ai genitori rom, con l'implicita necessità di operare con essi per la loro "integrazione". Questa duplice modalità di intervento sembra allinearsi con l'approccio generale del progetto che non abbandona l'ottica dell'intervento mirato: a prescindere dal nome ufficiale "Tutti a scuola", nei fatti ha comunque come gruppo *target* delle proprie azioni i bambini rom e le loro famiglie. Gli stessi appaiono, inoltre, destinatari dell'intervento non in quanto appartenenti ad una minoranza discriminata, bensì in quanto categoria dell'azione pubblica, ovvero abitanti dei campi nomadi. In tal senso, diventa allora estremamente interessante notare come nelle classi coinvolte, i rom in alcuni casi non fossero presenti e, in altri, rappresentassero spesso una importante risorsa all'interno del gruppo più che un elemento di criticità per lo stesso.

Un secondo elemento del Progetto teoricamente innovativo da considerare consiste nell'intento di coordinare l'intervento a scuola con quello svolto al campo. Tale connessione è avvenuta più sulla carta che nelle pratiche poiché nel concreto l'insufficienza di risorse a ciò destinate ha comportato una drastica riduzione delle azioni effettivamente congiunte e di momenti di scambio tra operatori attivi presso i campi e professionisti presenti a scuola.

Un significativo elemento di continuità con il passato è, invece, rappresentato dal fatto che il Progetto non problematizza il lavoro sociale svolto all'interno dei campi nomadi. Un'analisi critica dell'intervento sociale avrebbe, infatti, evidenziato come lo stesso non presentasse elementi innovativi o

di rottura nei contenuti del lavoro educativo rispetto al passato così come, sarebbe risultato privo di continuità a causa dalle scadenze di appalti e bandi spesso di corto respiro (in alcuni casi sono state fatte proroghe della durata di un anno, più spesso di pochi mesi). Gli enti erogatori del lavoro sociale all'interno dei campi, così come i loro committenti ovvero la pubblica amministrazione, faticano ad apportare cambiamenti strutturali nella propria organizzazione.

Infine, un elemento di rottura con il passato è stato rappresentato proprio dal fatto che la formazione, solitamente in carico a *tecnici* o attivisti, è stata affidata a due ricercatrici.

Rivelandosi una nicchia remunerativa, il progetto ha, in parte, seguito le logiche descritte da Matras:

Gli Attori (nel nostro caso i nostri committenti) dapprima individuano i rom come gruppo che ha bisogno di un supporto particolare nel settore educativo. Poi offrono di portare a termine un pacchetto di intervento che consiste nella narrativa della 'cultura rom', che si propone di promuovere consapevolezza, e di protocolli per accompagnare e monitorare e, in questo modo, verosimilmente, di contenere i rom nell'ambiente scolastico. Cercano successivamente di codificare e sistematizzare il loro lavoro con l'obiettivo di mantenere il loro ruolo di esperti. Assumono dei consulenti per certificare l'intervento e consolidano la costruzione dei rom [...] come soggetti che sono a rischio e non raggiungibili dal sostegno convenzionale e unicamente accessibili dagli attori stessi" (Matras *et al.* 2015: 12).

Il processo di essenzialismo culturale, di cui si è scritto in apertura del saggio, diventa funzionale a individuare gli alunni rom come gruppo *target* e ricorrere alle autrici in qualità di accademiche "esperte di rom" permette di rafforzare la propria autorità relativa alla "problematica specifica" da parte della committenza. La contraddizione appare lampante poiché in questo specifico caso siamo state scelte in quanto ricercatrici "esperte di rom" per realizzare un percorso formativo basato sul *cooperative learning*. Ciò permette di evidenziare quanto emerso nel primo paragrafo, ovvero come le politiche prima costruiscano categorie di soggetti e poi vi si rivolgano con specifici interventi. In questo senso, un ulteriore elemento significativo è rappresentato dal fatto che in città sono presenti vari gruppi rom, i quali si trovano a vivere in condizioni molto differenti (dalle baraccopoli agli appartamenti in affitto, al Centro di Emergenza Sociale per fare solo tre esempi) e ai quali le politiche locali stesse guardano o non guardano (e con i quali interagiscono o non interagiscono) in modo estremamente diversificato: si delinea, perciò, uno scenario nel quale si costruisce istituzionalmente differenze fra i gruppi rom e a partire da questa costruzione sono resi *target* di politiche e interventi molto diversi. I *target* di questa specifica sperimentazione, infatti, erano fa-

miglie che negli anni sono state oggetto di una molteplicità di interventi sociali, nonché abitanti delle cosiddette “Aree sosta destinate ai nomadi” comunali, a fronte di politiche di sgombero sistematico e senza alternative attuate tra il 2007 e il 2012 nei confronti di altri gruppi abitanti insediamenti non autorizzati (prevalentemente rom provenienti dalla Romania).

Ma è importante sottolineare ancora alcuni aspetti del progetto Nazionale. Come già scritto più sopra, sono state scelte come scuole di riferimento quelle frequentate dai bambini provenienti da due dei principali campi autorizzati, il cui gestore sociale è la Fondazione Padri Somaschi, mentre il coordinamento locale del progetto è stato affidato all'Ufficio Nomadi del Comune di Milano: una scelta che non ha minimamente tenuto conto dei rapporti pregressi tra abitanti dei campi nomadi e questi stessi enti. Come già sottolineato, le relazioni tra campo nomadi e scuola risentono degli effetti di dinamiche ben più complesse che hanno a che fare con le politiche pubbliche destinate a tali luoghi e ai loro abitanti. Se consideriamo che nello scenario milanese, dal 2008 ad oggi, le politiche di gestione sono state estremamente incoerenti quando non caratterizzate da violenza istituzionale<sup>8</sup>, è facile dedurre la contraddittorietà dei messaggi istituzionali e la conseguente debolezza fin dal loro impianto generale degli interventi proposti, quando anche in parte innovativi. Come rendere, infatti credibile, nei confronti delle famiglie, l'utilità e la bontà di un progetto quando lo stesso è interamente realizzato dagli stessi enti e, spesso, dagli stessi operatori, che in passato hanno lavorato assecondando logiche definite illegittime da organismi dello Stato? O di azioni che avevano pesantemente influito sulla quotidianità delle famiglie

---

8. Facciamo riferimento a episodi di violenza istituzionale in relazione, ad esempio, agli accadimenti in corso tra il maggio del 2009 -quando entra in vigore il Regolamento per le aree destinate ai Nomadi e redatto in virtù dell'Emergenza Nomadi- e il dicembre dello stesso anno, data che in una comunicazione scritta agli abitanti del campo, la Pubblica Amministrazione milanese aveva indicato come termine ultimo per la chiusura (tutt'ora non avvenuta) dell'insediamento di via Bonfadini e di altri. Scriviamo di violenza istituzionale in merito a tre principali eventi avvenuti al campo di via Bonfadini: a) La militarizzazione con circa trecento agenti in tenuta antisommossa e la chiusura ad esterni, operatori sociali, giornalisti ed avvocati, dell'area dell'insediamento in data 07.10.2009 per la demolizione di nr. 4 case in applicazione del suddetto regolamento; b) un intervento similare a quindici giorni di distanza per la demolizione di altre nr. 3 case. A seguito di tali eventi la frequenza scolastica vide un crollo vertiginoso per i due mesi seguenti c) Il terzo elemento è costituito dal silenzio mantenuto dalla Pubblica Amministrazione per il periodo tra il 03.09.2010, data dell'assemblea organizzata tra rappresentanti istituzionali e abitanti del campo finalizzata a chiarire i passaggi di dismissione del campo stesso e i percorsi di inserimento sociale e il marzo 2011, ovvero tre mesi dopo la data presunta di chiusura. L'assenza di chiare azioni e risposte esplicite da parte della pubblica amministrazione e il venir meno agli impegni presi nella realizzazione di percorsi di fuoriuscita dal campo stesso, hanno in quel periodo portato ad un innalzamento della tensione sociale all'interno dell'insediamento nonché ad una ulteriore erosione del già limitato capitale di fiducia nei confronti dell'azione pubblica da parte degli abitanti dell'insediamento.

stesse presupponendo una “specificità dell’alunno rom” con quanto ne consegue in termini di effetti sui percorsi di scolarizzazione?

Infine, la modalità di azione condivide altre vecchie logiche, come quella di privilegiare la promozione di interventi massicci, ancorché sperimentali, ma destinati a un numero molto limitato di bambini e con scarse possibilità di replicabilità<sup>9</sup>. Sono state investite una quantità ingente di risorse che si è concentrata in un tempo limitato per quattro gruppi classe, con l’obiettivo di promuovere una maggiore inclusione scolastica<sup>10</sup>. Sebbene i risultati sembrano essere in parte positivi, non possiamo nascondere che nell’arco di circa sette mesi la bulimia di interventi ha causato una iper sollecitazione degli insegnanti spesso in affanno al fine di conciliare calendari, programmi e laboratori. Inoltre, residue sono state le attività realizzate per disseminare quanto appreso in questo progetto, valorizzarlo e trasmetterlo ad altre scuole tramite la Rete Rom e Sinti o i Poli Start o altri possibili *stakeholder*. Per quanto il Progetto Nazionale sia stato e sia un progetto complesso e per certi aspetti innovativo, la nostra esperienza evidenzia che nella realtà milanese non vi è stato un sufficiente coordinamento tra le varie azioni e fasi, compresa la capitalizzazione dei risultati, probabilmente anche per scelte inerenti l’allocazione delle risorse progettuali.

Tuttavia, all’interno delle molteplici criticità discusse, a nostro avviso l’inserimento della conoscenza delle due discipline (antropologia e pedagogia) nel percorso formativo ha favorito il raggiungimento di alcuni risultati: *in primis* lo sviluppo di capacità di auto-osservazione da parte dei partecipanti, l’aumento del livello di comprensione delle ragioni storiche, sociali, pedagogiche e politiche alla base della “questione rom”, l’incremento della consapevolezza degli obiettivi e delle attenzioni metodologiche in fase di progettazione e di realizzazione di attività didattiche, il potenziamento delle competenze nello sviluppo di strumenti di verifica delle attività svolte con i bambini nonché di autovalutazione in merito alle criticità insite al progetto stesso e dei risultati raggiunti. La relazione di fiducia creatasi nel gruppo di insegnanti e con le formatrici ha permesso a quest’ultime di osservare le classi e i loro docenti durante le attività, creando la possibilità di segnalare al corpo insegnante alcuni aspetti critici delle pratiche didattiche e la condivisione di possibili strategie di miglioramento.

Tali contenuti avevano poco a che vedere con il gruppo *target* del progetto, ovvero gli alunni rom, bensì affrontavano la necessità di acquisire competen-

9. Già nel 2008, la giunta Moratti aveva concentrato un grande numero di risorse, umane ed economiche per migliorare l’inserimento e la frequenza scolastica dei 114 bambini dei campi regolari in età da scuola dell’obbligo (Sarcinelli, 2014b).

10. Nel nostro caso si è trattato di un totale di 10 bambini rom beneficiari del progetto, di cui 6 effettivamente frequentanti.

ze professionali trasversali che riguardavano la didattica e la gestione di una classe in quanto gruppo composto da individui diversi e caratterizzato da relazioni complesse. Tra gli obiettivi raggiunti con il gruppo di insegnanti riportiamo, in primo luogo, le competenze riflessive acquisite e relative alla scuola e alle sue strutture esplicite e relativi contenuti impliciti che influiscono sull'andamento della didattica nonché lo scambio di modalità di lavoro efficaci già parzialmente presenti negli stili educativi di alcune tra le insegnanti. Grande attenzione è stata posta all'importanza di ripensare l'inclusione scolastica in termini più ampi: grazie al percorso di formazione e alla sperimentazione con i bambini, la scuola come dispositivo pedagogico è stata messa in discussione e ripensata in tutte le sue componenti interne (gli spazi, i tempi, gli oggetti utilizzati, le relazioni tra le persone, la dimensione simbolica) e di relazione con l'esterno, e in specifico, poi, nella relazione con i contesti di provenienza dei minori rom e le altre istituzioni. In diretta connessione con ciò, gli insegnanti hanno messo in discussione la propria modalità di fare lezione e il riconoscimento della necessità di utilizzare metodologie attive che favorissero la responsabilizzazione di tutti i bambini e stimolassero le loro autonomie. Ancora una volta, indipendentemente dal loro essere rom o meno. Alcuni tra i docenti si sono accorti che le loro modalità di relazione agite verso il gruppo classe erano caratterizzate da normatività, mancanza di flessibilità, e dalla doppia tendenza o verso un'omologazione dei bambini o, al contrario, verso un processo di differenziazione acritico e superficiale.

Al contempo, i docenti hanno messo in luce alcuni limiti della formazione che proponeva metodologie didattiche e approcci difficilmente inseribili nell'organizzazione e configurazione scolastica attuale. Prima fra tutti, la difficoltà di lavorare in compresenza tra insegnanti al fine di gestire in modo più efficace il lavoro in piccoli gruppi; in secondo luogo la necessità di svolgere un lavoro che non può essere episodico ma di lungo termine e che necessita di un'analisi continuativa del gruppo classe. Dal loro punto di vista, la scarsità di risorse, di spazi disponibili, la carenza di personale rappresentano aspetti da superare per rendere la scuola compatibile con approcci innovativi, qual è ad esempio l'apprendimento cooperativo. Non è un caso che, per poter partecipare in toto alle varie azioni previste dal progetto, si siano trovati a dover – con le loro parole – “rivoluzionare tutto”.

### *Conclusioni*

Attraverso l'analisi dell'esperienza concreta vissuta all'interno di una parte circoscritta dell'articolato Progetto Nazionale, abbiamo cercato di esplicitare come gli approcci antropologici, pedagogici e sociologici possano tra-

dursi in sapere critico, pratico ed applicato. Le autrici hanno potuto comprendere attraverso quali logiche il sapere *intra-muros* è percepito all'esterno del mondo accademico e, dunque, individuare strategie per utilizzare tali saperi (delle discipline di proprio riferimento) per promuovere un cambiamento sociale. Questo ci ha mostrato, concretamente in un determinato contesto, come la committenza avesse un'idea vaga di cosa sia l'antropologia e le "specializzazioni" che può avere un antropologo, ma anche di cosa ci si possa attendere da ricercatori esperti di uno stesso tema (in questo caso i gruppi rom) con un diverso approccio disciplinare.

Dal canto nostro, accettare questo ruolo ed entrare quindi in questa "nicchia remunerativa", ha permesso di cogliere l'opportunità di mettere in discussione i presupposti che hanno portato avanti il lavoro di "inclusione" dei bambini rom fino ad oggi. Questo ci ha consentito di testare sul campo se è possibile (e con quali modalità) dare una risposta riflessiva e operativa agli elementi di criticità del lavoro sociale che la ricerca sui rom ha sottolineato negli ultimi anni. In altre parole, da un lato partecipare al progetto era la condizione *sine qua non* per provare a combattere l'antiziganismo utilizzando le nostre competenze antropologiche per fornire strumenti critici alla costruzione dello *ziganismo*. Ci siamo, invece, avvalsi delle competenze pedagogiche per fornire alle insegnanti (in questo specifico caso) strumenti di lavoro, peraltro da lungo presenti nella tradizione pedagogica italiana ed internazionale, volti a favorire processi di apprendimento partecipativo e collaborativo all'interno del gruppo classe. La decostruzione di categorie quali "nomadi", "zingari", "alunni nomadi" è avvenuta attraverso la formazione, la co-progettazione e l'implementazione di metodologie didattiche ispirate al *cooperative learning* e utilizzando i saperi delle diverse discipline. Avevamo bisogno di prendere parte ad un progetto "per" i rom e la loro "inclusione," per poter mettere in luce il paradosso insito in esso, ossia che il fulcro della questione non fossero i rom. Questo ha significato cercare modalità collaborative per promuovere alcune nostre prospettive, avvalendoci proprio di quella autorità che ci era stata conferita in quanto "esperte di rom". Si trattava, infatti, di sviluppare un processo di consulenza e formazione che mettesse in discussione l'approccio istituzionale e non le persone appartenenti al gruppo *target* da esso identificato. Il lavoro complementare svolto dall'*operatore campo* nel campo nomadi, in questa ottica, è stato problematizzato durante la formazione come prezioso e necessario intervento ma da progettare ed implementare a partire da un *frame* di marginalità abitativa istituzionalmente costruita. In secondo luogo, abbiamo proposto una lettura critica delle politiche attuate nei confronti dei rom (senza escludere la pubblica ammini-

strazione), cosa che non ha evitato tensioni con il committente. Nonostante alcuni attriti, agli attori istituzionali va riconosciuto il fatto che non abbiano ostacolato la creazione di uno spazio, quello formativo, che godesse di una certa autonomia nella proposta di un approccio critico al corpo docenti. Ciò ha permesso agli insegnanti coinvolti di sviluppare anche un processo di consapevolezza rispetto al fatto che la “super-diversità” a scuola non fosse rappresentata dai rom, e che le difficoltà di quest’ultimi nel rapporto con le istituzioni non fossero dettate tanto dalla loro appartenenza socio-culturale, quanto dal vivere in un campo nomadi. Ciò evidenzia l’importanza di promuovere azioni, in contesti locali e nazionali, che prevedano una sempre più stretta connessione tra *policy maker* e mondo della ricerca scientifica interdisciplinare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bassoli, Matteo, Luca Bravi, 2013, *Il Porrajmos in Italia. La persecuzione di rom e sinti durante il fascismo*, Bologna, I libri di Emil.
- Bontempelli, Sergio, 2015, L'invenzione degli zingari. La questione rom tra antiziganismo, razzismo ed etnicizzazione, *Iperstoria. Testi, letterature, linguaggi*, 6: 43-56.
- Bravi, Luca, Nando Sigona, 2007, Educazione e rieducazione nei campi per "nomadi": una storia, *Studi Emigrazione*, XLIII: 164.
- Bravi, Luca, 2009, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei Rom e dei Sinti in Italia*, Milano, Unicopli.
- Comogli Mario, 1998, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1998.
- Daniele, Ulderico, 2010, Zingari di carta. Un percorso nella presa di parola rom ai tempi dell'emergenza, *Zapruder. Storie in movimento Rivista di storia della conflittualità sociale*, n. 22: 56-72.
- Daniele, Ulderico, 2011, *Sono del campo e vengo dall'India. Etnografia di una comunità rom ridislocata*, Roma, Meti.
- Daniele, Ulderico, Persico Greta, 2013, Per una critica dell'intervento sociale nei campi-nomadi. Politiche, progetti, biografie, *MeTis*, 3, 2.
- Dewey, John, 1916, *Democracy and education*, New York, Mac Millan.
- Fassin, Didier, 1995, L'anthropologue et la santé publique Réflexions à partir de quelques expériences, in Jean Benoist, ed, *Anthropologie, santé, maladie: autour d'études de cas*, Aix-en-Provence, Amades: 9-20.
- Fassin, Didier, 2013, Scenes from Urban Life. A Modest Proposal for a Critical Perspective Approach, *Social Anthropology*, 21, 3: 371-377.
- Fassin, Didier, Fassin Éric, 2006, Conclusions. Éloge de la complexité, in, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Didier Fassin, Didier, Éric Fassin, eds, Paris, La découverte: 249-259.
- Freire, Paulo, 1974, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1977, *Educação como prática da liberdade*, Bloomsbury, London, trad. it. *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1977.
- Foucault, Michel, 2010 [2000], *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli.
- Giroux Henry, 2010, *Critical pedagogy*, New York-London, Continuum.
- Hagberg, Sten, 2001, Comprendre sans légitimer. Corruption, impunité et une anthropologie engagée, *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'oeuvre de Jean-Pierre de Sardan*, Thomas Bierschenk, Giorgio Blundo, Yannick Jaffré et Mahaman Tidjani Alou, eds, Paris, Karthala.

- Herzfeld, Michael, 1996, Essentialism, in *The Encyclopaedia of Social and Cultural Anthropology*, Alan Barnard, Jonathan Spencer, eds, London, Routledge.
- Herzfeld, Michael, 2001, *Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society*; Oxford, Blackwell.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., 1994. Learning together, *Handbook of cooperative learning methods*. Shlomo Sharan, ed, Westport, CN, The Greenwood Press. Association for Supervision and Curriculum Development: 51-65.
- Malighetti, Roberto, 2001, *Antropologia applicata. Dal nativo che cambia al mondo ibrido*, Milano, Unicopli.
- Mantegazza, Raffaele, 2006, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, Franco Angeli.
- Mantegazza, Raffaele, Greta Persico, 2012, I gruppi rom e l'educazione. Tra pedagogia e politica, *Paideutika*, 8, 15, n.s.
- Manzoni, Chiara, 2013, *L'uscita dal campo e dalla baraccopoli: le carriere abitative dei rom, tra vincoli strutturali e strategie individuali*, tesi di Dottorato, Milano, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Marta, Claudio, 2005, *Relazioni interetniche: prospettive antropologiche*, Napoli, Guida.
- Matras, Yaron, Daniele Viktor Leggio, Mirela Steel, 2015, Roma education as a lucrative niche: ideologies and representations, *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Münster, Waxmann: 11-17.
- Nacu, Alexandra, 2011, The Politics of Roma Migration: Framing Identity Struggles among Romanian and Bulgarian Roma in the Paris region, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 37,1: 135-150.
- Martin Olivera, 2011, La fabrique experte de la «question rom»: multiculturalisme et néolibéralisme imbriqués, *Lignes*, 2011/1, 34: 104-118.
- Persico, Greta, 2015a, *L'occasione di diventare mondo. Una lettura pedagogica dei rapporti tra rom, sinti, calò e istituzioni*, Parma, edizioni Junior.
- Persico, Greta, 2015b, A few steps away: two schools, two different worlds. Calò families and public schools dealing with itinerância, *Today's Children, Tomorrow's Parents*, 40-41: 36-46.
- Persico, Greta, 2015c, A volte basta bussare, *Rivista Bambini*, marzo 2015: 53-56.
- Piasere, Leonardo, 2002, *L'etnografo imperfetto*, Roma-Bari, Laterza.
- Piasere, Leonardo, 2009, *I Rom d'Europa. Una storia moderna*, Bari, Laterza.
- Piasere, Leonardo, 2010, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid.
- Piasere, Leonardo, 2012, *Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica*, Firenze, Seid.
- Piasere, Leonardo, Carlotta Saletti Salza, Elisabeth Tauber, a cura di, 2004, I rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi, *Quaderni di sociologia*, n. 36, numero monografico.

- Picker Giovanni, Gabriele Roccheggiani, 2013, Identities: Abnormalising minorities. The state and expert knowledge addressing the Roma in Italy, *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 21(2): 185-201.
- Pontrandolfo, Stefania, 2004, *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU.
- Sacco, Angela, 2002, *La parola e il segno. Bambini zingari in viaggio tra due mondi*, Milano, Belladonna.
- Saletti Salza, Carlotta, 2003, *Bambini del "campo nomadi". Romá bosniaci a Torino*, Roma, CISU.
- Sarcinelli, Alice Sophie, 2007, O outro en se mesmo. Etno-antropologia del pensiero brasiliano, *Quaderni di Thule, Rivista italiana di studi americanistici*, 7: 311-320.
- Sarcinelli, Alice Sophie, 2014a, Les Roms, des élèves "vulnérables" ? Une cartographie de la prise en charge de l'"élève rom" en Italie, *Vulnérabilités et identifications des risques dans le champ de la protection de l'enfance*, Laurent Lardeux, ed, Paris, Documentation française : 118-127.
- Sarcinelli, Alice Sophie, 2014b, Les "Tsiganes", des élèves "irréguliers"? La fabrique et la prise en charge de l'"élève nomade" en Italie, *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière, La part du scolaire: jeunesse irrégulière et l'école (XIXe-XXe siècles)*, 16:53-70.
- Sarcinelli, Alice Sophie, 2014c, *Protéger, éduquer, exclure. Anthropologie de l'enfance et de la parentalité roms en Italie*. Tesi di dottorato, Paris, EHESS.
- Sartori, Daniele, 2012, Consulenza pedagogica e disagio, in Palmieri, Cristina (ed), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano: 215-233.
- Sayer, Andrew, 1997, Essentialism, social constructionism, and beyond. *The Sociological Review*, 45, 3: 453-487.
- Sennet, Richard, 1980, *Authority*, New York, Knopf.
- Sigona, Nando, 2002, *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*, Civezzano, Nonluoghi.
- Singleton, Mike, 2008, De l'anthropologie appliquée à l'anthropologue impliqué, *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 39-2, mis en ligne le 28 février 2011, consulté le 11 juin 2016. <http://rsa.revues.org/350>.
- Tosi Cambini, Sabrina, 2013, Accesso all'abitazione e problemi di salute delle popolazioni Rom e Sinti, in *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Chiara Saraceno, Nicola Sartor, Giuseppe Sciortino, a cura di, Il Mulino, Bologna: 225-250.
- Tosi Cambini, Sabrina, 2015, Lo spazio del razzismo. Il trattamento del corpo (degli altri nel governo della città, in *Il colore della nazione*, Gaia Giuliani, a cura di, Milano, Le Monnier-Mondadori Education: 157-171.
- Trehan, Nidhi. 2001 In the name of the Roma? The role of private foundations and NGOs, in *Between past and future. The Roma of Central and Eastern Europe*, Will Guy, ed, Hatfield, University of Hertfordshire Press: 134-149.

- 
- Vaan Bar, Huub, 2014, The Emergence of a Reasonable Anti-Gypsyism in Europe, in *When Stereotype meets Prejudice: Antiziganism in European Societies*, Timofey Agarin, ed, Stuttgart, Ibidem Verlag: 27-44.
- Vitale, Tommaso, Piergiorgio Reggio, Ennio Ripamonti, 2010, La scelta dell'educare per convivere tra sinti e gagé, *Animazione sociale. Mensile per gli operatori sociali*, 241: 33-75.

**Greta PERSICO**, PhD in Educational Sciences at the University of Milan Bicocca, is currently post-doc research fellow at the Department of Human Sciences, University of Bergamo. Her main research topics are sociology of education, romani studies, social policies and social work. Among her publications: *L'occasione di diventare mondo. Uno sguardo socio-pedagogico alle relazioni fra Rom, Sinti, Calon e istituzioni* (2015), a comparative research between Italy, Romania and Brazil; *La scrittura umoristica nella ricerca etnografica* (2016), a methodological reflections about humor in and for fieldwork. Beside academic activities, she has been working as consultant and trainer for policy makers and NGOs.

[greta.persico@unibg.it](mailto:greta.persico@unibg.it)

**Alice Sophie SARCINELLI** is F.R.S.-FNRS Fellow at the Laboratory of Cultural and Social Anthropology, University of Liège (Belgium). She obtained her PhD in Anthropology at École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) and her PhD dissertation won the Chancellerie Prize 2015 (Richelieu Prize). Her research interest is on stigmatised childhood in Brazil and Europe. She is currently researching on children in same-sex families in Italy and Belgium. Her last publication: *Ordres et désordres des âges dans les familles transnationales roms, Ethnologie française* (2014, 154); 2016, co-editor, *À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfiguration de la recherche autour de l'enfance* (2016).

[alice.sarcinelli@ulg.ac.be](mailto:alice.sarcinelli@ulg.ac.be)

