

Giovani sinti e sfide al cambiamento delle pratiche educative

Sinti youth and challenges to changing educational practices

Rita Bertozzi

Professoressa associata

Università di Modena e Reggio Emilia

Sommario

I giovani rom e sinti sono una presenza storica che fa riflettere sulla capacità della scuola interculturale di garantire pari opportunità, nel rispetto delle differenze e senza discriminazioni. La letteratura mostra le difficoltà della popolazione romana a scuola, i diversi atteggiamenti degli insegnanti, ma anche alcuni cambiamenti negli atteggiamenti e nei vissuti dei rom e sinti. Il contributo propone una riflessione a partire da un progetto di ricerca pluriennale svolto a Reggio Emilia, con interviste a docenti, operatori del Comune, studenti sinti reggiani e genitori, culminato in una ricerca-formazione nel 2023 che ha fatto dialogare prospettive diverse per cogliere le rappresentazioni e i posizionamenti di docenti, educatori e operatori sociali, e la capacità di riconoscere i cambiamenti presenti e le ripercussioni sulle pratiche didattiche. Gli esiti di ricerca evidenziano l'esistenza di identità dinamiche, spesso reificate e ingabbiate, nelle quali la scuola può giocare un nuovo ruolo, interrogando la capacità dei contesti educativi di vedere questa dinamicità e di adottare pratiche flessibili in grado di rispondere alle necessità e potenzialità degli alunni sinti.

Parole chiave: sinti, interculturalismo, pratiche educative, genitori, invisibilità.

Abstract

Roma and Sinti young people are a historical presence that makes us reflect on the ability of intercultural schools to guarantee equal opportunities, respecting differences and without discrimination. The literature shows the difficulties of the Roma population at school, the different attitudes of teachers, but also some changes in the attitudes and experiences of Roma and Sinti. The contribution proposes a reflection starting from a multi-year research project carried out in Reggio Emilia, with interviews with teachers, municipal operators, Sinti students from Reggio Emilia and parents, culminating in a research-training project in 2023 that brought together different perspectives in order to grasp the representations and attitudes of teachers, educators and social workers, and the ability to recognize the changes present and the repercussions on teaching practices. The research findings highlight the existence of dynamic identities, often reified and caged, in which schools can play a new role, questioning the ability of educational contexts to see this dynamism and adopt flexible practices capable of responding to the needs and potential of Sinti pupils.

Keywords: Sinti, interculturalism, educational practices, parents, invisibility.

Introduzione

La presenza degli alunni rom e sinti nelle scuole italiane offre la possibilità di riflettere sulla capacità del sistema scolastico di essere inclusivo rispetto alle diversità culturali degli alunni e di seguire l'evoluzione dei processi di costruzione identitaria. Numerose ricerche mostrano quanto le problematiche scolastiche di questi alunni siano cristallizzate e quanto permanga una storica marginalizzazione di queste minoranze linguistico-culturali. Indubbiamente le categorizzazioni e segregazioni reiterate nei secoli hanno segnato la costruzione di un rapporto con la società maggioritaria basato sulla sfiducia e sulla paura nei diversi ambiti della vita sociale. Anche l'esperienza di scolarizzazione è stata attraversata da momenti espliciti di segregazione che, seppur superati formalmente, hanno lasciato segni indelebili e continuano a manifestarsi in forme di discriminazione, indiretta e diretta, che affiorano nei vissuti attuali. La scuola italiana si è distinta nel panorama internazionale per aver scelto, fin dai primi anni '90,

Copyright © 2025 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

un approccio interculturale: la permanenza di situazioni di non equità nei percorsi scolastici invita a cercare di comprendere gli ostacoli a una piena attuazione delle strategie di educazione interculturale. Entro questo macro obiettivo si inserisce il lavoro presentato in questo contributo come parte di un progetto decennale che, in collaborazione con i servizi territoriali, ha cercato di esplorare i vissuti e le pratiche educative con gli alunni sinti di Reggio Emilia, sotto diversi punti di vista. Il contributo presenta inizialmente una riflessione su alcuni elementi che mostrano l'incompiutezza dell'interculturalismo per gli alunni sinti e successivamente illustra alcuni esiti di un progetto di ricerca pluriennale e di un progetto di formazione che ha coinvolto insegnanti di vari ordini scolastici, assistenti sociali ed educatori circa le pratiche educative attuate in contesti scolastici caratterizzati da una storica presenza di alunni sinti.

1. La scuola interculturale e gli alunni sinti e rom

Fin dagli anni Novanta, la scuola italiana ha scelto l'approccio interculturale come principio guida per affrontare la crescente multiculturalità della popolazione scolastica (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; Ministero dell'Istruzione, 2022). Guardando alle tre dimensioni fondanti l'interculturalismo, come definite da Giménez (2012), cioè diritto all'uguaglianza, diritto alla differenza, interazione positiva fra soggetti appartenenti a culture differenti, è evidente la crucialità dell'ambiente scolastico quale luogo ideale in cui incoraggiare e praticare un dialogo finalizzato non solo al contatto interpersonale, ma a uno scambio diffuso per decostruire gli stereotipi e ridurre i pregiudizi (Santagati e Zanzottera, 2018). In tal senso, l'educazione interculturale è uno strumento per trasformare la realtà educativa, attraverso l'incontro, l'apprendimento cooperativo e l'attivazione di processi comunicativi fra studenti di culture differenti (Liddicoat e Diaz, 2008), superando gli etnocentrismi. Nonostante questi importanti obiettivi, esiste una letteratura critica che rivela l'esistenza di discriminazioni anche in contesti formalmente ispirati ai principi interculturali e che quindi invita a riflettere sui diversi significati che può assumere l'approccio interculturale, se non cambia le relazioni di potere e non mette in discussione le radici delle disuguaglianze (Hellgren e Zapata-Barrero, 2022), garantendo l'equità dei sistemi educativi. Anche per il sistema scolastico italiano, la sfida ancora in essere rimane quella di riconoscere e di includere le diversità degli alunni, anche approcciandosi alle questioni culturali con un'attenzione ai processi di definizione delle appartenenze.

All'interno di questo scenario, gli alunni sinti e rom sono una delle cartine tornasole della capacità della scuola interculturale di garantire pari opportunità, nel rispetto delle differenze e senza discriminazioni. Sono anzi la presenza più storica ma anche più esclusa e non riconosciuta nelle politiche scolastiche italiane ed europee, che mostra l'incompiutezza dell'interculturalismo. Diverse ricerche hanno ricostruito la storica esclusione dei giovani rom e sinti dalle istituzioni scolastiche comuni e le difficoltà incontrate dalla popolazione romani durante i percorsi scolastici. In Italia l'esperienza delle *classi speciali per zingari* (Lacio Drom) ha segnato profondamente il vissuto di coloro che le frequentavano, lasciando segni indelebili di stigmatizzazione e segregazione (Bravi, 2009; Bravi e Rizzin, 2024; Bortone e Pistecchia, 2018). Nonostante l'impegno europeo a promuovere la scolarizzazione degli alunni rom e sinti e gli orientamenti nazionali d'inserimento degli alunni nella scuola comune (CM.207/86; Strategie nazionali di inclusione RSC 2012-20, 2021-2030), le difficoltà persistono: vari studi richiamano fattori individuali e contestuali che continuano a incidere negativamente sui risultati scolastici degli alunni sinti e rom, quali scarsa

frequenza, differenze culturali e linguistiche, analfabetismo di ritorno, luoghi di residenza isolati, difficili condizioni economiche, ostacoli all'iscrizione a scuola, pregiudizi e separazione, assenza di riconoscimento delle proprie culture, assistenzialismo (Giménez Adelantado *et al.*, 2003; Vitale, 2009; Bortone, 2013; 2016; Peano, 2013; Chezzi e Milani, 2020; Carbone, 2023). Ciò che colpisce nelle analisi sono gli elementi di continuità intergenerazionale nei vissuti dei percorsi formativi e nelle strategie messe in campo, soprattutto all'interno dei contesti scolastici. Molto diffuse sono ad esempio le strategie di *camouflage* identitario che permettono di mantenere uno status di *insider* nel contesto maggioritario e di costruire un'identità di gruppo che eviti l'assimilazione (Ervin Kosta, 2019; Giménez Adelantado *et al.*, 2003) e di invisibilità culturale che permette di evitare esclusioni, stereotipi e trattamenti discriminanti (Abajo e Carrasco, 2004; Piasere, 2007; Brüggemann, 2014) anche all'interno delle istituzioni scolastiche dove il confronto e l'accettazione delle diversità dovrebbero essere ormai un perno dei percorsi educativi interculturali.

Le ricerche condotte con i docenti fanno emergere rappresentazioni guidate dalla distanza tra mondi culturali diversi, dalla percezione di scarsa motivazione allo studio, di disinvestimento in istruzione e di uno scarso supporto familiare come termini di una relazione che incontra molte difficoltà e sembra essere predestinata all'insuccesso (Sorani, 2004). Ma altri autori sostengono che la presenza di alunni rom e sinti è gestita «con una certa distanza dalle dinamiche della diversità culturale e della strategia interculturale» (Guarnieri, 2009, p. 332), a causa di una scarsa conoscenza della cultura romani. In molti ambienti istituzionali l'approccio degli insegnanti è guidato dalla volontà di *recuperare* la mancata competenza educativa dei genitori rom e sinti o dal riconoscere la mancanza del bambino come deficit cognitivo, passabile di certificazioni e insegnanti di sostegno (Saletti Salza, 2009). Sembra dunque che le tre dimensioni alla base dell'approccio interculturale non siano state in grado di incidere significativamente sulla relazione tra sinti, rom e gagi. Allo stesso tempo la letteratura sulla scolarizzazione dei gruppi rom ha evidenziato la centralità dei fattori extrascolastici nel sostegno dell'inclusione scolastica (Spadaro, 2007; Carbone, 2023; Pasta, 2021), perseguita fortemente nel Progetto nazionale per l'integrazione e l'inclusione dei bambini rom, sinti e caminanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

In questo scenario rappresentato spesso come statico nei rapporti tra queste minoranze e la cultura maggioritaria, è possibile riconoscere però anche dei cambiamenti intergenerazionali che interessano varie sfere di vita e che hanno ripercussioni sui percorsi formativi. In particolare, un numero crescente di ricerche si concentra sulle biografie di giovani rom e sinti che coltivano modelli alternativi rispetto a quelli genitoriali di investimento nello studio come strumento per costruire un futuro diverso (Scherr e Sachs, 2017; Persico *et al.* 2020a; Abajo e Carrasco, 2004). Tali esperienze vengono riconosciute importanti perché non solo contraddicono i pregiudizi della società maggioritaria, ma non sono ancora ovvie entro il gruppo minoritario. Rappresentano dunque una minoranza dentro la minoranza, che necessita di essere riconosciuta perché esiste ed è indicativa di processi dinamici di costruzione identitaria (Bertozzi, 2023). Queste traiettorie educative, infatti, non sono necessariamente una perdita culturale, ma piuttosto un cambiamento che vede i giovani impegnati nel trovare dei compromessi e un equilibrio tra il loro essere membri di una minoranza e le aspirazioni di integrazione nella società maggioritaria attraverso lo studio e il lavoro, tra tradizioni da mantenere e da lasciare. La scuola innesca una serie di esperienze che portano i giovani al di fuori dell'ambiente familiare, in contatto quotidiano con altri coetanei, e questo può generare aspettative diverse, attivare un capitale sociale che influenza il passaggio all'età adulta e ampliare l'orizzonte del possibile (Persico *et al.*,

2020a, 2020b; Scherr e Sachs, 2017). In sintesi, la letteratura dimostra come a livello intergenerazionale sia in atto un processo di costruzione di nuovi significati dell'istruzione, con arresti e riprese, ma certamente dinamico (Brüggemann, 2014; Bertozzi e Saruis, 2021). Indubbiamente, il cambiamento deve sfidare pregiudizi e stereotipi reciproci che rimangono molto potenti e che richiedono interventi integrati tra scuola e territorio, per agire sia con i giovani sinti e rom che con gli insegnanti e le famiglie, ma anche un ripensamento delle pratiche educative nella scuola.

2. Metodologia

Il contributo propone una riflessione a partire da un progetto pluriennale condotto a Reggio Emilia e articolato in azioni di ricerca e di formazione. Le azioni di ricerca considerate si sono dispiegate dal 2018 al 2022 attraverso diversi approfondimenti che hanno raccolto interviste semi-strutturate a docenti di vari ordini scolastici, operatrici dell'Ufficio sinti e rom del Comune, studenti sinti reggiani della scuola secondaria di secondo grado e genitori sinti reggiani, insieme a un'analisi longitudinale dei progetti scolastici ed extrascolastici promossi dal Comune. Gli obiettivi sono stati di indagare i vissuti e le pratiche scolastiche da diversi punti di vista, per comprendere quali difficoltà permangono, quali cambiamenti sono in atto nelle prospettive dei soggetti e nelle prassi istituzionali, quali aspetti necessitano di sguardi differenti e chiavi interpretative diverse e quali risorse possono esserci. In questa fase sono state raccolte tredici interviste a studenti e studentesse sinte, dai 15-21 anni, dieci a genitori, cinque a educatori, diciassette a docenti e una alla referente comunale. Del ricco materiale raccolto saranno qui riproposti solo alcuni spunti, richiamando stralci di intervista anonimizzati specificando ruolo, età, scuola frequentata, momento di realizzazione dell'intervista.

Successivamente, nel marzo 2023, gli esiti di ricerca sono stati utilizzati in un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto un intero collegio docenti di un Istituto comprensivo della città formato da circa cento insegnanti e un gruppo di operatori dei servizi sociali e di educatori, una trentina in tutto. Obiettivo del percorso è stato quello di affiancare gli operatori socio-educativi nell'approfondimento conoscitivo, per avviare processi di riflessione collettiva capaci di incidere sulle pratiche educative. I gruppi misti con insegnanti e operatori hanno discusso di casi significativi ricorrenti nelle interviste, provando a far dialogare prospettive interpretative diverse. Le situazioni proposte hanno toccato varie questioni: riuscita/non riuscita scolastica, presenza/assenza dei genitori nella vita scolastica, frequenza scolastica, svolgimento dei compiti a casa, complessità dei contesti familiari, relazioni alunni-docenti e genitori-docenti, strategie didattiche, motivazione allo studio, relazioni amicali. I lavori di gruppo sono stati registrati e trascritti ed è stata fatta un'analisi dei contenuti emersi, per cogliere le rappresentazioni e i posizionamenti di docenti, educatori e assistenti sociali, e la capacità di riconoscere i cambiamenti presenti e le ripercussioni sulle pratiche didattiche. La restituzione dei lavori ha permesso uno scambio di informazioni sugli alunni sinti e un processo di formazione tra pari che ha innescato nuove prospettive operative all'interno dell'istituto comprensivo e nella collaborazione tra servizi. Negli stralci dei dialoghi è specificato il ruolo, il numero progressivo e il momento della rilevazione.

3. Vissuti e problematiche nei contesti scolastici

Le interviste realizzate nel corso degli anni permettono di incrociare sguardi diversi, peculiari ma anche con elementi comuni. Dovendone selezionare alcuni, colpiscono

nelle storie dei genitori sinti le simili esperienze di interruzione degli studi, i ricordi di segregazione scolastica e i vissuti di difficoltà, ma allo stesso tempo il diffuso ripensamento dei significati dell'istruzione per i propri figli (Carbone, 2023). Frequentemente viene richiamato l'investimento nell'istruzione come possibile riscatto per i figli, anche se tale aspirazione si traduce difficoltosamente in azioni supportive allo studio. «Me ne sono pentita perché non ho avuto l'esperienza scolastica, non sono cresciuta in quel senso lì perché mi sono fermata, adesso tornando indietro continuerei» (madre, 30 anni, primaria, 2022).

I genitori di adesso già la ragionano diversamente. Ci sono dei genitori tra di noi che hanno 20, 22, 23 anni, hanno dei bambini piccoli ma ragionano già in maniera diversa. Dicono «la scuola è importante, perché ho provato io a non andare a scuola, non trovi opportunità, non è bello». Una sinta che c'è qua, il figlio ha 14 anni, fa la prima superiore e lui tante volte non ci vuole andare, non studia. Lei se non studia lo sgrida, lo mette in punizione, se prende un brutto voto. I genitori giovani di adesso iniziano un po' a starci dietro (giovane, 27 anni, secondaria di I grado, 2020).

Le interviste agli studenti sinti iscritti in scuole secondarie di secondo grado o in centri di formazione professionale presentano percorsi diversi dall'abbandono scolastico: seppur ancora minoritaria, la scelta di continuare a studiare è segno di un cambiamento che interessa le nuove generazioni, e di nuovi modelli incarnati, seppure non esenti da difficoltà (Bertozzi e Saruis, 2021). Infatti, i rischi di discriminazione e di rifiuto continuano a essere presenti, tanto che le strategie di invisibilità culturale sono adottate da quasi tutti gli studenti intervistati per evitare stigmatizzazioni ed esclusioni. Altri tipi di difficoltà riguardano la gestione di queste aspirazioni all'interno della comunità sinta e interessano la capacità di resistere a pressioni omologanti o a derisioni dei pari.

Dicono che non serve. Io lo so che serve, che è importante. Ma la mentalità è così: dicono che non serve a niente, che in un futuro non diventeremo niente lo stesso, perché siamo stati portati dalla società (a credere) che un sinto non può diventare qualcuno, che non può diventare una persona importante (studente, 16 anni, IFP, 2020)

Ora ho visto qualche ragazzo sinto che vuole andare alle superiori, che sta studiando, vedo che anche noi siamo cambiati un po', non tanto ma un po' siamo cambiati. Vedo un cambiamento. Vedo anche un po' più di determinazione (studente, 16 anni, CFP, 2020).

Alle elementari è stato forse un po' più difficile, perché non riuscivo a essere me stessa. Non è che mi vergognavo di dire di essere una sinta, però avevo un po' più di timore perché comunque essendo bambini i genitori gli mettevano in testa delle cose «gli zingari di qua e di là». Quindi avevo il timore che loro avessero questi pregiudizi quindi evitavo di dirlo (studentessa, 19 anni, diplomata, 2020).

Dal punto di vista degli insegnanti, tra le problematiche più sentite vi è la frequenza scolastica discontinua, che aggrava la fatica di integrarsi in classe e viene interpretata come segnale di poca importanza data allo studio sia dagli alunni che dai genitori, la non realizzazione dei compiti e la non partecipazione alle gite. Le problematiche individuate dagli insegnanti alternano questioni didattiche a questioni relazionali che rivelano difficoltà reciproche ma anche un senso di incapacità dei docenti di gestire le diverse normalità, come confermato anche dai contributi emersi durante i dialoghi

condotti nella ricerca-formazione. «Difficile catturare l'attenzione in modo duraturo. Alle medie i programmi sono più complessi e se non sanno leggere/scrivere è difficile» (docente secondaria 1, 2023)¹. «Quando parlano di familiari in prigione cerco di sorvolare» (docente primaria 1, 2023). «Hanno paura loro ma abbiamo paura anche noi» (docente 15, 2023). «Non partecipano a attività pomeridiane, non hanno voglia di mescolarsi» (docente primaria 2, 2023).

Sembra che loro [i genitori sinti] preferiscano parlare al di fuori della scuola piuttosto che all'interno, forse perché vedono la scuola come un luogo altro. Fuori parlano, raccontano... Non lo so, vedono la scuola come qualcosa di troppo diverso rispetto alla loro abitudine di vita, forse hanno paura di esser giudicati e per questo spesso al colloquio vengono accompagnati. Forse provano vergogna. Al di fuori della scuola si relazionano molto meglio (docente primaria, 42 anni, 2022).

L'analisi dei materiali raccolti mostra una prevalenza di insegnanti che considerano la storia ripetersi ciclicamente nel passaggio delle generazioni senza grandi cambiamenti, ma anche un gruppo minoritario che si interroga sui significati di episodi o storie differenti. Dalla ricerca è possibile individuare tre atteggiamenti diversi degli insegnanti. Per alcuni, avere alunni sinti in classe rappresenta una difficoltà, è frutto di fatiche a cui corrispondono frustrazioni, e prevale un atteggiamento stigmatizzante che li considera delle *cause perse*. «La cultura è cultura, non si può cambiare» (docente 5, 2023). Per altri insegnanti, lavorare con alunni sinti richiede molte energie e, dopo vari tentativi di risposta ai problemi, prevale un senso di impotenza. «Portavo libri da casa per sostenere la lettura e sono stati persi, inserito in doposcuola e non è andato» (docente 10, 2023).

Poi quando gli davo dei rinforzi positivi lui magari il giorno dopo tornava o comunque ho sempre fermato la mamma che viene a prendere la pagella o ai colloqui. Ma una fatica pazzesca perché è incostante da morire, allora delle volte mi viene da perderci le speranze, poi c'è qualcosa dentro che mi dice: Dai! Tieni duro! (docente 3, 2023).

Un terzo gruppo di docenti invece, non nascondendo le difficoltà che gli alunni sinti hanno nel fare scelte di controtendenza, sono consapevoli che la scuola da sola non può tutto, e sottolineano la necessaria alleanza con la famiglia (Chezzi e Milani, 2020). Riconoscendo quanto sia necessario che i docenti si mettano in gioco, individuano come chiave risolutiva il non sentirsi schiacciati da obiettivi didattici ma disponibili a sperimentare modelli relazionali differenti. «Non pensare al problema sinti come cristallizzato nel tempo. C'è cambiamento ma molto lento» (docente 20, 2023). «Se l'esperienza di portare la scuola dentro al campo in passato è fallita, oggi che i genitori più *giovani* sono più consapevoli dell'importanza dello studio, non è forse il momento di riprovarci?» (docente 30, 2023).

Quando ti trovi davanti un bambino sinto che vive un approccio alla scuola non ordinario è ovvio che tu insegnante non puoi continuare a martellare in modo tradizionale, devi dargli la possibilità di acquisire con i suoi tempi e i suoi modi. Quello che fanno lo fanno da soli per loro volontà, non hanno la famiglia che li aiuta e li fa arrivare con il bel compito finito, quello che fanno lo fanno per te perché alla fine si crea un legame di fiducia (docente primaria, 40 anni, 2022).

Questi insegnanti riescono a valorizzare i piccoli cambiamenti e non solo il raggiungimento dei traguardi finali, diversificando le letture, cercando di avere uno sguardo non giudicante e non stereotipato, cogliendo la costruzione dell'identità come dinamica, influenzata da tanti fattori e non predeterminata.

4. Quali questioni per le pratiche educative?

Le testimonianze delle esperienze scolastiche sono state proposte ai docenti e agli operatori nella ricerca-formazione. Il confronto sui casi è stato stimolato anche da un dialogo riflessivo su possibili scenari alternativi che ha beneficiato di sguardi plurimi e che ha cercato di contestualizzare i processi storico-sociali. Dallo scambio dei punti di vista, gli insegnanti e gli operatori hanno condiviso consapevolezze e pratiche educative positive, che hanno permesso di ri-scoprire la portata *innovativa* di strategie didattiche non nuove di per sé, né dipendenti necessariamente dalle sole risorse economiche, ma insite nel mandato pedagogico degli insegnanti, anche se spesso non pienamente utilizzate o relegate in secondo piano.

È emersa la persistenza di stereotipi e pregiudizi che continuano a condizionare la relazione tra scuola e famiglie sinte ma anche una diversa interpretazione dei significati di certi comportamenti, possibile grazie alle letture dei vari professionisti. Ad esempio, nel descrivere le difficoltà di relazione con le famiglie, gli insegnanti sottolineano la chiusura dei genitori, mentre soprattutto gli operatori socio-educativi spiegano le difficoltà di partecipazione come causate da sentimenti di inadeguatezza e dalla limitatezza degli strumenti espressivi dei genitori sinti, che portano a reazioni di negazione delle diagnosi dei servizi o a situazioni di tensione e provocazione. Anche le difficoltà nei compiti a casa vengono contestualizzate nel confronto collettivo a partire dalle condizioni di vita di molte famiglie sinte e soprattutto gli educatori riflettono sulla loro valenza. «È così importante fare i compiti? Serve quel pezzo a casa per raggiungere l'obiettivo? Dare compiti perché si mettano in pari può essere complicato per una famiglia che potrebbe essere analfabeta, quindi non in grado di supportare» (educatrice 1, 2023).

A proposito delle gite scolastiche, gli operatori puntualizzano la paura dei genitori di affidare i propri figli ad adulti gagi per mete non conosciute, ma anche la necessità di essere rassicurati rispetto a queste proposte da figure di fiducia come l'insegnante o l'educatore. L'aspetto dell'invisibilità della cultura sinta nella scuola è stato riconosciuto da molti come possibile causa di estraneità, aprendo interrogativi circa la necessità di valorizzarla maggiormente. I segni di cambiamento intergenerazionale sono comunque stati più frequentemente tematizzati dagli assistenti sociali e dagli educatori. «Si nota spesso la differenza di genitori molto giovani che hanno fatto un percorso scolastico, rispetto ai nonni che hanno vissuto la scuola nelle classi differenziate e quindi hanno una rappresentazione molto diversa della scuola» (assistente sociale 3, 2023).

Un caso dove la mamma ha cambiato atteggiamento quando ha visto l'interesse da parte dell'insegnante e dei genitori di quella classe e ha pensato che non potesse deluderli [...] abbiamo notato nel tempo che se in un campo una famiglia è riuscita a portare avanti tutto un discorso di collaborazione, quindi i ragazzi sono riusciti ad andare oltre le medie, alle superiori a fare dei piccoli percorsi, questo ha aiutato il resto del gruppo del campo a vedere che è possibile (assistente sociale 2, 2023).

Sia alcuni insegnanti che alcuni educatori richiamano l'immagine di *uscire dal proprio ruolo* come un posizionamento che ha permesso di ottenere risultati positivi:

nella prospettiva della *street-level bureaucracy* di Lipsky (1980) potremmo vedere questi sconfinamenti come spazi di utilizzo di quei margini di discrezionalità presenti nel lavoro socio-educativo grazie ai quali si definiscono priorità e strategie di insegnamento e integrazione, che permettono anche agli insegnanti e agli educatori di fare la differenza.

Non posso partire già con l'idea che questa bambina non verrà a scuola. Sono andata al campo, mi sono presentata, ho conosciuto la famiglia, ho chiacchierato con la bambina, ho portato l'elenco dei libri... sta spesso a casa, cerco però di tenerla collegata alla classe. Qualcuno mi potrebbe dire che devo fare l'insegnante e non quello che ho riportato ora (docente primaria 12, 2023).

La scuola può far tanto, ma poi si va oltre al ruolo dell'insegnante, spesso lo si fa per cercare di mantenere l'ancoraggio delle famiglie alla scuola, questo anche per le altre famiglie (docente 20, 2023).

Anche io sono uscita dal ruolo, sono andata lì, ho detto non si preoccupi, qua c'è il numero di telefono, si esce ma perché dopo è bello (educatore 4, 2023).

Queste testimonianze richiamano la necessità di cambiare la prospettiva dalla quale guardare i percorsi educativi degli alunni sinti, per accompagnare chi sta provando a costruire nuove interpretazioni culturali dell'esperienza scolastica ma è spesso privo di modelli da seguire, perché in pochi hanno proseguito gli studi. Il confronto allargato tra docenti di diversi ordini scolastici dell'istituto e gli operatori ha permesso di far emergere la necessità di potenziare maggiormente alcune strategie e dispositivi, sfidando la resistenza di alcuni insegnanti.

La questione della motivazione allo studio è avvertita come prioritaria e necessariamente connessa al rapporto con le famiglie. Per gli insegnanti, si tratta di condividere maggiormente con i genitori le ricadute pratiche e l'utilità delle cose che si imparano a scuola e di personalizzare di più i percorsi didattici, con attenzione ai percorsi di vita, oltre che ai contenuti disciplinari. Alcuni docenti insistono sull'utilità di una didattica che abbia a che fare di più con la realtà e sull'assegnazione di compiti personalizzati. Coinvolgere più attivamente e fornire stimoli diversi per rendere l'esperienza scolastica più significativa, porta altri a considerare la valenza del gioco, aprendo a una valorizzazione della didattica ludica in chiave più estesa (Ligabue, 2020). Se lavorare sulla motivazione è visto come condizione necessaria da molti, «Si può partire da una motivazione pratica e poi procedere con riscoprire la voglia di conoscenza e capacità espressiva, arrivandoci per step gradualmente» (docente 8, 2023). «La cosa difficile è far sì che ognuno all'interno della classe stia bene e trovi un suo ruolo, perché se non trova il suo ruolo si fa più fatica a motivarlo, credo sia così un po' per tutti. Uno impara se sta bene» (docente 22, 2023). Vi sono altri insegnanti che non si sentono chiamati in causa dalle motivazioni intrinseche: «noi non possiamo dargli la motivazione» (docente 30, 2023). Costruire relazioni di fiducia che abbiano come punto di incontro il benessere del bambino è considerato invece dagli operatori sociali necessario per la firma di un patto educativo consapevole.

Una seconda questione riguarda il maggior utilizzo di approcci cooperativi e laboratoriali, per far emergere competenze diverse ma anche sperimentare l'apporto individuale al lavoro collettivo. Dai dialoghi si evince come spesso i laboratori vengano utilizzati in attività extrascolastiche, specie alla scuola secondaria, o per azioni di continuità scuola ed extra-scuola, mentre potrebbero essere maggiormente inseriti nella didattica curricolare e per raggiungere degli obiettivi di apprendimento, scongiurando così i rischi di separare i processi di apprendimento. Dai dialoghi emergono varie

testimonianze. «Esperienza bellissima di un laboratorio nella secondaria al mattino, i ragazzi uscivano a rotazione, in gruppi misti» (docente 40, 2023). «Abbiamo fatto la semina e i bambini sinti sono stati i primi a partecipare» (docente 33, 2023). «Nella settimana di costruzione manuale vengono tutti, anche quelli che non vengono mai.. ma non si può fare sempre così» (docente 25, 2023). «Se queste cose stanno dentro a un percorso che fa anche la classe, con dei compiti di realtà, forse si trova anche un modo per far stare dentro i ragazzi» (docente 18, 2023). La forma laboratoriale è ritenuta adeguata anche a generare contatti positivi e pratiche interculturali più incisive, attraverso le quali raccontare e conoscere le culture, come incarnate nei vissuti e non come modelli astratti. «Un confronto a livello laboratoriale delle diverse culture, non chiedendo forzatamente ai ragazzi di presentare la loro cultura ma chiedendo cosa c'è di positivo nel modo in cui vivono» (docente 7, 2023). L'efficacia degli apprendimenti situati è nota in letteratura, peraltro anche con gli alunni romani (Nistor *et al.*, 2014). Puntare ad attività che permettano di far emergere le intelligenze multiple e vedere qualche risultato immediato è considerato anche funzionale a sostenere la motivazione alla frequenza e a una valorizzazione maggiore del tempo trascorso a scuola. A questi si aggiunge la necessità di valorizzare maggiormente la cultura orale, anche per gli apprendimenti, e i linguaggi artistici più praticati nelle comunità romani (Spinelli, 2016). «La cosa di iniziare e terminare, per loro è una gratificazione enorme» (docente 11, 2023). Sono soprattutto gli insegnanti più propensi a sperimentare che sottolineano la necessità di cambiare paradigma per evitare il senso di frustrazione, di fallimento, per non aspettare cose che non accadranno, senza vedere altre cose che invece dovrebbero riuscire a vedere.

Nelle classi ultimamente lavoriamo facendo dei progetti dove loro per primi sono inclusi, anche perché hanno delle capacità che negli altri emergono meno: sanno cantare e ballare benissimo quindi questo è un motivo anche di vanto per loro (docente primaria, nd anni, 2018).

Un ultimo aspetto che emerge riguarda il tema della collegialità e della collaborazione. La questione si pone sia all'interno della scuola, come collaborazione e alleanza tra i docenti, ma anche come lavoro di rete tra scuola e servizi, tra insegnanti, educatori e assistenti sociali, richiamando l'importanza di lavorare in più contesti, formali, non formali e informali (Istituto degli Innocenti, 2020). «Fare rete ognuno con le proprie competenze» (assistente sociale 1, 2023). «La possibilità di progettare insieme è fondamentale anche come motivazione personale. Manca la visione comune. L'essere parte di un gruppo è un valore importante» (docente secondaria 8, 2023).

Avere in classe un'educatrice per me è diventato anche una risorsa perché abbiamo iniziato a lavorare seguendo una modalità laboratoriale, di lavoro a piccolo gruppo, che si è mostrata molto più stimolante e divertente per i ragazzi e ha permesso di rinforzare di più i concetti rispetto alla classica modalità tradizionale (docente 16, 2023).

Le figure ponte possono essere varie: insegnanti che tengono i rapporti con i campi o abitazioni, educatori che intervengono come figure ponte tra il campo e la scuola, famiglie sinte che hanno fatto un percorso positivo con la scuola e che possono fare da ponte per altre famiglie.

Abbiamo notato che il lavoro a casa ha portato il bambino sinto ad avere una certa sicurezza anche a scuola, dove può pensare: «Ho fatto il compito quindi anche io so rispondere alle domande della maestra perché sono preparato». Quindi alla fine notiamo un miglioramento e anche le mamme si sono sentite risollevate dal peso dei compiti secondo me (docente primaria, 42 anni, 2022).

Credo che questa doppia presenza dell'educatrice contemporaneamente nel campo e nella scuola possa rinforzare la connessione tra scuola e famiglia e tenere insieme diversi meccanismi, nonostante sia una presenza meno centrata sul singolo. Abbiamo visto che aiuta a facilitare una comprensione reciproca tra le famiglie e la scuola e dall'altra parte aiuta i bambini ad avere una continuità. Abbiamo visto in questi anni crescere il desiderio dei bambini di lavorare a casa con questa figura. Siamo arrivati addirittura a dei momenti in cui l'educatrice arrivava e i bambini correvano da lei a prendere i numeri per prenotarsi per fare i compiti. Quindi questo ci dice anche che ci sono bambini che hanno voglia di stare dentro un percorso scolastico che non hanno però le risorse e le competenze poi a casa per essere supportati, e da questo punto di vista abbiamo visto delle famiglie molto disponibili. Ci conferma il fatto che a volte non è solo una scarsità di investimento ma è un'incapacità di sostenere questo aspetto (referente progetto sinti e rom, Comune, 2020).

Conclusioni

Il confronto intergenerazionale che emerge dalle varie azioni di ricerca condotte con i giovani sinti studenti e genitori, con insegnanti e operatori rivela l'esistenza di identità dinamiche, spesso reificate e ingabbiate in visioni stereotipiche ma che in realtà sono attraversate da piccoli cambiamenti, e interroga la capacità dei contesti educativi di vedere questa dinamicità e di adottare pratiche flessibili, in grado di rispondere ai bisogni educativi dei soggetti.

Le testimonianze raccolte pongono in luce il permanere di distanze reciproche ma anche la necessità di cambiare i punti di vista e di adottare in maniera più consapevole quelle metodologie didattiche e pratiche educative che possono essere più efficaci nel supportare l'incontro e favorire la partecipazione scolastica. Le riflessioni degli insegnanti riportano strategie citate da tempo, basate su principi consolidati del sapere pedagogico, ma nel confronto emergono come ancora troppo marginali, dipendenti dall'agire di singoli insegnanti e ancora difficilmente integrate nelle routine scolastiche, soprattutto salendo nei gradi scolastici. La pluralità dei linguaggi, il riconoscimento della cultura romani e dei soggetti, l'accompagnamento delle famiglie rimangono azioni necessarie per sostenere la motivazione allo studio ma sono ancora delle sfide aperte, anche a causa di un non pieno riconoscimento di questa appartenenza culturale all'interno delle istituzioni scolastiche. La stessa Strategia nazionale RSC 2021-2030 sottolinea l'esigenza di commemorare i contesti in cui rom e sinti sono stati vittime di discriminazione e persecuzione, ma anche di programmare una didattica legata alle occasioni culturali, artistiche e sociali in cui rom e sinti hanno contribuito all'impulso della cultura internazionale, europea e italiana, in modo da ricostruire all'interno della scuola e rendere riconoscibile il contributo che queste comunità hanno da sempre offerto vivendo in contesti interculturali.

Pure la collegialità e la collaborazione, auspicate da alcuni dirigenti e insegnanti, risultano fattori indispensabili per ampliare il coinvolgimento a tutti gli insegnanti e superare la difficoltà di mettere a sistema e rendere parte integrante del patrimonio scolastico gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti per l'inclusione degli alunni sinti

(Chezzi e Milani, 2020). La scuola è il contesto più importante nel quale il dialogo interculturale può essere costruito ma il dialogo tra servizi diversi ha mostrato la ricchezza dell'incrocio di sguardi differenti, per avere strumenti di lettura più ampi, che contribuiscano a un cambiamento collettivo oltre che sinergico. Come sostengono alcuni autori, «la scuola come valore in sé, non è uno stimolo sufficiente a mobilitare l'impegno delle comunità e delle famiglie, mentre proprio il coinvolgimento della comunità sembra essere il primo passo necessario per garantire un rapporto regolare con la scuola» (Carbone, 2023, p. 113).

In conclusione, la situazione degli alunni sinti nella scuola italiana dimostra come sia necessario passare da un interculturalismo incompiuto, funzionale al mantenimento dello status quo e astratto, a un interculturalismo trasformativo (Santagati e Bertozzi, 2023), che sappia mettere in discussione le relazioni di potere tra minoranze e maggioranza e smantellare le disuguaglianze sedimentate nei secoli, creando effettive possibilità di cambiamento nei contesti scolastici, avvalorando il carattere fluido e meticciano dell'identità culturale (Faccioli e Losacco, 2008), per un pieno riconoscimento delle appartenenze e una maggiore equità dei sistemi educativi.

Note

¹ I punti di vista estrapolati dai dialoghi della giornata di formazione tenutasi nel marzo 2023 sono citati in modalità difforme dalle citazioni delle interviste, poiché la numerosità del gruppo non ha permesso di raccogliere dati anagrafici durante i lavori. Pertanto le diverse persone sono distinte dalla numerazione che segue il ruolo professionale. Laddove esplicitato, è stato inserito anche il grado scolastico di insegnamento.

Bibliografia

- Abajo J.E. e Carrasco S. (a cura di) (2004), *Experiencias y trayectoria de éxito escolar de gitanas y gitanos en Espana*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- Bertozzi R. (2023), *Tentativi di riscatto tra marginalità e segni di cambiamento nei giovani sinti*. In «Welfare e Ergonomia», n. 2, pp. 135-149.
- Bertozzi R. e Saruis T. (2021), *Uscire dall'invisibilità. Le strategie di successo degli studenti Sinti*. In M. Santagati e E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 79-96.
- Bortone R. (2013), *Un futuro da scrivere*, Collana UNAR, Roma, Istisss.
- Bortone R. (2016), *La scolarizzazione dei minori rom in Italia: criticità e buone pratiche*. In «Rivista di Servizio Sociale», Vol. 4, pp. 10-27.
- Bortone R. e Pistecchia A. (2018), *Porrajmos, la memoria rimossa. Un percorso per ricordare*. In IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma, Confronti, pp. 240-243.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione e esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, Edizione Unicopli.
- Bravi L. e Rizzin E. (2024), *Lacio drom. Storia delle 'classi speciali per zingari'*, Roma, Editoriale Anicia.
- Brüggemann C. (2014), *Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction*. In «Intercultural Education», Vol. 25, n. 6, pp. 439-452.
- Carbone S. (2023), *Famiglie Rom e insegnanti: l'acquisizione di visibilità e riconoscimento attraverso l'attuazione di politiche socio-educative*. In «Educazione Interculturale», Vol. 21, n. 1, pp. 100-116.
- Chezzi F. e Milani S. (a cura di) (2020), *Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Circolare Ministeriale 16 luglio 1986, n. 207, *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado*. In <https://www.21luglio.org/21luglio/wp-content/uploads/2017/08/ULTIMO->

- BANCO_versioneweb.compressed.pdf (consultato il 14/04/2025).
- Faccioli P. e Losacco G. (a cura di) (2008), *Identità in movimento. Percorsi tra le dimensioni visuali della globalizzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Giménez Adelantado A., Piasere L. e Liegeois J.P. (2003), *The Education of the Gypsy Childhood in Europe. European Commission, Final Report*, Opre Roma.
- Giménez C. (2012), *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad*. In L. Díe (a cura di), *Apreniendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, Valencia, CeiMigra, pp. 49-65.
- Guarnieri N. (2009), *La popolazione rom e sinti e la scuola*. In «Educazione interculturale», Vol. 7, n. 3, pp. 329-336.
- Hellgren Z. e Zapata-Barrero R. (2022), *Discrimination meets interculturalism in theory, policy and practice*. In «International Migration», pp. 1-13.
- <https://www.unar.it/portale/documents/20125/51449/Strategia-Rom-e-Sinti.pdf/2d0685a5-fdc5-d722-80d9-96914f46f148?t=1619795400688> (consultato il 14/04/2025).
- Istituto degli Innocenti (2020), *Report di valutazione 2019/20 – fine triennialità Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti – PON "Inclusione"*, Firenze, istituto degli Innocenti.
- Kosta E.B. (2019), *Becoming Italian, becoming American: ethnic affinity as a strategy of boundary making*. In «Ethnic and Racial Studies», Vol. 42, n. 5, pp. 801-819.
- Liddicoat A.J. e Diaz A. (2008), *Engaging with diversity: The construction of policy for intercultural education in Italy*. In «Intercultural Education», Vol. 19, n. 2, pp. 137-150.
- Ligabue A. (2020), *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.
- Lipsky M. (1980), *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Progetto nazionale per l'integrazione e l'inclusione dei bambini rom, sinti e caminanti. In <https://poninclusione.lavoro.gov.it/comunicazione/multimedia/Pagine/Progetto-nazionale-per-inclusione-e-1%E2%80%99integrazione-dei-bambini-Rom-Sinti-e-Caminanti> (consultato il 14/04/2025).
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti Interculturali*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
- Nistor N., Stanciu D., Vanea C., Sasu V.M. e Dragotà M. (2014), *Situated learning in Young Romanian Roma Successful Learning Biographies*. In «European Educational Research Journal», Vol. 3, n. 13, pp. 312-324.
- Pasta S. (2021), *Minori rom e servizi educativi. L'approccio interculturale*. In I. Pescarmona (a cura di), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Roma, Aracne, pp. 71-84.
- Peano G. (2013), *Bambini rom, alunni rom*, Roma, CISU.
- Persico G., Daniele U. e Ottaviano C. (2020a), *Growing up is not a private matter. Trajectories to adulthood among Roma youth*, Genova, Mimesis.
- Persico G., Marcu O., Daniele U., Romano C. e Santambrogio A. (2020b), *Youth on Discrimination: a platform for self-expression through the photo-voice*. In «Studi di Sociologia», pp. 1-27.
- Piasere L. (2007), *Rom, sinti e caminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 161-172.
- Saletti Salza C. (2009), *La scuola: un ambiente educativo?*. In «Educazione interculturale», Vol. 7, n. 3, pp. 337-346.
- Santagati M. e Bertozzi R. (2023), *Rethinking interculturalism, deconstructing discrimination in Italian schools*. In «International Migration», pp. 1-24.

- Santagati M. e Zanzottera C. (2018), *Istruzione: una sfida per le città interculturali*. In M. Villa (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, Milano, Ledizioni, pp. 81-108.
- Scherr A. e Sachs L. (2017), *Educational biographies of Sinti and Roma. Successful educational trajectories under difficult condition*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Sorani A.V. (2004), *Gli insegnanti degli alunni rom e sinti. Un'indagine nazionale*. In «Quaderni di Sociologia», Vol. 36, pp. 73-90.
- Spadaro R. (2007), *Bambini e ragazzi rom sinti: vivere tra progetti di inclusione e scelte di esclusione*. In M. Ambrosini e A. Tosi (a cura di), *Vivere ai margini. Un'indagine sugli insediamenti rom e sinti in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 171-200.
- Spinelli S. (2016), *Rom, questi sconosciuti. Storia, lingua, arte e cultura e tutto ciò che non sapete di un popolo millenario*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni.
- UNAR (2012), *Strategia nazionale di inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti 2012-20*. In UNAR (2021), *Strategia nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030* https://politichecoesione.governo.it/media/2967/strategia-nazionale-rom-e-sinti_2021-2030.pdf (consultato il 14/04/2025).
- Vitale T. (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Roma, Carocci.

Short Bio

Rita Bertozzi

Professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (Università di Modena e Reggio Emilia). È stata membro dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'Interculturalità. Le sue ricerche si concentrano su disuguaglianze in istruzione, minori stranieri non accompagnati, giovani sinti. Ha esperienza in progetti internazionali su mediazione interculturale, giochi per la pace, lotta alla discriminazione, partecipazione dei bambini, formazione di insegnanti e dirigenti.

Associate Professor of Sociology of cultural and communicative processes at the Department of Education and Humanities (University of Modena and Reggio Emilia). She has been a member of the National Observatory for the Integration of Foreign Students and Interculturalism. Her research interests focus on migrant children, unaccompanied minors, sinti youth, inequalities in education. She leads different international projects, on intercultural mediation, peace games, anti-discrimination, children participation, teachers-principals upskill.