

**Tutorato e accompagnamento allo studio per il successo formativo  
e il contrasto allo stereotipo.  
Il progetto *Sono capace* nel Villaggio Sinti di Tortona (AL)**

**Tutoring and study support for educational success  
and contrast to the stereotypes.  
The *Sono capace* project in the Sinti Village of Tortona (AL)**

Andrea Traverso<sup>1</sup>  
Professore associato  
Università di Genova

Giada Finotti  
Maestra di scuola primaria  
Associazione Terre di Mezzo o.d.v., Tortona (AL)

**Sommario**

Il contributo presenta l'esperienza dell'associazione Terre di Mezzo nel Villaggio Sinti di Tortona (AL). Il progetto *Sono capace* ha connesso un doppio livello formativo: da un lato gli studenti del Liceo G. Peano di Tortona, impegnati come tutor in un percorso per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO); dall'altro un'efficace azione di supporto allo studio di un gruppo di minori della scuola primaria e secondaria di I grado che vivono nel campo nomadi della città. Inoltre, un terzo livello vede l'impegno degli educatori dell'associazione nell'organizzazione di attività ludico-educative per tutti coloro che sono coinvolti – i liceali e i bambini del campo – per valorizzare la dimensione di sistema e promuovere una reale inclusione. L'efficacia è monitorata su più piani di interesse: lo sviluppo di competenze dei liceali – oltre a un cambiamento in termini di contrasto ai pregiudizi nei confronti di rom e sinti – e il sostegno scolastico, per una migliore adesione al percorso d'istruzione a tutela e contrasto della dispersione, o di prolungati periodi di allontanamento dalla scuola.

**Parole chiave:** supporto scolastico, apprendimento, tutorato, scuola, sinti.

**Abstract**

The paper presents the experience of the Terre di Mezzo Association in the Sinti Village of Tortona (AL). The project *Sono capace* has connected a double level: the students of the G. Peano High School of Tortona, engaged as tutors in a work-based learning program (PCTO); an effective action of support to the study of a group of minors (primary and lower secondary school) who live in the nomad camp of Tortona. Furthermore, a third level is the commitment of the association's educators in organizing recreational-educational activities for all those involved, the high school students, the boys and girls of the village, to enhance the system dimension and promote real inclusion. The effectiveness is monitored in many areas of interest: the development of high school students' skills – in addition to a change in terms of contrasting prejudices towards Sinti – and school support, for a better adherence to the educational path to protect and contrast dispersion, or simply prolonged periods of absence from school.

**Keywords:** scholastic support, learning, tutoring, school, Sinti.

**1. Per una scuola inclusiva e accogliente**

Nel tentativo di circoscrivere il progetto che sarà presentato all'interno di azioni comunitarie e locali di ampio respiro e ormai consolidate negli anni, assume un ruolo fondamentale la *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030*. In continuità con la Strategia RSC 2012-2020 si insiste sulla necessità di affrontare il tema – e la conseguente necessità di garantire equità di attuazione dei diritti – di un approccio non emergenziale, di interventi a medio e lungo termine e di

Copyright © 2025 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

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

procedere in maniera coordinata con logiche inter-ministeriali e inter-istituzionali, utili per abbracciare tutte le sfumature, utilizzando differenti e specifiche risorse (Carbone, 2023a, 2023b). Nonostante siano lasciate alla discrezione dei governi regionali e locali le decisioni in merito alle modalità attuative per tradurre le raccomandazioni della Strategia Nazionale in capacità amministrative e azioni concrete, sono evidenti «le difficoltà espresse soprattutto dagli enti locali nella fase di progettazione degli interventi e nell'effettivo impiego delle risorse destinate all'inclusione di Rom e Sinti e il carattere non sincronico delle azioni poste in essere, secondo un'ottica integrata» (Dipartimento delle Pari Opportunità, 2021, p. 8). È necessario un approccio intersezionale<sup>2</sup>, utile a mettere in relazione le diverse prospettive sociali e politiche del territorio e dei diversi attori coinvolti o potenzialmente coinvolgibili (Besozzi, 2006). Il contrasto alla discriminazione e al razzismo (UE, 2020) sono da considerarsi in tal senso l'azione complementare degli interventi sociali, educativi e formativi che richiedono azioni sinergiche ed esperienze locali nei quartieri, nei municipi, nei comuni, nelle aree metropolitane.

Da sempre e per molti problemi sociali che affliggono le minoranze, l'istruzione è il comparto che rappresenta il terreno fecondo sul quale far germogliare un rinnovato senso di solidarietà e lo spazio in cui le prime forme di stereotipo e discriminazione prendono forma, spesso confermando ai piccoli quanto già vissuto dai propri genitori (Liégeois, 1999; Turatti, 2007; Vitale e Cousin, 2011). Pur riconoscendo che un intervento isolato della scuola non sia sufficiente, sono ancora molte le fatiche del sistema di istruzione e formazione ad accogliere i minori rom e sinti sganciandoli da etichette e pregiudizi, spesso riproposti da insegnanti che non hanno mai varcato la soglia di un campo (Peano, 2013; Fings, 2018). Allo stesso tempo, solamente una presa in carico differenziata può garantire quel potenziale inclusivo che la Strategia Nazionale richiede, cioè un potenziale costituito da:

progettualità (...), interventi pubblici messi in atto per garantire l'implementazione della Strategia, organizzazioni di eventi culturali, promozione di spazi di partecipazione alla vita pubblica, programmi per sostenere l'accesso al lavoro, programmi per sostenere percorsi di scolarizzazione di qualità, programmi per il contrasto dell'antiziganismo) in grado di condizionare, in positivo o in negativo, l'avvio e lo svolgimento dei processi di inclusione e partecipazione dei Rom e dei Sinti all'interno di ogni contesto territoriale (2021, p. 21).

Nella sezione 3.2 *Accesso a un'istruzione generale inclusiva di qualità e proposte in ambito educativo*,

resta ancora costante, anche in casi di studenti perfettamente inclusi in classe, l'elemento problematico della mimetizzazione dei minori rom e sinti a scuola come forma di tutela personale dal pregiudizio: le generazioni più giovani che stanno costruendo percorsi di permanenza più prolungata all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, denunciano costantemente la necessità di non dichiarare il proprio essere Rom/Sinti e di vivere in una condizione di quotidiano disagio psicologico per la frammentazione tra l'identità vissuta in comunità e quella costruita in contesto esterno, in particolare in classe, dove il camuffamento significa spesso anche la necessaria presa di distanza da usi, costumi, lingua, riferimenti alla comunità d'origine. [...] È necessario considerare anche il fatto che, frequentemente, la prima scoperta dello stereotipo dello *zingaro nomade* applicato su sé stessi come elemento stigmatizzante, avviene in moltissimi casi, proprio durante i primi anni della scuola

primaria; il periodo della scuola secondaria di primo grado è solitamente segnalato dai minori come il momento di sofferenza identitaria più marcata che si evidenzia nelle prime fasi adolescenziali; l'età di scuola secondaria di secondo grado è invece descritta da molti studenti/esse come il periodo in cui si evidenzia la possibilità di recuperare il valore della propria appartenenza comunitaria e di palesarla pubblicamente (*Ivi*, p. 40).

Solamente la continuità della presenza a scuola dei giovani sinti può garantire l'attivazione di processi di reciproco riconoscimento utili a una piena convivenza. Fare esperienze quotidiane con i coetanei consente di arricchire quelle narrazioni fondate troppo spesso su stereotipi che definiscono la relazione prima ancora che possa essere vissuta, anche tra gli insegnanti (Bortone, 2016). Non è però sufficiente agire sul miglioramento dei servizi già in essere ma è necessario istituire nuove realtà e nuovi servizi, capaci di aumentare l'offerta e le risorse. In questo modo, come è accaduto nel progetto, sarà possibile intercettare le reali necessità delle famiglie e delle comunità sinti. La Strategia nazionale 2021-2030 conferma che le esperienze di sostegno – economico e strumentale – da parte di associazioni e fondazioni si sono rivelate utili per sostenere la presenza a scuola e il successo scolastico (Gobbo, 2007; Saletti Salza, 2008; Pitzalis, 2011).

## 2. Lo studio di caso

La scelta di indagare l'esperienza del progetto *Sono capace*, tramite l'impostazione di uno studio di caso singolo (Trincherò, 2002; Baxter e Jack, 2008) deriva dalla possibilità di aver seguito lo sviluppo delle attività e i cambiamenti di tutti i destinatari in termini di competenze personali e di costruzione di una rete sociale sempre più stabile. Nell'impostazione dello studio di caso si è tenuto conto di:

- valore sociale e culturale dell'iniziativa nel territorio di riferimento;
- qualità della rete educativa e scolastica a supporto del Villaggio Sinti in termini di inclusione e promozione di una cultura comunitaria;
- importanza degli strumenti utilizzati al fine di garantire continuità con l'esperienza scolastica;
- importanza delle testimonianze e dei vissuti di tutti i destinatari coinvolti.

Lo studio è stato condotto e organizzato in tre fasi:

- analisi degli elementi costitutivi del progetto, qui riportata nei paragrafi 3 e 4;
  - interviste non strutturate a operatori, studenti e referenti del Villaggio Sinti raccolte nei mesi di ottobre e novembre 2024;
  - individuazione degli elementi del progetto potenzialmente trasferibili,
- e ha la finalità di indicare possibili linee di sviluppo per futuri partenariati e progetti di ampliamento dell'offerta educativa e formativa del territorio.

## 3. L'associazione Terre di Mezzo

L'associazione Terre di Mezzo odv, nasce con l'intento di strutturare istituzionalmente e donare personalità giuridica a una serie di progetti già in atto, realizzati da volontari e da essi precedentemente avviati. La formalizzazione dell'associazione ha permesso una progettualità sociale riconosciuta in ambito formativo, rieducativo e nel reinserimento socio-lavorativo. Terre di Mezzo, da statuto, si propone di intrecciare l'ambito pedagogico-didattico con l'ambito pedagogico-rieducativo del carcere, con quello terapeutico delle comunità psichiatriche e con i contesti di marginalità sociale quali, ad esempio, i campi nomadi e i centri di accoglienza in generale.

La proposta è quella di dar vita a spazi neutri – ma densi di significato – in cui lavorare a stretto contatto con la marginalità sociale, in particolar modo quella dei detenuti, dei pazienti psichiatrici, dei nomadi e delle comunità sinti. Questi spazi divengono sede naturale di laboratori caratterizzati dall’impiego di tecniche e strumenti specifici – il teatro, l’espressione artistica, il cinema, la letteratura, lo studio, la spiritualità – supervisionati e condotti da specialisti del settore e da giovani volontari (Mostarda, 2015). Il contesto protetto e operativo del progetto dove le linee di confine di esistenze diverse si toccano – la terra di mezzo – fa nascere dai due mondi a stretto contatto, con potenza, forti esperienze di empatia, di accoglienza, di crescita e di condivisione. Si portano luce e consapevolezza nelle zone d’ombra delle terre di confine, le periferie esistenziali di chi, nella nostra società, non ha ancora uno spazio a cui appartenere, una dignità riconosciuta, un’identità degna di accoglienza viva e vera.

#### **4. Il progetto *Sono capace***

Il progetto *Sono capace* si è sviluppato a partire da precedenti esperienze di accompagnamento allo studio e si è concretizzato nel 2019, e sino a oggi<sup>3</sup>, con la stipula della convenzione con il Liceo G. Peano di Tortona.

##### *Il problema educativo e formativo*

Un problema comune a molti campi riguarda i fenomeni di emarginazione culturale rispetto alla vita della città, ai suoi spazi e al suo tessuto sociale. Essere nomade oggi in Italia, con particolare riferimento all’etnia sinta, non significa più cambiare spesso residenza: chi vive oggi nei campi ha molta più stabilità rispetto al passato e, dunque, la città diventa luogo di continuità con la vita di comunità. *Non più nomadi* in senso pratico: sempre più abituati a una vita fondamentalmente stabile in un campo regolamentare con tanto di accordi con il Comune – provvisto di contatori di luce e acqua e pagamento delle bollette –, anche se cittadini tortonesi di fatto solo giuridicamente per il persistere di immaginari e mentalità chiuse e dense di pregiudizi ancora ancorati allo stigma tipico degli zingari. Questo modo di approcciarli – e più gravemente di *definirli* – da parte della popolazione genera disagio soprattutto tra i giovani, con ricadute anche sulla loro vita scolastica. Il primo indicatore verificabile dai racconti di educatrici e docenti attenti al tema è la poca stima di sé stessi: tanto genuini e vivaci, quanto fragili ed eccessivamente autocritici. Significative e ricorrenti sono le frasi con cui si accompagnano: «non sono capace», «non sono bravo», «non ce la faccio». È ormai assodato che in età adulta, lo stigma sociale che li affligge può portare a sposare l’idea negativa del pregiudizio che incombe dall’esterno (Loy, 2009; Bravi, 2009). L’emarginazione relazionale, unitamente ai ripetuti rifiuti in ambito lavorativo, espone i giovani del campo ad abbracciare in toto, come una profezia che si auto-avvera, lo stereotipo dello *zingaro* (Zick, Pettigrew e Wagner, 2008; Meneghini, 2017). La rappresentazione del mondo dei sinti è certamente orientata a una positiva valorizzazione del lavoro manuale e dell’impegno fisico (Bonini, 2012), che viene ancora apprezzato, ma la mancanza di titoli di studio crea sempre maggiori difficoltà per la stipula di qualunque tipo di rapporto lavorativo, penalizzando così i giovani che rappresentano una nuova generazione della vita nomade.

##### *Il contesto*

La parte operativa del progetto si è svolta tutta all’interno del Villaggio dei Sinti di Tortona (AL). I residenti, stando agli ultimi dati disponibili al 2018, sono 166 di cui 106

maschi e 60 femmine. Le famiglie registrate sono 46. Dei 52 minori che vivono al campo solo 37 sono iscritti agli istituti scolastici della città: 5 alla scuola dell'infanzia, 19 alla scuola primaria, 7 alla scuola secondaria di I grado, 6 alla scuola secondaria di II grado.

L'ubicazione del Villaggio dei Sinti è esterna al centro cittadino, collocata nella periferia che volge verso Castelnuovo Scrivia (AL), in linea con l'area industriale da una parte e con i campi dall'altra, e si affaccia sulla nuova tangenziale che collega il casello autostradale con la strada per Voghera.

### *I destinatari*

I destinatari diretti del progetto sono stati i bambini e i ragazzi che vivono nel Villaggio; nelle roulotte e nelle abitazioni prefabbricate, compresi tra i 4 e i 14 anni. Il focus educativo è stato rivolto soprattutto alla frequenza scolastica presso gli istituti comprensivi, dall'infanzia alla scuola secondaria di I grado (Brando, 2021) e con l'aiuto dei ragazzi e delle ragazze del Liceo G. Peano si è voluto sostenere l'importanza della scuola, dell'istruzione e della formazione come mezzi di realizzazione personale e, in prospettiva, di occupazione professionale. Spesso, come confermato dai dati ministeriali, i ragazzi frequentano la scuola in modo poco regolare, con scarso sostegno motivazionale da parte dei genitori e degli adulti della comunità sinti, che in altri ambiti invece giocano ruoli sociali molto positivi nella loro identità personale e di comunità. Come si vedrà in seguito dalle testimonianze raccolte, tuttavia, le nuove generazioni di padri e madri si dimostrano molto più sensibili al tema e dimostrano una migliore gestione del patto formativo con le scuole e gli insegnanti (Bolognesi, 2020). Indirettamente sono da considerarsi destinatari anche i giovani liceali del Peano, impegnati volontariamente nei percorsi di PCTO in convenzione con Terre di Mezzo.

### *Le finalità e gli obiettivi del progetto*

Il primo intento del progetto era quello di consentire a ogni giovane coinvolto di potersi formare, di poter studiare, di crescere culturalmente e umanamente nel contesto del Villaggio dei Sinti. Lo studio è capace di abbattere il pregiudizio e avviare forme di riscatto sociale tramite un futuro inserimento lavorativo (Vitale, 2010) – da semplici stage/borse lavoro sino a possibili assunzioni – o addirittura permettendo di valutare iscrizioni a scuole secondarie di II grado o all'università, abbattendo lo stigma sociale autosvalutante o autodistruttivo che incombe sulle giovani generazioni. L'altro intento è quello di sensibilizzare e introdurre i giovani liceali in questi luoghi, da molti, purtroppo e ancora, considerati ai margini della società; a contatto con coetanei dalle problematiche e dalle fragilità diverse e comuni allo stesso tempo; un contesto socio-economico molto diverso può nascondere le stesse preoccupazioni di chi si immagina molto distante da noi. Il progetto è riuscito a coinvolgere tutti in una cultura di inclusione, oltreché di speranza, avvicinando, mediante il tutorato, storie e vissuti capaci di integrarsi consapevolmente nelle singole problematiche e fragilità. Gli obiettivi erano così identificati:

- *offrire un valido sostegno allo studio* – individuale e collettivo – ai bambini e ai ragazzi del Villaggio, grazie alla presenza dei giovani studenti del Liceo, per riuscire a raggiungere risultati gratificanti, non solo in termini di voto ma di soddisfazione personale, che portino a pensare *sono capace*;
- *ridurre lo stigma sociale con un percorso fondato sui talenti*, facendo sì che lo spazio dedicato allo studio non si limiti a insegnare meglio le materie scolastiche ma divenga il pretesto per essere trasmettitore di *senso*, con percorsi pedagogici e attraverso la realizzazione di laboratori che si integrino alle attività scolastiche;

- *costruire una collaborazione di rete con le scuole*, lavorando in sinergia con gli istituti frequentati dai ragazzi del Villaggio. Pur tenendo distinte le funzioni e le attività della scuola e di Terre di Mezzo e i rispettivi spazi di intervento, il progetto vuole consolidare un lavoro di rete sinergico che aiuti ad ampliare, mediante una mirata condivisione, la conoscenza dei giovani e dei loro bisogni – sociali, educativi e formativi – e a intervenire con sostegni pratici e materiali didattici utili allo svolgimento dei compiti e all’esperienza scolastica in aula.

*Fasi dell’intervento: incontro preliminare, attività al Villaggio dei Sinti, incontri mensili di confronto tra liceali e tutor di Terre di Mezzo e diario di bordo*

Il progetto ha previsto un primo incontro formativo con gli studenti del Liceo G. Peano per illustrare il percorso e raccogliere le adesioni, alle quali è seguito un momento organizzativo tra ragazzi e tutor nel quale sono state condivise le reciproche aspettative. In considerazione della particolarità del contesto, è stato anche necessario confrontarsi con l’utenza e gli stereotipi che si porta dietro – se i genitori erano stati informati; se qualcuno aveva avuto qualcosa in contrario e che cosa si aspettassero da questo incontro. Sono stati inoltre mostrati fotografie e video di momenti e attività di progetti passati.

Ogni lunedì e mercoledì di ogni settimana, durante tutto l’anno scolastico, i ragazzi e le ragazze del Liceo G. Peano di Tortona che avevano scelto come PCTO il progetto *Sono capace* si trovavano insieme alle tutor di Terre di mezzo davanti al Villaggio dei Sinti: entrare insieme garantiva un accompagnamento e la presentazione alle famiglie. Le attività si svolgevano in un capannone condiviso all’interno del campo, solitamente adibito dagli abitanti a messe, cerimonie, momenti comunitari e in seguito dedicato allo svolgimento dei compiti. In seguito il progetto è stato realizzato a casa del portavoce del Villaggio, perché garantiva uno spazio più confortevole e meno dispersivo. Dopo una fase di accoglienza e monitoraggio delle attività della settimana, si passava alla verifica del registro elettronico e dei compiti, organizzando il lavoro in piccoli gruppi per età/fascia scolastica. I più piccoli si dedicavano alla lettura di albi illustrati o al disegno, vivendo momenti ludici e ricreativi. Ai bambini della scuola primaria e della scuola secondaria era garantito un tutorato uno a uno che consentiva un monitoraggio dei compiti, dalla comprensione della consegna – spesso difficile per carenza della conoscenza di lessico – sino alla realizzazione. L’ultima parte del pomeriggio era destinata al gioco, alle attività artistiche e alla merenda comunitaria.

Ogni mese gli studenti incontravano i tutor dell’associazione Terre di Mezzo per fare il punto della situazione, far emergere eventuali criticità riscontrate durante le attività – ad esempio comportamenti o modalità di relazione non adeguate – e aspetti positivi osservati. I ragazzi e le ragazze, inoltre, erano supportati rispetto ai loro vissuti; in quelle occasioni venivano valorizzate le loro eventuali proposte di attività, o modifiche di quelle già in corso. Tutti i partecipanti compilavano settimanalmente un diario di bordo nel quale tenevano traccia della loro esperienza, da un punto di vista umano e pedagogico-didattico, valorizzando soprattutto l’incontro e la relazione con i bambini e i ragazzi del Villaggio. Nell’ultima annualità del progetto è stato utilizzato anche un Padlet con foto e video dell’esperienza.

## **5. Le riflessioni progettuali con le storie personali**

Oltre a una valutazione e un’autovalutazione del progetto, in termini di raggiungimento degli obiettivi e degli impatti, la costruzione di comunità solidali si alimenta – grazie a progetti come questo – di narrazioni (Sposetti e Szpunar, 2016;

Bastianoni, 2022). Le parole, siano esse raccontate ad altri, a sé stessi o testimoniate con nuove azioni e comportamenti, contribuiscono a modificare il disegno della realtà, prefigurando, di volta in volta, l'idea di mondo che avevamo in relazione con quella del mondo che desideriamo e che intendiamo costruire. Le esperienze personali, di sacerdote, di operatrice sociale o di studente possono essere raccontate, devono essere narrate per diventare fili di un tessuto connettivo capace di rigenerare le comunità, al loro interno e tra di loro. Raccontare chi siamo e come cambiamo all'interno di un progetto è un atto educativo, e prima di tutto umano, che cambia noi stessi e la storia.

### *Le testimonianze degli operatori*

Il progetto *Sono capace* nasce all'interno di una specifica realtà associativa, porta con sé i propri valori ispiratori che l'hanno vista nascere e che ne hanno garantito la sostenibilità nel tempo e le specificità di intervento nel territorio. Ne sono un primo esempio le intenzioni costitutive del fondatore di Terre di Mezzo:

Mi sono sempre dedicato nelle vesti di sacerdote, successivamente di counselor e poi ancora di educatore, a quella che è una mia grande passione: entrare in punta di piedi nelle ferite della nostra umanità. Ho incontrato giovani e adulti in ogni situazione di disagio e degrado sociale, chiedendomi come mai ci fosse sempre tanta indifferenza attorno a loro. Iniziai così a operare con i pochi strumenti che avevo a disposizione nelle mense di accoglienza, gli istituti per disabili e psichiatrici, i cortili delle case popolari, i campi nomadi e gli istituti penitenziari per entrare in contatto con quell'umanità affascinante e misteriosa che allo stesso tempo veniva tenuta nascosta ed emarginata. Lì trovai me stesso, nella mia capacità di donarmi e soprattutto di ricevere, scoprendo il miracolo dell'amore nella reciprocità. Se è vero che «vi è più gioia nel dare che nel ricevere» (At 20,35), è altrettanto vero che non si può pretendere di dare e basta, per dare qualcosa bisogna averlo e per averlo occorre riceverlo. Imparai quindi a lasciarmi amare da loro per poi restituire attraverso un asse orizzontale senza dislivelli di grandezza o svalutazione. Iniziai a creare l'occasione affinché questo scambio di bene avesse luogo con l'ausilio di strumenti adeguati quali il teatro, l'arte, il cinema, la musica, lo studio, affiancato da esperti con competenze mirate e coinvolgendo studenti in laboratori integrati, affinando sempre più le mie competenze affinché avvenisse il miracolo: la reciprocità che travolge il mondo dei giovani così apparentemente indifferenti, agitati e privi di ideali a contatto con una ferita sociale che grida, capace di raggiungerli con un linguaggio per loro nuovo e capace di esercitare un potere dirompente e seducente sulla loro sensibilità attraverso i volti, le storie e le ferite di bimbi nomadi, detenuti di ogni tipo e ragazzi delle comunità residenziali. Per gli studenti coinvolti è data quindi la grande opportunità di scoprire la persona sepolta sotto metri di pregiudizio oltre l'appartenenza etnica, oltre i commi e le pene detentive, oltre la paura della diversità. Tutor e professionisti, le loro competenze, le discipline e quanto di concreto serva a realizzare i progetti sono semplicemente il pretesto e il veicolo perché ciò avvenga, lo strumento principe che porta all'efficacia degli interventi generando motivazioni e cambiamenti dentro la persona, si rivela esser sempre la relazione. Non sono mancati numerosi piccoli grandi successi, in fatto di istruzione e ritorno a scuola là dove c'era uno stigma pesante come quello dell'appartenenza al mondo nomade o un ritiro sociale in corso, un reinserimento socio-lavorativo e anche abitativo conseguente a una pena carceraria molto lunga andato a buon fine, con la possibilità di mostrare alla società il riscatto importante di una persona che torna a dare il meglio di sé oltre gli stereotipi

stigmatizzanti. Rincuora molto pensare che tra quei giovani coinvolti nei progetti a entrare nei sottomondi del disagio contemporaneo ci siano i genitori di domani, gli insegnanti di domani, gli educatori di domani, gli assistenti sociali e i dirigenti scolastici di domani, i magistrati e gli avvocati di domani, insomma in loro c'è il futuro in germe ed è adesso che vanno lavorate le coscienze. Noi possiamo farlo in uno spazio chiamato Terre di Mezzo. Proprio con un gruppo di affezionati giovani veterani dei progetti, tra cui ricordo affettuosamente Noemi Agosti, Giada Finotti, Arianna Maggi, Marta Cosca, Matteo Ugo e Riccardo Esposito (che hanno iniziato con me) si è istituita nel 2018 l'o.d.v. Terre di Mezzo e in forma del tutto istituzionale è nato un meraviglioso gioco di fuochi incrociati tra il mondo della Pubblica Istruzione e quello della marginalità sociale. A oggi contiamo centinaia di studenti che hanno partecipato in PCTO ai laboratori di compiti e animazione nel campo sinti di Tortona, nelle carceri di Alessandria e di Voghera prendendo parte a laboratori interni di decorazione artistica, che hanno cantato e scritto poesie nei teatri di massima sicurezza, che hanno vendemmiato e prodotto con i detenuti il vino *Sprigionato* e continuano a trovare degli spazi aperti, dove relazione e reciprocità, facendo crollare tutte le barriere, restituiscono il proprio valore identitario liberando da omologazione e stigma sia i giovani che gli emarginati. Del resto, come scrisse Freire (2004, p. 34), «il superamento della contraddizione è il parto che dà alla luce questo uomo nuovo non più oppressore, non più oppresso: l'uomo che libera se stesso» (Don Pietro Sacchi, presidente Terre di Mezzo, ottobre 2024)

Al contempo, ogni operatrice ha potuto ritrovare se stessa e le proprie competenze nelle diverse fasi progettuali, chi più orientata alla didattica, chi, invece, come testimonianza e tutela dei diritti

Il progetto *Sono capace* ha come focus due aspetti rilevanti del nostro ordinamento giuridico che sono l'istruzione e la tutela delle minoranze. Con questo progetto abbiamo voluto mettere al centro l'istituzione scolastica e l'importanza della scuola nella crescita e nella formazione di ogni individuo. La percentuale di abbandono scolastico, anche prima della fine del ciclo di istruzione obbligatoria, nella comunità dei sinti, è elevata e con questo progetto di PCTO abbiamo voluto creare le condizioni per far sì che i bambini si *identificassero* nei giovani liceali e trovassero la motivazione per proseguire gli studi il più a lungo possibile. Da qui la scelta di un sostegno allo studio da parte di giovanissimi e non solo di insegnanti preparati. L'articolo 6 della nostra Costituzione tutela le minoranze linguistiche e il modo migliore per fare ciò è farle conoscere, abbattere gli stereotipi e i pregiudizi che spesso albergano nelle menti di chi ignora un fenomeno. Tutti gli studenti che hanno preso parte al progetto sono rimasti affascinati e stupiti dalla comunità sinti, dalle tradizioni, dalla lingua e dalla generosità con cui sono stati accolti. Tutto questo è stato possibile grazie alla realizzazione del progetto all'interno dell'area di sosta attrezzata per la comunità Sinti di Tortona. Avremmo potuto proporre un aiuto allo studio in spazi comunali, presso la biblioteca o in luoghi terzi e neutri; invece abbiamo pensato il progetto proprio negli spazi della comunità per permettere un arricchimento culturale e personale anche agli studenti in PCTO (Noemi Agosti, vicepresidente Terre di Mezzo, novembre 2024).

#### *Le testimonianze del Villaggio Sinti*

Elvis Raimara, portavoce del Villaggio Sinti di Tortona, ha avuto la funzione di riferimento e di mediatore di tutte le fasi del progetto, dalla progettualità sino

all'organizzazione quotidiana delle attività, sempre con una particolare attenzione alla comunità e ai suoi membri:

qua dentro il Villaggio è una questione collettiva. Abbiamo chiesto [alle famiglie] al momento dell'ingresso dei ragazzi della scuola ma nessuno ha respinto, tutti erano d'accordo. Ho spiegato che venivano a fare i compiti questi volontari e nessuna famiglia ha avuto problemi. [...] Quando arrivavano tutti i bambini gli correvano incontro. In altri posti [campi] le persone non si fidano a entrare dentro, loro sì. Il sinto accoglie se è tranquillo di chi viene e di chi lo manda (Elvis Raimara, portavoce del Villaggio Sinti, ottobre 2024).

Ovviamente la fase di accoglienza necessitava un investimento di fiducia da parte della comunità sinti rispetto a possibili pregiudizi (Bravi, 2009). Come vedremo, in parte – forse – erano persistenti, ma proprio la possibilità di *entrare* ha messo i liceali nelle condizioni di aprirsi al dentro:

Come tutte le persone, la prima cosa quando vai in un Villaggio dei Sinti, un campo sinti, tu vedi già l'accoglienza che danno. Noi abbiamo visto delle persone giovani avere tanta pazienza a seguire i bambini e vedevamo che facevano questo lavoro proprio con entusiasmo, con gioia e amore verso i nostri bambini. A entrare qua c'è sempre un pregiudizio, pensiamo che magari non se la sentano, invece no, prendevano in braccio i nostri bambini e noi lo vedevamo. A noi fa piacere anche a livello di integrazione perché noi vogliamo che i nostri bambini si integrino con gli altri bambini, con le persone. Come hanno potuto sentire, i nostri bambini parlano perfettamente l'italiano, anche se parlano anche la lingua del popolo sinto (Elvis Raimara, portavoce del Villaggio Sinti, ottobre 2024).

Prendere parte al progetto *Sono capace* non è stata però una decisione banale o solamente fondata su una buona occasione. Ha rappresentato, ben oltre quanto svolto, un cambio di rappresentazione dei rapporti tra il Villaggio e la comunità tortonese, tra il dentro e il fuori, tra i preconcetti e il ruolo della scuola (Raimo, 2020). A differenza delle precedenti generazioni

siamo molto più attenti all'istruzione dei nostri figli. Ai miei tempi i nostri genitori non avevano questa vita fissa che abbiamo noi, erano proprio nomadi originali. Non stavano lì a vedere il diario. Io adesso ho due figli che vanno a scuola, mio papà ne aveva 7-8, era più difficile seguirli. Loro non ambivano allo studio però per il lavoro, noi invece lo diciamo che se ti impegni farai l'avvocato, il ragioniere. [...] Noi siamo già più attenti dei nostri genitori, ma non perché loro non volevano, il loro era tutto un altro stile di vita. Io sono venuto a Tortona che avevo cinque anni e non mi sono mai mosso [...] per noi è importante avere qualcuno che segua i figli al pomeriggio [quando i genitori sono al lavoro] perché anche noi vogliamo che a scuola prendano un bel vedo, che siano seguiti (Elvis Raimara, portavoce del Villaggio Sinti, ottobre 2024).

A mutare è dunque la stessa idea di scuola (Conte e Rubino, 2024), non più solo come obbligo o vincolo ma come un'opportunità reale per il futuro dei giovani sinti, fondata anche su un'idea di apprendimento ampia, capace di coinvolgere anche le occasioni non formali e informali che offrono il territorio o, come nel caso del progetto presentato, le associazioni:

i nostri bambini frequentano la scuola, i corsi, chitarra, calcio e questa nuova generazione è integrata abbastanza bene però già la mia generazione, anche se più chiusa, aveva iniziato a integrarsi abbastanza bene [...] alcuni dei nostri bambini sono un po' agitati ma altri vanno bene e gli insegnanti sono contentissimi, altri hanno poca voglia. [...] Quando un bambino lo incoraggi, gli dai uno stimolo, loro prendono voglia. Ho visto che tanti ragazzi gli insegnavano, vedevo che si sedevano vicino a chi non ce la faceva e lo aiutavano (Elvis Raimara, portavoce del Villaggio Sinti, ottobre 2024).

### *Le testimonianze dei liceali*

Svolgere un PCTO (Kamkhagi, 2020) in un contesto così particolare è stato, prima di essere un percorso, una vera esperienza umana, strettamente connessa a una visione politica e culturale del mondo e delle proprie comunità di appartenenza. È particolarmente importante che adolescenti impegnati nella costruzione di competenze culturali e professionali portino a termine anche percorsi capaci di valorizzare le dimensioni interne, emotive, di orientare in maniera efficace le future scelte adulte (Centro MeTe, 2024). È il caso di Camilla e Giacomo che hanno percepito la sfida della loro esperienza.

Avevo anch'io i miei pregiudizi, non posso mentire. Sono nato e cresciuto in un ambiente dove la narrazione comune dipinge il rom come brutto, sporco e cattivo. Ma allora perché mi sono *impiccato* in un campo rom? Forse per curiosità, ma soprattutto per una voglia profonda di capire e, chissà, di smentire quelle idee che avevo assorbito senza metterle mai davvero in discussione. La prima volta che sono entrato nel campo è stato come trovarmi in un mondo completamente nuovo e lontano dalla mia realtà quotidiana. All'inizio, mi sentivo un estraneo, un osservatore esterno. Ma giorno dopo giorno, lavorando con i bambini, quella distanza ha iniziato a ridursi. Aiutandoli nei compiti o organizzando piccole attività, ho sentito crescere la fiducia reciproca. È stato un passaggio naturale, senza gesti clamorosi: da *ragazzo nuovo* sono diventato un punto di riferimento, qualcuno a cui chiedere aiuto, a cui sorridere quando si imparava qualcosa di nuovo. I miei pregiudizi non sono scomparsi del tutto, ma hanno lasciato spazio a una realtà, sebbene complessa e segnata da molte difficoltà, che vuole fare i primi passi verso un futuro migliore per i propri bambini (Giacomo Cremonti, Liceo G. Peano, novembre 2024).

E l'intensità della relazione (Bombi e Pinto, 2000) che si stava quotidianamente definendo.

Sono venuta a conoscenza del progetto *Sono capace* tramite il mio liceo, a cavallo tra il 2019 e il 2020. L'idea mi ha incuriosito fin da subito, per questo ho colto la possibilità di svolgere le ore di PCTO in una realtà che non conoscevo e per la quale, purtroppo, nutro alcuni pregiudizi tipici della nostra società nei confronti di culture considerate *marginali*. Fin dal primo giorno in cui sono entrata nel campo, però, questi preconcetti sono svaniti, perché tutte le famiglie e i bambini ci hanno accolti con grande calore. Le giornate erano scandite da un paio d'ore di aiuto compiti, dove noi ragazzi, insieme agli educatori, fornivamo il nostro supporto, per poi concludersi con un momento di gioco e di merenda finale, dove molti bambini cercavano di invertire i ruoli e di insegnarci alcune parole in sinto. Questo ha contribuito a creare legami profondi con i bambini, che abbiamo mantenuto anche dopo l'interruzione causata

dalla pandemia, con la registrazione di brevi video di spiegazione dei compiti scolastici (Camilla Cavalli, Liceo G. Peano, novembre 2024).

## Conclusioni

La pedagogia e l'educazione, quando si fanno progetto (Traverso, 2016), hanno la forza di modificare la realtà e farsi opportunità e speranza (Di Masi e Zanon, 2017). Il cambiamento non può passare esclusivamente dalle decisioni politiche, pur necessarie, che definiscono gli scenari di riferimento, ma dalla testimonianza e dalla prossimità. Non sarebbe stato possibile raggiungere gli obiettivi prefissati a progetto se in principio non ci fosse stata un'azione individuale capace di creare i presupposti per generare quella fiducia necessaria a dare vita a iniziative innovative e sfidanti (Cerrocchi, D'Antone e Vecchia, 2015). In questo modo, il fare di una persona o di pochi diventa l'esempio per il fare di molti, soprattutto nel momento in cui si prende consapevolezza che è possibile realizzare quanto sino a quel momento sembrava irrealizzabile.

La prossimità, data dall'entrata fisica nel Villaggio, ha dato forma alle intenzioni e ha reso possibile l'incontro con le bambine e i bambini, con i ragazzi e le ragazze, con le loro famiglie, nel tentativo di rendere palese la relazione, di provare a svelare tutti i pregiudizi per decostruirli (Bravi, 2019; Bravi e Sigona, 2006). L'intervento educativo e quello didattico hanno dimostrato come la scuola debba esistere e avere continuità, per garantire il successo formativo, anche nei contesti familiari e non formali, senza tuttavia mai perdere il rigore pedagogico e metodologico (Gennari e Sola, 2016) e avvalersi di molte figure professionali in possesso di competenze, linguaggi e tecniche specifiche. La possibilità di estendere l'intervento educativo dall'insegnante a giovani educatrici e studenti ha generato esempi positivi di impegno personale e di rinnovata adesione al patto formativo con la scuola. Infine, progetti come *Sono capace* fanno bene a tutti quelli che vi partecipano, direttamente e indirettamente, e aumentano la distanza con chi sceglie di perseverare con pregiudizi e atteggiamenti discriminatori (Burgio, 2015), fuori e dentro lo spazio scolastico.

## Note

<sup>1</sup> Nonostante il progetto culturale del contributo sia condiviso in ogni sua parte, Andrea Traverso ha scritto i paragrafi 1, 2, 5 e le Conclusioni; Giada Finotti ha scritto i paragrafi 3 e 4.

<sup>2</sup> L'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere definisce l'intersezionalità come uno «strumento analitico per studiare, comprendere e rispondere ai modi in cui sesso e genere si intersecano con altre caratteristiche/identità personali e i modi in cui tali intersezioni contribuiscono a determinare esperienze di discriminazione specifiche» (Commissione Europea, 2020, s.p.). Questa definizione si applica allo stesso modo a qualsiasi forma di discriminazione.

<sup>3</sup> Durante tutta la pandemia i ragazzi del PCTO hanno garantito il loro supporto volontariamente per la realizzazione di video didattici.

## Bibliografia

- Bastianoni P. (2022), *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, Roma, Carocci.
- Baxter P. e Jack S. (2008), *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. In «The Qualitative Report», Vol. 13, n. 4, pp. 544-559.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Bolognesi I. (2020), *Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva. Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti*. In «Ricerche pedagogiche», Vol. LIII, n. 215, pp. 75-99.

- Bombi A. S. e Pinto G. (2000), *Relazioni interpersonali*, Roma, Carocci.
- Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociale e culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Bortone R. (2016), *La scolarizzazione dei minori rom in Italia: criticità e buone pratiche*. In «La Rivista di Servizio Sociale», Vol. 56, n. 2, pp. 10-27.
- Brando M. (2021), *Indovina chi viene a scuola? Rom, sinti e camminanti*. In Treccani magazine, [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/caminanti.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/caminanti.html) (consultato il 10/11/2024).
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, 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, Lecce, Università del Salento, pp. 75-102.
- Bravi L. e Sigona N. (2006), *Educazione e rieducazione nei campi per nomadi*. In «Studi emigrazione», Vol. XLIII, n. 43/164, pp. 857-874.
- Burgio G. (2015), *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Carbone S. (2023a), *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.
- Carbone S. (2023b), *Forme di re/istituzione di politiche sociali integrate con i Rom*. In «Mondi migranti», n. 23, pp. 211-232.
- Centro MeTe (2024), *Un orientamento di valore nella scuola secondaria di secondo grado. Guida pratica per le figure strategiche*, Trento, Erickson.
- Cerrocchi L., D'Antone A. e Vecchia R. (2015), *Processi e pratiche di integrazione di rom e sinti tra famiglia, scuola e altre agenzie educative extrascolastiche*. In «Rivista italiana di educazione familiare», n. 1, pp. 93-126.
- Commissione Europea (2020), *Un'Unione dell'uguaglianza: quadro strategico dell'UE per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0620> (consultato il 16/11/2024).
- Conte M. e Rubino R. (a cura di) (2024), *Nuovi orizzonti di ricerca nella società che cambia. Popolazione, formazione e tecnologie*, Bari, Cacucci.
- Di Masi D. e Zanon O. (2017), *The inclusion of Roma, Sinti and Caminanti at school: the "Inclusive Profile" to understand the classroom climate*. In «Encyclopaideia», Vol. 21, n. 47, pp. 65-85.
- Dipartimento delle Pari Opportunità, Presidenza del Consiglio dei Ministri, UNAR, European Commission (2021), *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030. Attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 12 marzo 2021 (2021/C 93/01)*, Roma.
- Fings K. (2018), *Sinti e Rom. Storia di una minoranza*, Bologna, Il Mulino.
- Freire P. (2004), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Gennari M. e Sola G. (2016), *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- Gobbo F. (a cura di) (2007), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu.
- Kamkhagi V. (2020), *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*, Torino, UTET Università.
- Liégeois J.P. (1999), *Minoranza a scuola: il percorso zingaro*, Roma, Anicia.
- Loy G. (2009), *Rom e sinti. Storia e cronaca di ordinaria discriminazione*, Roma, Ediesse.
- Meneghini A.M. (2017), *Stereotipi e paure degli italiani nei confronti degli zingari: una rassegna degli studi psicosociali condotti in Italia*. In «Psicologia sociale, Social Psychology Theory & Research» n. 1, pp. 3-32.
- Mostarda M. (2015), *Sperimentare la bellezza di fare volontariato. Una proposta didattica dell'Osservatorio sul Volontariato dell'Università Cattolica per gli universitari*. In A. Traverso (a cura di), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 243-260.
- Peano G. (2013), *Bambini rom, alunni rom*, Roma, Cisu.

- Pitzalis M. (2011), *Strategie di scelta, transizione scolastica e struttura del campo scolastico*. In R. Fadda ed E. Mangiaracina (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Roma, Carocci, pp. 15-28.
- Raimo C. (2020), *La lunga storia della discriminazione di rom e sinti nelle scuole italiane*. In <https://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2020/12/12/rom-sinti-discriminazione-scuola> (consultato il 10/10/2024).
- Saletti Salza C. (2008), *Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso “speciale” differenziante*. In G. Gobbo (a cura di), *L’educazione al tempo dell’intercultura*, Roma, Carocci.
- Sposetti P. e Szpunar G. (2016), *Narrazione e educazione*, Roma, Nuova Cultura.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Roma, Carocci.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Turatti D. (2007), *Dalla scuola uno sguardo ai minori: Interviste ai testimoni privilegiati*. In S. Bragato e L. Menetto (a cura di), *E per patria una lingua segreta: Rom e Sinti in provincia di Venezia*, Portogruaro, Nuova dimensione, pp. 69-86.
- UE (2020), Piano d’Azione contro il Razzismo, 18 settembre 2020 – *Un’Unione dell’uguaglianza: il piano d’azione dell’UE contro il razzismo 2020-2025*, COM(2020) 565 final. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0565> (consultato il 22/11/2024).
- UNAR, European Commission (2021), *Strategia Nazionale d’inclusione dei rom, dei sinti e dei camminanti. Attuazione Commissione Europea n.173/2011*. In <https://www.unar.it/portale/strategia-rsc> (consultato il 20/11/2024).
- UNAR, European Commission, *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030. Attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 12 marzo 2021(2021/C 93/01)*. In <https://www.unar.it/portale/web/guest/w/strategia-nazionale-di-uguaglianza-inclusione-e-partecipazione-di-rom-e-sinti-2021-2030> (consultato il 20/11/2024).
- Vitale T. (2010), *Quale pedagogia per il lavoro con i sinti? Alcuni segnali di innovazione educativa*. In «Animazione Sociale», marzo, pp. 34-43.
- Vitale T. e Cousin B. (2011), *En Italie. Scolarisation des Roms et des Sintis*. In «Cahiers pédagogiques», n. 21, pp. 164-166.
- Zick A., Pettigrew F.T. e Wagner U. (2008), *Ethnic prejudice and discrimination in Europe*. In «Journal of Social Issues», Vol. 64, n. 2, pp. 233-251.

## Short Bio

### Andrea Traverso

Professore associato in Pedagogia sperimentale presso l’Università degli studi di Genova. Coordina il Corso di studi in Scienze della formazione primaria presso il quale è docente di Progettazione e valutazione in ambito scolastico e educativo.

Associate Professor in Experimental Pedagogy at the University of Genoa. Coordinates the Course of Studies in Teacher Education. Teaches Design and Evaluation at school and in educational services.

### Giada Finotti

Insegnante di scuola primaria. Collabora con l’associazione Terre di Mezzo OdV in progetti educativi per detenuti, popolazione Sinta, minori stranieri non accompagnati. Collabora con Giunti Scuola per la progettazione e realizzazione di attività formative per insegnanti.

Primary school teacher. Collaborates with the association Terre di Mezzo OdV in educational projects for prisoners, the Sinti population, and unaccompanied foreign minors. Collaborates with Giunti Scuola for the planning and implementation of training activities for teachers.