

L’educazione popolare come paradigma trasformativo nel lavoro educativo con le comunità rom e sinte

Popular education as a transformative paradigm in educational work with Roma and Sinti communities

Giulia Franchi¹
Assegnista di ricerca
Università degli Studi Roma Tre

Francesca Gabrielli
Ricercatrice
Università degli Studi Niccolò Cusano

Lisa Stillo
Ricercatrice
Università degli Studi Roma Tre

Sommario

Il contributo intende approfondire le relazioni esistenti tra una prospettiva di educazione popolare e lo sviluppo di un lavoro educativo e sociale con le comunità rom e sinte in contesti periferici, provando a decostruire una narrazione marginale e marginalizzante, recuperando la forza trasformatrice insita nei margini fisici ma anche simbolici, sociali, ma soprattutto politici. Tale riflessione affonda necessariamente le sue radici nella prospettiva interculturale, attraverso cui è opportuno leggere le relazioni tra persone e gruppi, frutto di rapporti di potere e processi di *colonialità*, e progettare percorsi educativi decoloniali, formativi e di resistenza sociale e politica intrinsecamente dinamici e plurali. Saranno per questo prese in esame due esperienze significative portate avanti in territori differenti, che coinvolgono non solo comunità rom e sinte in processi di fuoriuscita da condizioni di marginalizzazione ed esclusione sociale, ma che, all’interno di una prospettiva pienamente interculturale e intersezionale, chiamano in causa una pluralità di soggettività più ampie, in una stretta e necessaria relazione con il territorio circostante e con l’obiettivo di costruire maggior equità sociale e piena partecipazione democratica.

Parole chiave: educazione popolare, rom e sinti, educazione non formale, intercultura, marginalità.

Abstract

The paper intends to deepen the existing relationships between a popular education perspective and the development of educational and social work with Roma and Sinti communities in peripheral contexts, trying to deconstruct a marginal and marginalizing narrative, recovering the transformative force inherent in the physical but also symbolic, social, and above all political margins. Such reflection is necessarily rooted in the intercultural perspective, through which it is appropriate to read the relationships between people and groups, the result of power relations and processes of *coloniality*, and to design decolonial educational, training and social and political resistance pathways that are intrinsically dynamic and plural. For this reason, two significant experiences carried out in different territories will be examined, involving not only Roma and Sinti communities in processes of emergence from conditions of marginalization and social exclusion, but, within a fully intercultural and intersectional perspective, call into question a plurality of broader subjectivities, in a close and necessary relationship with the surrounding territory and with the broader goal of building greater social equity and full democratic participation.

Keywords: popular education, Roma and Sinti, nonformal education, interculturality, marginality.

1. Periferie e processi di marginalità sociale: una lente interculturale e intersezionale

Le comunità rom e sinte sono spesso descritte come *fragili e marginali*, restituendo un'immagine uniforme e totalizzante di collettività caratterizzate, al contrario, da una forte eterogeneità (Fings, 2016/2018). Tale fenomeno è alimentato da una propensione a «culturalizzare i problemi legati allo svantaggio sociale in settori molto diversi» (Pasta, 2020, p. 189), ossia a interpretare le difficoltà sociali, economiche o educative attraverso la lente della cultura, ignorando le cause strutturali e socioeconomiche dello svantaggio e riducendo problemi complessi a questioni culturali intrinseche (Amselle, 2001). Ne consegue un trattamento diversificato in base all'appartenenza etnica, che rende la popolazione romani al contempo ipervisibile nelle narrative pubbliche dominanti e invisibile nella sua complessità, secondo il cosiddetto «paradosso della visibilità» (Pasta, 2020, p. 192). Tale processo pone rom e sinti in una posizione subalterna, di marginalità, segregazione ed esclusione, alimentando sentimenti di antiziganismo e producendo «un'emarginazione sistemica, politicamente orientata, socialmente accolta, culturalmente costruita e promossa» (Stillo, 2023, p. 108). Questa contraddizione fomenta, dunque, la ghettizzazione sociale, culturale ed educativa delle comunità rom e sinte, dando origine a una forma di «*periferizzazione interna*» (*ivi*, p. 88) che va oltre la semplice dimensione spaziale: la condizione di fragilità, marginalità e subalternità viene interiorizzata e trasformata in uno stato esistenziale, identitario, culturale, che pone l'individuo al margine della società, condizionandone le scelte e gli itinerari esistenziali. Emerge dunque, con forza, la necessità di scardinare la narrativa marginale e marginalizzante che caratterizza rom e sinti, a partire dalla decostruzione dei concetti di centralità e marginalità: bisogna ribaltare il punto di vista, risignificare i luoghi periferici – fisici e simbolici – e ridisegnare i rapporti sociali e di potere che li caratterizzano. Prendendo in prestito le parole di bell hooks (1998), bisogna imparare a interpretare la

marginalità come qualcosa di più di un semplice luogo di privazione. [...] La marginalità è un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza. [...] Un luogo in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli, perché di esso si nutre la nostra capacità di resistenza. Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi (p. 68).

Bisogna dunque recuperare la forza trasformatrice insita nel margine, intendendolo come il luogo da cui è possibile assumere uno sguardo privilegiato sulle ingiustizie e sulle oppressioni, «lo spazio del rifiuto da cui si può dire no al colonizzatore, a chi ti opprime» (*ibidem*) e sviluppare un «discorso contro-egemonico» (*ibidem*). Inoltre il territorio, come sappiamo, non è solamente un luogo fisico, bensì, è un «quotidiano e complesso sistema di vita dei soggetti» (Tramma, 1999, p. 81), un «ambito di riferimento teorico e operativo per l'iniziativa di formazione» (Catarci, 2013, p. 79): esso, infatti, agisce non solo come contenitore delle esperienze individuali, ma anche come spazio carico di «significati pedagogici» (*ivi*, p. 78), da considerare per «concepire iniziative educative in grado di incidere sulla realtà sociale nella quale vengono promosse» (*ibidem*). Pertanto, bisogna ripensare la periferia intendendola come un «luogo educativamente inteso, produttrice di saperi, valori e significati condivisi, frutto di un'azione resiliente attraverso cui è possibile ritrovare un baricentro esistenziale, presupposto fondamentale per un processo di trasformazione umana» (Stillo, 2023, p. 96). Tale riflessione si radica profondamente nella prospettiva interculturale, che considera «le differenze [...] e la complessità come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana» (Portera, 2017, p. 308) e promuove

il «carattere dinamico delle identità e i processi di meticciato e trasformazione» (Pasta, 2020, p. 192), sottolineando come le identità non siano immutabili, bensì in continuo divenire, influenzate da interazioni culturali e sociali. Parallelamente, si intreccia con l'approccio intersezionale (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2019) il quale, mediante una visione plurale delle identità, ci consente di osservare le dinamiche di esclusione da molteplici prospettive e lungo diversi assi identitari, all'interno di una complessità che attraversa diverse categorie sociali. Inoltre, guardare alle dinamiche contemporanee attraverso uno sguardo postcoloniale (Mellino, 2021) consente di comprendere più a fondo le connessioni tra colonialismo, capitalismo, cittadinanza e migrazioni in Europa, evidenziando come diverse forme di discriminazione abbiano influenzato la storia moderna e continuino a riprodursi oggi. Queste prospettive ci consentono di interpretare le relazioni tra individui e gruppi come il risultato di dinamiche di potere e processi di *colonialità* (Borghi, 2020), costruito che «non riguarda un periodo passato ma ha la forma del presente» (*ivi*, p. 36) e si riferisce, come ci ricorda Rachele Borghi richiamando Catherine Walsh (2007/2014), «all'egemonia, alla periferizzazione e alla subalternizzazione geopolitica, razziale, culturale ed epistemica che [la modernità] ha creato a partire dal punto di vista eurocentrico» (Borghi, 2020, p. 73). Dunque, tornando al caso specifico delle comunità rom e sinte, emerge con forza l'urgenza di progettare percorsi educativi decoloniali, al fine di ribaltare la periferizzazione delle menti e dei corpi introiettata e promuovere un pensiero «*transfrontaliero*» (*ivi*, p. 92), che stravolga «le frontiere del sapere tra saperi legittimi dell'epistème eurocentrica e saperi subalterni delegittimati» (*ibidem*). Partendo proprio dai margini, bisogna promuovere la coscienza delle dinamiche di potere, contrastare gli stereotipi, incoraggiare il pensiero critico, incentivare esperienze comunitarie partecipate volte alla co-costruzione di una nuova condizione identitaria, esistenziale e culturale, al fine di superare condizioni ghettizzanti e marginalizzanti e promuovere l'inclusione sociale.

2. L'educazione popolare come spazio di azione e riflessione trasformativa

A fronte dell'impegno educativo, culturale e politico necessario per scardinare forme sclerotizzate di esclusione come quelle che sono vissute ancora oggi dalle comunità rom e sinte, può risultare interessante leggere alcuni processi e immaginare percorsi tramite la lente di azione e riflessione dell'educazione popolare. Assumere una prospettiva di pedagogia popolare implica necessariamente identificare nell'educazione un dispositivo di lotta e conflittualità, in contrasto a forme e spazi di oppressione e invisibilizzazione, spesso implicite, rivolte a gruppi e persone ritenuti più deboli; i cosiddetti *fragili e marginali* (Ciari, 1961; Fanon, 1961/2007; Freire, 1968/1971; Torres, 1987). Significa, in modo particolare, assumere una postura critica nei confronti dei sistemi di relazioni presenti tra persone, istituzioni, politiche pubbliche e territori, evidenziando la storicità dei soggetti e provando a valorizzarne il protagonismo attraverso processi molteplici e specifici. Ciò rimanda inevitabilmente al carattere proprio dell'azione educativa, che per potersi definire tale deve attivare percorsi trasformativi, promuovere partecipazione e declinarsi a partire dalle differenti situazioni esistenti e dalle biografie dei soggetti coinvolti. Questo rappresenta, a nostro avviso, il carattere peculiare e centrale che rende la prospettiva pedagogica popolare necessaria sempre, ma in modo particolare in quei contesti e situazioni in cui le persone sono private della possibilità di essere, agire, decidere. I processi di autodeterminazione rappresentano un *modus operandi* e allo stesso tempo un fine pedagogico-politico di cui storicamente l'educazione popolare si è resa protagonista (Mayo, Vittoria, 2017) in modi e tempi diversi. Troviamo numerosi esempi nella storia dell'educazione in tutto il mondo, di cui ricordiamo solo alcune esperienze

più o meno note, che restituiscono il senso vivo di quanto si sta dicendo. Pratiche e riflessioni come quelle promosse da Freinet in Francia, da Paulo Freire in Latino America, o ancora, da Don Milani o Danilo Dolci in Italia, ci offrono una fotografia di quel rinnovamento educativo, pedagogico, politico e sociale proprio della seconda metà del Novecento (Catarci, 2013; Orecchia, 1974; Tornesello, 2006) in cui prassi e teorie trovano nelle scuole popolari e nelle esperienze di educazione popolare per adulti una sintesi chiara della forza trasformativa ed emancipatrice dell'educazione.

Per comprendere più profondamente tali processi è necessario partire dall'azione, dalle specificità dei luoghi e dei tempi in cui l'educazione popolare viene promossa, che nel nostro caso fa riferimento a quelle periferie che spesso rimandano implicitamente a delle marginalità dell'anima (Crotti, 2021) introiettate da chi tali spazi li abita da sempre, quasi a riprodurre un'ineluttabile esclusione. Riflettere e agire con e per un'educazione popolare significa propriamente cercare di scardinare questa condizione *naturale* e *neutrale* di marginalità, provando da un lato a superare una pericolosa e vuota retorica dell'eroismo delle periferie, e dall'altro a rompere quell'ingranaggio di riproduzione delle disuguaglianze sociali, culturali e politiche che ancora sembra definire le relazioni tra inclusi ed esclusi, centro e periferia del mondo (Stillo, 2023; Zannoni, 2020). Il rischio di *mitizzare* il periferico e chi lo abita o di idealizzarne i processi interni è sempre elevato, facendo perdere di vista un punto focale: le trasformazioni dell'esistenza sono processi intenzionali che presuppongono la maturazione di scelte precise e la persecuzione dei propri obiettivi; non sempre chi vive in contesti di deprivazione, povertà o disagio possiede tale consapevolezza, volontà o forza. Si tratta, dunque, di provare a sviluppare processi di coscientizzazione, come ha sperimentato Paulo Freire in Latino America (Catarci, 2016; Freire, 1968/1971), senza però rischiare di attivare azioni calate dall'alto, direttive e – quindi – normate da una rischiosa tendenza dei processi di educazione e sviluppo alla omologazione dei risultati, che spesso ha significato anche omologazione dei processi. L'educazione popolare vuole partire dalle persone che vivono in contesti difficili e complessi non attraverso uno sguardo e un'azione compensativa o *coloniale*, alla ricerca di supposti bisogni e mancanze, ma valorizzando e promuovendo quanto già presente, ripartendo dai punti di forza (Zoletto, 2020) e dalle differenti angolature possibili attraverso cui si percepiscono problemi e si trovano soluzioni. Ciò rappresenta una possibile strada per attenuare il carattere spesso imperativo o coloniale degli interventi educativi, declinati da un certo punto di vista, che non tiene conto delle persone coinvolte.

Provare a leggere in tale prospettiva le contraddizioni insite nei progetti educativi e formativi, così come i processi di integrazione più o meno riusciti che hanno riguardato e coinvolto le comunità rom e sinte in Italia, appare poter essere un buono strumento di ripensamento di strategie possibili. Nel tempo, infatti, si sono potuti riconoscere tutti i rischi di interventi *tampone*, spesso imposti da politiche cieche e di corto respiro, in cui la de-responsabilizzazione di intere famiglia o comunità, o una continua segregazione etnica e ghettizzazione ha preso il sopravvento, testimoniando ancora una volta il necessario lavoro di decostruzione dello sguardo, che soprattutto chi si occupa di educazione dovrebbe allenare. In tal senso, la prospettiva pedagogica popolare rappresenta una sfida e una fatica, perché esula dal conosciuto e dal provato. Richiede continua creatività e flessibilità costante per aderire davvero ai soggetti che la praticano ogni giorno e che mutano nell'espressione dei propri desideri, delle difficoltà e delle potenzialità. Impone di praticare un continuo sforzo di negoziazione di significati e prassi, di cadere in errore o imparare a stare nel conflitto e nel dialogo costante, sapendo trovare il giusto equilibrio attraverso cui poter davvero accompagnare e supportare processi di autodeterminazione e sviluppo dei soggetti coinvolti.

3. *Popica Onlus e Chi rom... e chi no: esperienze di campo*

Due delle esperienze incontrate in recenti progetti di ricerca, in parte ancora in corso, dedicati alle scuole popolari², appaiono come esempi significativi nel tentativo di rintracciare nelle pratiche le relazioni e le tangenze tra una prospettiva di educazione popolare (Zizioli, Stillo e Franchi, 2024) e il lavoro educativo e sociale con le comunità rom e sinte in contesti marginalizzanti (Pasta, 2019): *Popica Onlus*, nata nel 2006 e attiva a Metropolitiz, nell'ex salumificio Fiorucci occupato di via Prenestina a Roma, e l'associazione *Chi rom e... chi no*, impegnata dal 2002 a Scampia. Si proverà quindi a restituirle qui, tracciandone un primo affresco, attraverso i materiali prodotti dalle due realtà e la letteratura già esistente, ma soprattutto facendo ricorso alle note dell'osservazione partecipante e alle interviste semi strutturate alle attiviste e agli attivisti³ svolte nell'ambito dei succitati progetti di ricerca, che hanno avuto tra gli obiettivi principali quello della riflessione e dell'autoriflessione sul ruolo educativo nei contesti di educazione popolare, dando così spazio alle parole di chi si impegna quotidianamente in pratiche trasformative⁴.

Popica Onlus

Popica Onlus è una realtà che nasce formalmente nel 2006, frutto di esperienze di attivismo civico e volontariato, in modo particolare in Romania con bambini abbandonati che vivono in strada. Il nome stesso scelto dall'associazione, che in rumeno significa *birillo* e che è il soprannome dispregiativo di Dani – uno dei bambini di un orfanotrofio di Sighet – vuole testimoniare la volontà di *Popica* di intervenire per contrastare forme di esclusione, povertà e abbandono, trasformando questo nome «da sinonimo di discriminazione e sofferenza a simbolo di rinascita» (www.popica.it). Una realtà che ha mosso i suoi primi passi impegnandosi tra l'Italia e la Romania in supporto a enti già presenti ma che, quasi per caso, si è fatta carico nel tempo di tantissime storie di bambini, bambine e intere famiglie rom in insediamenti informali di Roma, accompagnando di fatto una lunga parte di storia della città in merito alla gestione campi:

è stato come rendersi conto di una roba che era ovunque, cioè come abbiamo conosciuto il primo [insediamento]... quando noti una cosa per la prima volta e poi la noti in continuazione. Ci rendevamo conto che veramente per ogni cespuglio c'era qualcuno che ci dormiva dietro (Int. 1).

Si tratta degli anni della cosiddetta *emergenza nomadi* a Roma e dei decreti sicurezza; di una serie di politiche di corto respiro che mirano alla segregazione etnica di comunità rom e sinte e all'inasprimento di forme di marginalizzazione ed esclusione sociale, mai cessate in Italia (European Commission, 2022; Fiorucci, 2011; Sigona, 2002). In questo lungo percorso, *Popica* ha tessuto costantemente relazioni di fiducia con le persone incontrate negli insediamenti informali e avviato un lavoro di accompagnamento e di supporto al bisogno di orientamento per i documenti o più semplicemente all'accesso ai diritti di base, tra cui il diritto alla casa, alla salute, all'istruzione e al lavoro. Inizia così un impegno rivolto alla costruzione di percorsi di auto-determinazione, rigettando pratiche assistenzialistiche, affinché possa permeare una coscienza piena dei diritti, e queste persone possano trasformarsi da «portatori di bisogni a portatori di diritti» (Fiorucci e Sardelli, 2020, p. 22). Nel 2009, l'incontro in particolare con i blocchi precari metropolitani permette di salvaguardare lo sgombero di un numero importante di famiglie rom che vengono accolte nell'occupazione del Metropolitiz e che ancora oggi sono parte

viva della complessa e sfaccettata comunità che vive in questo spazio, che nel tempo è divenuto molto più di un supporto abitativo. Non potendoci dilungare troppo sulle specificità di questa occupazione, sulla quale si rimanda a ulteriori studi (De Finis, 2017; Militant, 2014), ci si concentrerà in modo particolare sul ruolo e l'intervento sociale ed educativo che Popica svolge in tale luogo, che a sua volta ha assunto e assume ancora oggi una funzione centrale nel costruire possibili processi di inclusione, interazione e trasformazione nelle vite delle persone che lo abitano. Così come inizialmente Popica ha scelto di intervenire in insediamenti informali delle comunità, allo stesso modo si inserisce e accompagna le famiglie all'interno dell'occupazione, a testimonianza della scelta di rivendicare uno spazio in cui esistere e sentirsi *a casa*. Tale postura implica la volontà di contrastare i campi formali creati dalle politiche miopi di questi ultimi quarant'anni e in un certo qual modo sembra poter essere letto come un processo di rivendicazione politica, culturale e sociale, mai slegata dal lavoro di cura educativa e di sostegno al miglioramento delle condizioni di vita di chi si trova ad essere marginalizzato (Mortari, 2021). L'incontro con un'occupazione abitativa e con altre persone in emergenza casa ha rappresentato per le famiglie rom un momento di coscientizzazione, in cui il partecipare alle assemblee ha permesso di scoprire «di essere in una situazione condivisa da tantissime altre persone, italiane e straniere» (Int. 1), di prendere coraggio e motivazione nel perseguire un diritto di tutti e di tutte, di farlo insieme a tante altre storie diverse, ma in parte a loro prossime. Ciò è avvenuto attraverso forme di accompagnamento degli attivisti di Popica, nella volontà di sostenere l'attivazione di un reale coinvolgimento delle famiglie rom nelle lotte collettive, in modo particolare per il diritto alla casa; una casa che è sempre volontariamente stata negata ai cosiddetti *nomadi* da un razzismo istituzionale. Dentro Metropoliz e fuori da esso si inserisce il grande lavoro di cucitura educativa svolto da Popica attraverso le attività del doposcuola e il rapporto costante con le scuole, in cui si attivano percorsi di sostegno didattico. Molto di più, il doposcuola rappresenta forse la sperimentazione più riuscita di incontro/scontro interculturale e di meticciamiento urbano del Metropoliz: «[nel tempo, il doposcuola] ha superato un po' quello scoglio dell'attività riservata ai bambini rom che venivano dal Canalone ed è diventato un'attività che è all'interno di Metropoliz e opera anche all'interno del quartiere» (Int. 2). Una proposta educativa per tutti e tutte, un'espressione di educazione popolare che sa adeguarsi alle persone che incontra e ogni giorno si attiva con creatività per intercettare questioni, desideri, potenziali ancora inespressi o mancanze vissute, poiché «l'obiettivo è chiaramente far sì che tutte le persone possano avere gli strumenti per poter poi proseguire autonomamente. [...] Vorrei che i ragazzi possano avere consapevolezza di quanto è importante avere una facoltà di scelta» (Int. 2).

In tal senso, così come nelle esperienze passate, nel doposcuola di Popica tutti insegnano a tutti e tutti imparano da tutti; i più grandi si impegnano nel supportare i più piccoli, o mantengono con la realtà del doposcuola un rapporto di vicinanza e un sentimento di appartenenza forte. Una sorta di *I care* che supporta l'imparare a stare in una comunità e ad avere a cuore un luogo e le relazioni al suo interno, riuscendo a produrre una motivazione a imparare spesso difficilmente percepita nel contesto scolastico più formale. Oltre a ciò, le gite organizzate, le attività ludiche e di socializzazione divengono espressione di qualcosa in più: la possibilità di scoprire altro, di vedere il mare per la prima volta o andare a un museo, supportano un diritto alla città di cui tutti, ma soprattutto i bambini e le bambine, sono sempre più privati (Cederna, 2018), e contrastano quella che oggi è più comunemente indicata come povertà educativa ma che in questo spazio vogliamo indicare come impoverimento esistenziale, frutto del deliberato disinteresse politico e culturale generale, e non di responsabilità individuale o addirittura di supposta matrice etnica.

Chi rom... e chi no

Il modo migliore per raccontare la nascita di *Chi rom... e chi no* è forse quello di partire dalle belle pagine dell'albo scritto da Giovanna Pignataro e illustrato da Tiziano Squillace (Pignataro e Squillace 2021). Sono due le storie che scorrono parallelamente: quella di Julia e delle baracche in costruzione con l'elettricità che arriva da un cavo tirato giù dal ponte della statale, e quella di Anna che vive con la sua famiglia nei nuovi palazzi popolari, dove gli inseguimenti della polizia sono all'ordine del giorno. Entrambe hanno un rapporto contrastante con la scuola, ma a unirle è un gruppo di giovani *gagè* con una macchina rossa venuti – e restati – per giocare e fare i compiti insieme, portando i bambini e le bambine del campo nelle case nuove e quelli delle case nuove al campo. Lo sfondo di questo incontro è il quartiere di Scampia, periferia nord di Napoli, troppe volte sfruttato per costruire un immaginario collettivo sulla camorra dai tratti folkloristici, e un vero e proprio turismo dell'orrore (Vittoria e Cerullo, 2018). Del resto, come già evidenziato da Paolo Vittoria e Davide Cerullo, fare del male uno spettacolo e non una denuncia che implichi presa di coscienza e responsabilità sociale, «confonde il luogo della fragilità e spiazza il campo educativo» (p. 15). L'esperienza ventennale di *Chi rom...e chi no*, iniziata nel 2002 con la costruzione della Scola Jungla, una baracca costruita insieme agli abitanti nel campo informale di via Cupa Perillo abitato da famiglie arrivate dall'ex Jugoslavia in gran parte negli anni '90, è al contrario una risposta di resistenza educativa, solidarietà sociale e coinvolgimento dal basso del territorio.

Una cosa completamente diversa dal presidio di vigilanza sociale dei campi comunali: questa era una baracca abusiva in un campo abusivo costruita con gli abitanti del campo che oltretutto hanno fatto da progettisti, che sapevano molto meglio di noi. [...] diventa un posto dove appunto facciamo laboratorio, doposcuola, carnevale. Ma anche, diciamo, diventa un presidio territoriale per gli adulti. Cioè, facciamo le assemblee, l'agenda della cittadinanza. E soprattutto portiamo al campo gli italiani, questa è l'altra cosa, cioè già dal nome *Chi rom... e chi no*. Cioè, non facciamo un intervento esclusivo per i rom, ma mischiamo le carte. Quindi i ragazzini del Lotto P. in particolare, all'epoca era quello limitrofo e che era anche il lotto tra i più colpiti dalla faida, entravano nel campo (Int. 3).

Il Lotto P., le case nuove che nell'albo illustrato vediamo progressivamente lasciate all'abbandono, sono le cosiddette *case dei puffi*, chiamate così per l'altezza inferiore agli altri palazzoni della zona, un pezzo di quartiere che conta oggi quasi seicento residenti, nato come provvisorio negli anni '80 per tamponare l'emergenza abitativa e noto alle cronache perché teatro della faida per il controllo dello spaccio. È coinvolgendo le bambine e i bambini che ci abitano che le attiviste e gli attivisti mescolano da subito le carte.

Fare le cose con le due comunità presenti nel territorio. Lo facciamo da vent'anni ormai e quindi per noi è abbastanza naturale. Effettivamente, per chi viene da fuori lo trova come un elemento non scontato delle relazioni, cioè questi sono figli di genitori che già stavano insieme (Int. 4).

Nella Scola Jungla sono rimasti dieci anni, prima di spostarsi nel bello spazio polifunzionale *Chikù Gastronomia Cultura e tempo libero*, proprio accanto al Municipio, costruendo una rete solida con tante realtà del territorio, con manifestazioni come il

Carnevale, il Mediterraneo antirazzista, o il recente Festival delle città bambine. E riuscendo anche nella difficile impresa di «mischiare le biografie sociali» (Int. 4), con iniziative come *Arrevuoto*, progetto ormai ventennale di teatro e pedagogia, con la direzione artistica di Maurizio Braucci, che riesce a unire adolescenti dei licei del centro di Napoli e ragazze e ragazzi dei quartieri periferici. «Lì le amicizie che ho trovato – anche se di cultura diversa – le sento simili a me, sembra che i ragazzi riconoscano e parlino una lingua che li fa uguali, chissà se questo si può chiamare teatro» (Braucci e Carlotto, 2009, p. 33).

Una visione educativa che va nella direzione di «provare a tenere dentro vari strati della società, sia in termini di competenze e risorse sia economiche, ma anche culturali» (Int. 4). Ma se attività come il teatro o il circo, per la qualità espressa, riescono in questa missione, nel doposcuola, o *fuori scuola* come lo definiscono, tutto questo è molto più difficile perché la domanda proviene in maniera pressante «da famiglie che hanno pochissimi strumenti» (Int. 4). Nell'idea di scuola popolare come luogo «che prova a fare educazione e politica costantemente», ci si scontra con un'esperienza che si rivela «abbastanza acrobatica, se vuole abitare la complessità e non diventare un'isola» (Int. 4). Cruciale e problematica è in particolare la relazione con la scuola, luogo che per i bambini e le bambine rom segna in molte occasioni la presa di coscienza della propria *diversità* attraverso episodi di discriminazione o di stigmatizzazione (Pasta e Vitale, 2018). Allora

fare i compiti significa potersi riconoscere nel gruppo classe, poter dire io esisto, poter dire sono competente a fare delle cose e nelle situazioni di complessità diciamo e anche di povertà educativa e che noi affrontiamo. Ci sono ragazzi rispetto ai quali la scuola ha completamente fallito, cioè il suo mandato formativo (Int. 4).

Per questo l'aiuto compiti ha un peso importante nel lavoro quotidiano delle educatrici e si affianca alla pratica laboratoriale, sicuramente più vicina a un'idea di pedagogia critica e attiva, «in cui ciascuno può prendere parola perché non è, come dire, standardizzata, all'interno di un format rispetto al quale quasi tutti sono inadeguati, mentre il format lo costruisci sulla base di qual è il talento, il potenziale che hai di fronte» (Int. 4). E nella pratica portata avanti da *Chi rom... e chi no* un ruolo speciale è rivestito dalle narrazioni e da un lavoro attento su parole e immagini. Ne è un esempio prezioso *L'ABC. Piccolo abbecedario italiano/romanes* (Chi rom... e chi no, 2014), un piccolo libro realizzato in una seconda elementare di Scampia frequentata da molti dei bambini e delle bambine del campo informale di via Cupa Perillo e delle *case dei puffi*. *Bambino/Čhavo, Amal/Amico, Baba/Nonna*: con disegni coloratissimi si delinea un vero e proprio «lessico familiare raccolto con la collaborazione di mamme, nonne, anche qualche padre» (Ongini, 2019, p. 79).

«Parlare di integrazione oggi sembra perdere di senso e ha il sapore stantio di una formula burocratica che arriva dall'alto e molto in ritardo» si legge nella breve ma densa introduzione che sembra sintetizzare al meglio il lavoro dell'associazione (Chi rom... e chi no, 2014, s.p.). «La relazione semplicemente avviene, attraversa spazi, coinvolge persone, mette in moto azioni, e qualche volta rivoluzioni» (*ibidem*).

Conclusioni

L'esclusione delle comunità rom e sinte nel contesto italiano ma anche internazionale è il risultato di una pluralità di processi storici che affondano le radici nella costruzione di un'alterità imprigionata in caratteristiche etnicizzanti (Persico e Sarcinelli, 2017). Come ben espresso da Piasere (2004, p. 29):

Zingari da una parte e Gagé dall'altra sono due vicendevoli costruzioni dell'alterità, basate sulla convinzione di una radicale distinzione culturale che è essenzialmente un'interpretazione sociale. [...] Dimensione Romaní e dimensione gagikaní sono i poli di un *continuum* in cui ciascuno pone dei confini oppositivi dove gli conviene. Ed è sempre una scelta politica.

All'interno di tale scenario, sebbene quelli proposti siano solo iniziali fotografie di processi sempre in atto e manchino ancora le voci di bambini, bambine e famiglie, sembra possibile evidenziare alcuni primi aspetti di interesse che ci permettono di ricondurre tali esperienze e l'impegno educativo in una cornice di pedagogia popolare. Innanzitutto, l'impegno politico-trasformativo più volte espresso dalle voci raccolte si inserisce in quella visione conflittuale e di rottura di meccanismi di oppressione o marginalità proprie delle tante realtà in cui l'educazione popolare si è affermata, con una finalità medesima: supportare l'autodeterminazione dei soggetti, protagonisti del proprio percorso di vita. Un secondo aspetto comune è rappresentato dal riconoscimento e dal recupero delle forme di conoscenza e delle tradizioni popolari nel tentativo di costruire una cultura dal basso, comunitaria e viva, ma anche di sperimentare linguaggi e forme espressive plurali, andando oltre alla parola letta o scritta. Oltre a ciò, la dimensione spaziale, nella sua funzione anche simbolica, è ulteriore elemento che ricorre, ed elegge il ripensamento di spazi e tempi come un modo per esercitare i propri diritti e una cittadinanza sostanziale, anche tramite la riappropriazione dello spazio urbano o la conflittualità sociale e pedagogica, a partire da quelle strutture formali – come la scuola – che in passato come nel presente rappresentano da un lato spazio di possibilità, dall'altro primo luogo di discriminazione ed esclusione.

D'altra parte, la dimensione territoriale appare un nodo cruciale nella condizione vissuta storicamente dalle comunità rom e sinte in Italia e non solo. La questione abitativa in modo particolare assume un ruolo centrale, nella consapevolezza di quanto i luoghi e gli spazi fisici giochino un ruolo fondamentale nella definizione delle relazioni al loro interno e delle traiettorie di vita dei soggetti (Augè, 2009; Tramma, 2019). Ciò è tanto più evidente quando questi luoghi sono connotati da povertà, assenza di servizi, marginalizzazione spaziale, ghettizzazione: riprendendo le parole delle attiviste e degli attivisti, spesso le comunità rom che vivono nei campi o in realtà come l'occupazione possono vivere una sorta di «fobia di tutto ciò che sta fuori», poiché vivono una condizione «sicura ma precaria» (Int. 2) che poi si riassume in un «problema di ghettizzazione, di diritti di cittadinanza e di abitare» (Int. 1). In tal senso, la risposta educativa può essere quella di offrire opportunità di conoscere ciò che è fuori, in una modalità protetta e di cura, comprendendo le difficoltà e costruendo insieme occasioni per il loro superamento, «intrecciando relazioni paritarie» ed entrando «in punta di piedi» (Int. 3). A questo proposito, il lavoro educativo in contesti e processi non formalizzati acquisisce un valore ulteriore, permettendo maggior flessibilità nelle risposte educative, connotandosi dell'inatteso e dell'importante ruolo della cura, del dialogo costante e della presenza fisica ed empatica, che implica la costruzione di spazi di fiducia e di relazione autentica tra persone, al di là di ruoli e posizioni. Per tale ragione sembra interessante porre in ultimo l'accento sul fondamentale ruolo di mediazione possibile e a volte necessaria all'interno dei percorsi di scolarizzazione di bambini e bambine rom e sinte, che vivono forte il rischio della dispersione scolastica. Sebbene ci sia «in gioco una questione culturale prima che di didattica quando si parla di costruire le premesse adeguate alla scolarizzazione dei Rom e dei Sinti» (Bravi, 2019, p. 78), ancora oggetto di facili stereotipi e pregiudizi, rimane essenziale la capacità di saper decostruire pericolose

convinzioni. Spesso, commenta sempre Bravi, il problema nella scuola è «la convinzione che le famiglie *zingare* siano incapaci di educare i figli» orientando lo scopo degli interventi «verso una compensazione del *vuoto educativo* lasciato nell'ambito parentale» (Bravi, 2009, p. 75). I professionisti e le professioniste dell'educazione sono dunque chiamati a operare in termini di dialogo e costruzione di ponti possibili attraverso cui permettere l'incontro, o magari lo scontro, in grado di generare maggior comprensione di ciò che si percepisce come Altro da me, adottando una prospettiva pienamente interculturale di riduzione del pregiudizio e di una postura etnocentrica, nella consapevolezza di posizionamenti e privilegi e della pluralità di mondi e modi possibili di essere e agire.

Note

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti si precisa che il paragrafo 1 va attribuito a Francesca Gabrielli, il paragrafo 2 a Lisa Stillo, il paragrafo 3 a Lisa Stillo (*Popica*) e Giulia Franchi (*Chi rom... e chi no*), le conclusioni a tutte e tre le autrici.

² Si fa in particolare riferimento alla ricerca biennale *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale* finanziata nel 2022 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre con il coordinamento della professoressa Elena Zizioli e alle ricerche in corso della professoressa Lisa Stillo insieme all'associazione *Popica Onlus*.

³ Tutte le affermazioni riportate in questo paragrafo sono tratte dalle interviste a due attiviste di *Chi rom... e chi no sociale* e a due interviste preliminari con *Popica Onlus*, realizzate dalle autrici nell'ambito delle succitate ricerche tra ottobre 2023 e dicembre 2024 e sono identificate nel testo come segue:

Int. 1 – Intervista a G., attivista di *Popica onlus*.

Int. 2 – Intervista a F., attivista di *Popica onlus*.

Int. 3 – Intervista a E., attivista di *Chi rom... e chi no*.

Int. 4 – Intervista a B., attivista di *Chi rom... e chi no*.

⁴ Consapevoli della necessità di raccogliere anche le voci e i bisogni di chi attraversa e abita queste realtà, le ricerche hanno previsto la predisposizione di strumenti quali focus group e momenti laboratoriali per coinvolgere in particolare le persone più piccole che partecipano alle attività del doposcuola popolare. Si stanno però riscontrando difficoltà organizzative e logistiche legate alla specificità di contesti informali.

Bibliografia

- Amselle J.L. (2001), *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Parigi, Flammarion.
- Augè M. (2009), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Milano, Meltemi.
- Braucci M. e Carlotto R. (a cura di) (2009), *Arrevuoto*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei Rom e dei Sinti in Italia*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Bravi L. (2019), *Rieducare i Rom e Sinti tra passato e presente. Il genocidio e l'etnocidio culturale*. In «Palaver», Vol. 8, n. 1, pp. 75-102.
- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Cederna G. (a cura di) (2018), *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*, Roma, Save The Children Italia.
- Chi rom... e chi no (a cura di) (2014), *L'ABC. Piccolo abbecedario italiano/romanes*, Napoli, Arti Grafiche Zaccaria.
- Ciari B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.
- Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist*

- Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In «University of Chicago Legal Forum», n. 1, pp. 139-167.
- Crotti M. (2021), *Periferie al centro: progetti di rigenerazione umana e sociale*. In M. Musaiò (a cura di), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 119-127.
- De Finis G. (a cura di) (2017), *MAAM Museo dell'Altro e dell'Altrove di Metropoliz_città meticcica*, Roma, Bordeaux edizioni.
- European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, Ciniero A., Bravi L., Pasta S. e De Vito D. (a cura di) (2022), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy – Assessing progress in key policy areas of the strategy*, Publications Office of the European Union. In <https://data.europa.eu/doi/10.2838/038072> (consultato il 10/01/2024).
- Fanon F. (1961), *I dannati della terra*, Torino, Einaudi, 2007.
- Fings K. (2016/2018), *Sinti e Rom. Storia di una minoranza*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- Fiorucci M. (2011), *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e i Sinti a Roma*, Roma, Aemme.
- Fiorucci M. e Sardelli R. (2020), *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli.
- Freire P. (1968/1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Hill Collins P. (2019), *Intersectionality as Critical Social Theory*, Durham and London, Duke University Press.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- Mayo P. e Vittoria P. (2017), *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*, Firenze, Società Editrice Fiorentina.
- Mellino M. (2021), *La critica postcoloniale: decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Milano, Meltemi.
- Militant A. (2014), *Soli contro tutto: romanzo non autorizzato*, Roma, Editori Internazionali Riuniti.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura: prendere a cuore la vita*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari-Roma, Laterza.
- Orecchia M. (1974), *Sei anni di controscuola*, Milano-Roma, Sapere.
- Pasta S. (2019), *I rom di via Rubattino a Milano: una storia interculturale di educazione alla cittadinanza*. In «Palaver», Vol. 8, n. 1, pp. 157-204.
- Pasta S. (2020), *Rom e sinti in Italia. Tra "tutela del nomadismo", culture presunte, campi, disagio sociale e povertà educativa*. In «Scholé», Vol. 58, n. 2, pp. 189-198.
- Pasta S. e Vitale T. (2018), *'Mi guardano male, ma io non guardo'. Come i rom e i sinti in Italia reagiscono allo stigma*. In A. Alietti (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e diseguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea*, Milano, Mimesis Edizioni, pp. 217-241.
- Persico G., Sarcinelli A.S. (2017), *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Uno sguardo socio-antropologico*. In «ANUAC», Vol. 6, n. 1, pp. 209-232.
- Piasere L. (2004), *I Rom d'Europa. Una storia moderna*, Roma-Bari, Laterza.
- Pignataro G. e Squillace T. (2021), *Chi rom... e chi no*, Melito di Napoli, Marotta&Cafiero.
- Portera A. (2017), *Educazione e pedagogia interculturale*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 299-309.
- Sigona N. (2002), *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*, Civezzano, Nonluoghi libere edizioni.
- Stillo L. (2023), *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Tornesello M.L. (2006), *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petit Plaisance.
- Torres R.M. (1987), *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*, São Paulo, Loyola.

- Tramma S. (1999), *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini studio.
- Tramma S. (2019), *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Vittoria P. e Cerullo D. (2018), *La pedagogia del fragile. Scampia, specchio delle periferie del mondo*. In «Educazione aperta», n. 3, pp. 13-40.
- Walsh C. (2007/2014), *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*. In G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Salerno, Edizioni Arcoiris, pp. 151-169.
- Zannoni F. (2020), *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*, Milano, FrancoAngeli.
- Zizioli E., Stillo L. e Franchi G. (2024), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Roma, Donzelli.
- Zoletto D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, FrancoAngeli.

Sitografia

www.popica.it (consultato il 10/01/2025).

Short Bio

Giulia Franchi

Ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione presso l'Università di Tor Vergata ed è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con un progetto dedicato alle narrazioni come strumento educativo nei contesti di marginalità ed emergenza. Educatrice museale e socia fondatrice dell'associazione di promozione sociale Scosse si occupa di pedagogia della narrazione ed educazione al genere e alle differenze.

She holds a PhD in Educational Sciences from the University of Tor Vergata and is currently a research fellow at the Department of Education at Roma Tre University. Her project focuses on narratives as educational tools in contexts of marginalization and emergency. As a museum educator and founding member of the social promotion association Scosse, she works in the fields of narrative pedagogy and gender education.

Francesca Gabrielli

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione, della Formazione e Motorie dell'Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Teoria e ricerca educativa presso l'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla pedagogia interculturale e sociale, con un'attenzione particolare ai temi dell'equità e della giustizia sociale.

Research Fellow at the Department of Economic, Psychological, Communication, Educational and Motor Sciences at Niccolò Cusano University, Rome. She holds a PhD in Educational Theory and Research from Roma Tre University. Her research interests lie in the fields of intercultural and social pedagogy, with a particular focus on equity and social justice.

Lisa Stillo

Ricercatrice di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre dove insegna pedagogia interculturale. I suoi interessi di studio e ricerca riguardano la pedagogia interculturale e sociale, la formazione degli insegnanti e l'educazione nei contesti di apprendimento non formale in una prospettiva decoloniale e intersezionale. È autrice di diversi contributi scientifici e di due monografie.

Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Education in Roma Tre University, where she teaches Intercultural Pedagogy. Her research interests focus on intercultural and social pedagogy, teacher training, and education in non-formal learning contexts, approached from decolonial and intersectional perspectives. She is the author of several scientific publications and two monographs.