



HAL
open science

Quale pedagogia per il lavoro con i sinti? Alcuni segnali di innovazione educativa

Tommaso Vitale

► To cite this version:

Tommaso Vitale. Quale pedagogia per il lavoro con i sinti? Alcuni segnali di innovazione educativa. Animazione Sociale, 2010, pp.34-43. hal-01023814

HAL Id: hal-01023814

<https://sciencespo.hal.science/hal-01023814>

Submitted on 15 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tommaso Vitale

Quale pedagogia per il lavoro con i sinti?

Alcuni segnali di innovazione educativa

I problemi legati alla convivenza tra sinti e gagé, spesso enfatizzati oppure banalizzati, sono complessi e chiedono interventi educativi non meno complessi, il cui perno è la presenza sul territorio di educatori e animatori sociali «riflessivi» i quali, senza negare i problemi, cercano di far leva sulle possibilità evolutive dei vari attori in gioco sul territorio, riconoscendo le «ragioni» a monte dei comportamenti, consolidando spazi dialogici dove ricercare insieme come uscire dalle difficoltà, reagendo lungo il percorso a rischi di connivenza, opportunismo, disconferma.

I sinti sono un gruppo zingano giunto in Italia dalla Germania nel XIX secolo. Sono presenti in Germania e Austria, e in Francia, dove si fanno chiamare *Manouches*. In Italia sono diffusi in tutto il nord e centro Italia, e in misura assai minore nel mezzogiorno.

Su di loro hanno pesato, nel corso degli anni, alcuni stereotipi, sia negativi – ladri, asociali, violenti – sia positivi – figli del vento, disinibiti e sensuali (Vitale, Claps, Arrigoni, 2009). Fino all'industrializzazione delle campagne la maggior parte delle famiglie viveva praticando mestieri itineranti complementari con l'organizzazione economica delle cascine, in particolare nelle aree della mezzadria nel nord-est, nella bassa padana e in tutto il Piemonte. Le famiglie si spostavano per ragioni di commercio e di lavoro su traiettorie abbastanza fisse, ripetute di anno in anno. In molti casi a spostarsi era la sola coppia nucleare con i figli, o al limite i genitori anziani. Nei casi dello spettacolo viaggiante a spostarsi erano gruppi familiari più estesi, mai eccessivamente numerosi: giostrai e circensi hanno allietato e tuttora animano le feste e le fiere delle città piccole e grandi. Pur avendo alcuni dialetti anche assai differenti nei diversi Stati nazione, tutti i sinti parlano la stessa lingua, che conservano gelosamente e che nella maggior parte dei casi preferiscono non condividere con i «gagi» (non sinti).

Fino agli anni '60 l'interazione fra sinti e società maggioritaria si caratterizzava per una profonda ambiva-

lenza. Da un lato vi erano buoni livelli di complementarità economica, e i servizi dei sinti erano ricercati e apprezzati. Dall'altro lato, per molte società locali urbane e rurali i sinti erano l'unica forma di alterità conosciuta misteriosa e anche spaventosa, poco intellegibile. I pregiudizi nati alla fine del XVII secolo con la nascita e il rinforzo dello Stato nazione sono sempre rimasti presenti, quanto meno allo stato latente, riattivati o meno alla bisogna. Se è vero che la storia dell'interazione fra sinti e società maggioritaria *non* è una storia di continue persecuzioni, omogenee nel tempo e nello spazio, è innegabile che i sinti transfrontalieri, che si muovevano nelle Alpi ai confini fra diversi Stati, furono duramente perseguitati alla fine del primo decennio del XX secolo, negli anni '30 e successivi, in alcuni casi anche dopo la fine della seconda guerra mondiale, in tutti i paesi europei (Vitale, 2009) ⁽¹⁾.

Con la trasformazione delle campagne e l'industrializzazione delle caschine e del settore dello spettacolo e dell'*entertainment*, i mestieri tradizionali dei sinti entrano in una forte crisi. Alcune famiglie riescono a investire e a far crescere di scala le loro imprese, realizzando grandi successi nel mondo del circo (si pensi alle famiglie dei Togni e degli Orfei). Anche alcune famiglie di giostrai riescono a innovare la loro offerta, con grandi investimenti tecnologici, mantenendo una posizione competitiva almeno fino agli anni '80. Altri gruppi familiari, invece, non ce la fanno, e si impoveriscono rapidamente, non riuscendo a trovare occupazioni alternative, in assenza totale di politiche mirate di tutela e sostegno. Siamo nel cuore degli anni '60 e i sinti cominciano a essere rappresentati solo in termini di miseria e di devianza. Le famiglie più note, con traiettorie di successo, non vengono considerate né sinte né zingare nelle dinamiche dell'opinione pubblica, con un effetto di potenziamento dello stigma nei confronti dei gruppi più poveri. La loro miseria inizia a essere descritta come un destino culturale, come un tratto consustanziale alla loro presunta crisi di identità nella modernità industriale.

Il paradigma della «decadenza»

Se è ben evidente a tutti che l'industrializzazione ha rappresentato una discontinuità nella storia delle interazioni fra sinti e società maggioritaria, il modo in cui questa discontinuità è stata interpretata non è per niente scontato.

Le interpretazioni dell'impatto della industrializzazione e della crisi delle professioni «tradizionali», o più precisamente «precedenti», sulla cultura degli «zingari» hanno segnato in profondità la pedagogia nei confronti di questi gruppi.

È stato soprattutto Leonardo Piasere (1999, pp. 21-22) ad analizzare le due principali interpretazioni attribuite agli effetti dell'industrializzazione delle campagne sui gruppi sinti. Sono quelle che Luca Bravi (2009) chiama sinteticamente la tesi della *deculturazione* e la tesi dell'*acculturazione negativa*. Entrambe partono da un'immagine stereotipica dello «zingaro buono», il sinto ben integrato sul piano economico e culturale, che scambiava beni e servizi in un mondo contadino. Stere-

1 | Agnone è il nome di un paese in provincia di Isernia in cui sorse fin dal 1941 un «campo di concentramento per zingari», successivamente

trasformato in residenza per anziani e fino al 2005 dimenticato (Bravi, 2007).

otipo, appunto, perché tende a *decontestualizzare* situazioni che erano invece assai differenziate sul piano spaziale e temporale (Vitale, 2009).

- Nella prima interpretazione l'industrializzazione avrebbe costituito la rottura di un equilibrio fra sinti e gagi e aperto inevitabilmente processi di *degrado culturale*. Riduzione dello spazio di mercato per le professioni itineranti e relativa sedentarizzazione non avrebbero portato a integrazione o ad adattamento, ma solo alla perdita di identità collettiva e smarrimento.

La pedagogia avrebbe costruito in risposta a questo processo di deculturazione iniziative fortemente orientate a ostacolarla e a favorire semmai «un ritorno alle origini di una *cultura zingara ancestrale*, che esiste solo nella fervida immaginazione della società maggioritaria» (Bravi, 2009, p. 91). L'idea stessa di «tratti originali» sinti spinge l'intervento educativo a trascurare le modalità attuali di costruzione e conservazione di legami dentro i gruppi e fra i gruppi e il contesto in cui sono inseriti. Alimenta *progetti conservazionisti*, per tornare ai caratteri originali, nell'indifferenza del punto di vista e delle interlocuzioni con le persone con cui ci si relaziona. Ogni resistenza da parte dei sinti viene interpretata non come una forma di soggettività cangiante e adattiva, ma come un sintomo della forza dello stesso processo di perdita della cultura «buona» e originaria.

- All'opposto, sempre seguendo Bravi (*ivi*, pp. 92-93), troviamo invece un'interpretazione delle discontinuità introdotte dalla industrializzazione in termini di *acculturazione negativa*. I sinti vengono considerati come *privi di una propria cultura*, omogenei fra loro, caratterizzati solo dai tratti peggiori e devianti acquisiti acriticamente dalla società urbana contemporanea. Le sottili e creative modalità con cui questi gruppi continuano a tracciare un confine identitario (noi/loro) e a differenziarsi dalla società maggioritaria è completamente ignorato.

A partire da questi presupposti la progettazione educativa è stata concepita come vera e propria *risocializzazione*, mutuando le modalità di relazione rieducativa tipiche dell'intervento in carcere, con attenzione ai soli comportamenti.

Assunti della pedagogia zingara

L'associazionismo e gli intellettuali parteciparono a questo movimento di *banalizzazione dell'intervento educativo* nei confronti dei gruppi sinti.

Le riflessioni che animano la ricerca e l'intervento pedagogico fra la fine degli anni '60 e i primi anni '80 sono completamente interne a questo paradigma: preoccupate solo dei gruppi poveri, incapaci di guardare alle traiettorie di successo e al mantenimento di legami di endogamia e di scambio anche virtuoso fra i diversi gruppi familiari.

Il recente e prezioso lavoro di Luca Bravi (2009) sulla storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia ci aiuta a tracciare alcuni dei tratti principali della pedagogia sviluppatasi negli anni '60 intorno al Centro studi zingari di Roma e all'Opera Nomadi, e il peso che questa ebbe nel disegno delle politiche pubbliche del Ministero dell'Istruzione per la formazione degli insegnanti delle classi speciali *lacio drom* (1965-1982) e degli operatori che intervenivano nei «campi

nomadi»²). La pedagoga Mirella Karpati (1963, pp. 89-90), ad esempio, con riferimento alle capacità intellettive degli «zingari» commentava:

È un'intelligenza che definirei «primitiva», indifferente alle contraddizioni e al principio di causalità, dominata da una rappresentazione del mondo nella quale non ci sono confini fra il reale e l'irreale, fra il fatto e il desiderato.

La ricerca pedagogica sviluppata attraverso test e metodi sperimentali quantitativi (dalla dubbia scientificità e con non pochi gravi vizi metodologici) era esplicitamente finalizzata a misurare al meglio il *gap* fra lo sviluppo mentale di zingari e non zingari. La famiglia era additata a responsabile di una presunta tragica condizione cognitiva ed emotiva dei bimbi. Così si esprimeva, ad esempio, Renza Sasso (1975, p. 28; cit. in Bravi, 2009, p. 69):

Il CAT applicato a 14 bambini sinti piemontesi rileva paura e insicurezza, risultato soprattutto dell'incuria dei genitori, percepiti come aggressivi, violenti e poco attenti ai bisogni reali dei loro figli. Questa tensione familiare vissuta giorno per giorno, porta i ragazzi a immaginare scene di feroce aggressione e di terribili violenze.

In sintesi: bambini spaventati dentro famiglie violente e disattente. Violente e disattente per cultura, come tratto culturale comune a tutti i sinti, sinti considerati persone immature sul piano morale, intellettuale, sociale, sessuale ed emotivo. *Un popolo da rieducare* (Bravi, Sigona, 2006)³. In questo quadro le *classi speciali* non dovevano soltanto alfabetizzare ma riempire quello che era considerato essere un vero e proprio vuoto educativo. Erano 60 in tutta Italia, vennero chiuse nel 1982 per intervento ministeriale, sopravvissero per inerzia ancora qualche anno in alcuni casi.

Le ricerche di antropologia culturale sui sistemi di parentela e di accudimento dentro vari gruppi zingari aiutarono molto a mettere *in crisi questo genere di paradigma*. Ma la riflessione pedagogica si ritirò e si guardò bene dal tornare a fare i conti con i gruppi sinti. A parte il pregevole lavoro di Angela Sacco (2002) sulla didattica con i bambini rom, molto successivo, la riflessione sulle condizioni dei sinti venne lasciata esclusivamente a antropologi, urbanisti e sociologi, e – in tempi più recenti – agli storici. Insegnanti e operatori sociali continuarono a incontrare sinti adulti e bambini e a stabilire con loro relazioni significative e ambivalenti, di controllo e di aiuto: spesso con esiti tragici, come quelli documentati dalla ricerca di Maria Chiara Cotti Piccinelli sull'uso nel 2008 delle certificazioni di ritardo cognitivo nei confronti dei minori sinti a scuola.

2 | Il primo campo nomadi venne realizzato a Cuneo nel 1966, anno in cui iniziò la costruzione di uno a Milano, nel quartiere di Villapizzone, seguito nel 1968 da Lucca (Trevisan, 2009, p. 61).

3 | Nella forma dell'argomentazione, il contenuto delle riflessioni era in continuità con quello sviluppato precedentemente da Renato Semizzi (1939, p. 234; cit. in Bravi, 2009, p. 43), professore di Medicina sociale a Trieste: «Gli zingari hanno acquistato delle qualità psicologiche di razza che

possono chiamarsi "mutazioni di psicologia razziale"... Certamente queste qualità psicologiche ebbero origine dall'ambiente e quindi non hanno una vera origine biologica, né sono delle vere mutazioni in senso stretto, ma dato che continuano e che sono ereditarie e che anche esperimenti di trapianto non sono riusciti a cancellare queste caratteristiche psicologiche, dobbiamo accettarle come mutazioni».

Iniziarono ovviamente anche interventi sociali di ben altro segno, ma qui interessa rimarcare soprattutto come la riflessione delle scienze dell'educazione rimase *muta* nei confronti degli assunti impliciti nella pedagogia rivolta ai gruppi sinti. La pratica degli operatori si andava inventando sul campo, in assenza di coordinamento, con strumenti di riflessione dati dalle scienze sociali, ma senza un ritorno riflessivo critico sulla pratica educativa in quanto tale e sui suoi presupposti.

Ridefinizioni nelle pratiche di intervento

Le nuove migrazioni di rom provenienti dall'Est Europa, riprese a seguito della guerra nella Jugoslavia e dell'odio razzista scaturito in alcuni Paesi dell'ex blocco sovietico, ha avuto un effetto ambivalente su questa vicenda. Da un lato nuovi «zingari» sono stati trattati con il solito, vecchio strumento di azione pubblica: il «campo nomadi». *Rom cioè zingari cioè sinti cioè roulotte e problemi di comportamento di gruppi che han perso la loro cultura o semplicemente delinquenti*: il processo di *categorizzazione* negli anni '90 è stato questo. Semplice, di senso comune, diffuso fra i razzisti ma anche fra molti anti-razzisti, con poche chiavi interpretative alternative a disposizione. Chiavi interpretative condizionate dalla fase precedente. Sbagliate, confusive, omogeneizzanti, decontestualizzanti, astoriche ma soprattutto opache. Non tematizzate, poco criticate, spesso assunte anche da improvvisati «esperti ziganologi», accademici e non, mai attenti a metterle alla prova dentro un dialogo profondo e sincero con le persone su cui pontificavano.

Le interpretazioni che abbiamo sopra sintetizzato brutalmente, e le pratiche pedagogiche a esse ispirate, nella migliore «buona volontà», e tentando di offrire risposte, hanno offerto il fianco a un *nesso perverso* fra processi di *categorizzazione*, politiche di *segregazione* e pratiche di *rieducazione*.

La crescita della violenza istituzionale Non possiamo trascurare o sminuire *gli effetti sulle persone* di quanto avvenuto. Quanti hanno studiato il *Paese dei campi* (ERRC, 2000) dall'estero sono rimasti a dir poco stupefatti dalla violenza istituzionale esercitata negli ultimi quindici anni. Anche le organizzazioni governative internazionali più prudenti (OSCE, COE) hanno scritto rapporti ufficiali durissimi sul nesso perverso di categorizzazioni razziste, violazione di diritti individuali, trattamento differenziale, segregazione abitativa totale, interventi rieducativi, bassissima scolarizzazione. Le grandi ONG di *advocacy* per i diritti umani (una fra tutte Amnesty International) hanno lanciato in proposito campagne internazionali e *urgent actions* contro le città italiane ⁽⁴⁾. Senza giri di parole molti accademici hanno parlato di *razzismo istituzionale* (Sigona, 2009), di continuità post-Auschwitz (Bravi, 2009), di politiche locali di matrice eugenetica (Vitale, 2008).

In questo scenario nuovamente *la riflessione pedagogica accademica è rimasta silente*. Disattenta. Forse attonita, comunque ha ritenuto marginale sul piano quantitativo

4 | Si veda, fra le altre, la più recente (marzo 2010) <http://www.amnesty.it/flex/cm/pages/Serve-ativa.al.Piano.Nomadi.del.Comune.di.Roma: BLOB.php/L/IT/IDPagina/3175>

l'intervento educativo nei confronti dei sinti, così come dei rom. Perdendo così l'opportunità di apprendere da una vicenda difficile, complessa e straordinariamente ricca di spunti riflessione. Lo stesso si potrebbe dire per la metodologia del servizio sociale, che ha ignorato la questione spinosa del rapporto fra assistenti sociali, lavoro sociale ed educativo e gruppi zingani.

La messa in discussione dell'unica formula abitativa Contributi importanti sono arrivati, invece, dai *sociologi*, in particolare laddove non si sono accaniti a studiare i sinti, ma le politiche che li riguardano. Fra i tanti, prezioso soprattutto è stato il contributo di Antonio Tosi (2008) che, osservando la dimensione spaziale dell'intervento sociale nei confronti di questi gruppi, ha rintracciato uno degli aspetti più problematici che lo caratterizza: il fatto di imporre a una galassia di minoranze assai eterogenee un'unica formula abitativa, dando vita a un dispositivo etnico-comportamentale unico nel panorama del welfare locale in Europa (il «campo nomadi», di recente rinominato «campo rom»).

Il rifiuto di misure educative specifiche Al contempo, un apporto cruciale per la riflessione critica è arrivato dal campo dell'*antropologia culturale*, in particolare grazie a un ampio programma di ricerca comparativo sull'inserimento dei minori sinti e rom a scuola (2000-2003). In questo quadro sono state studiate le interazioni fra insegnanti e bimbi sinti nell'Alto Adige (Piasere, Saletti Salza, Tauber, 2005) e a Reggio Emilia (Trevisan, 2005). I risultati di queste ricerche sono assai ricchi, e in particolare mostrano come laddove a scuola i bambini provenienti da un gruppo zingano non sono oggetto di misure educative specifiche e targettizzate, maggiore è l'efficacia della scolarizzazione (Piasere, 2007).

L'emancipazione degli adulti Un altro sociologo urbano, Alfredo Alietti (2009), dopo anni di indagine etnografica con i sinti di Voghera, ha proposto un quadro analitico estremamente raffinato e stimolante per ragionare sui processi di scolarizzazione e sulle modalità di intervento educativo extrascolastico dentro un quadro di duplice tensione, con il contesto esterno ma anche inter-generazionale all'interno dei gruppi. Ne ricava indicazioni a non contrapporre il minore sinto alla propria famiglia e a pensare percorsi di sostegno ed emancipazione mai solo per i bambini ma, differenziati, anche per gli adulti: se si vuole sostenere la scolarizzazione dei bambini occorre mostrare il vantaggio della formazione anche agli adulti. Sono tracce preziose non solo in sé, ma anche perché aggrediscono di petto gli stereotipi relativi alla «deculturazione» o alla «acculturazione negativa» che abbiamo visto giocare un ruolo così importante nel dare forma e indirizzo agli interventi sociali ed educativi.

Il riconoscimento di una storia locale in comune Infine, ma non per questo di minore importanza, *alcuni storici italiani* stanno contribuendo in modo determinante a incrementare *la riflessione sulle pratiche pedagogiche* nei confronti di questi gruppi. Non solo quando tematizzano direttamente gli interventi scolastici ed extra-sco-

lastici (Pontrandolfo, 2004; Bravi, Sigona, 2006), ma anche quando scardinano in profondità le due interpretazioni dominanti della crisi sinta dovuta all'industrializzazione, ricostruendo la «*storia comune*» di zingari e non zingari. L'indagine storica dei rapporti intrattenuti fra le comunità sinte e la società maggioritaria a livello locale contestualizza, mostra differenze e sfaccettature, ridà una prospettiva umana e non stereotipica a queste interazioni (Pontrandolfo, Piasere, 2002; Aresu, Piasere, 2009). Mostra gli eventi e i cambiamenti di queste comunità all'interno di una *storia comune* con i gagé. Permette di conoscere gli «eventi comuni» (Bravi, 2009, p. 91) che hanno estromesso i sinti dalla vita politica, culturale e civile, senza imputare a una loro presunta innata e originaria cultura strategie di *escapismo*.

Ne emergono mille particolari importanti, dalla partecipazione di molti sinti alla lotta di Resistenza partigiana, fino alla comprensione delle strategie di invisibilità adottate per mantenere legami con la società maggioritaria riducendo il peso dello stigma.

L'intreccio di nuove dinamiche educative

Non possiamo pensare che questa riflessione delle scienze sociali abbia avuto un'influenza diretta su pratiche educative nei confronti dei sinti. Il ritorno critico del lavoro sociale su se stesso è iniziato nella seconda metà degli anni '90 ed è un fenomeno complesso, attraversato da dinamiche fra loro parzialmente indipendenti.

Una pedagogia dell'auto-organizzazione In primo luogo l'inizio della nuova stagione del protagonismo associativo, che ha spinto ad azioni di tipo promozionale parti del terzo settore italiano, in particolare quello figlio del movimento operaio e del movimento cooperativo. Dentro questi mondi il lavoro sociale è stato concepito essenzialmente come *una pedagogia dell'auto-organizzazione*, finalizzata a promuovere competenze e facilitare dinamiche di gruppo per costituire associazioni e cooperative mutualistiche. Alla fine degli anni '90 associazioni di sinti sono andate a costruirsi a Bolzano, Brescia, Mantova, Modena, Pavia, Reggio Emilia, Trento, Voghera e molte altre città ancora, aiutate da gruppi esterni alla cultura della pedagogia zingara degli anni '70. Il lavoro educativo qui è stato concepito in termini di accompagnamento, di sostegno all'auto-organizzazione promozionale e non assistenziale, con un'attenzione rivolta direttamente ai gruppi più che ai singoli.

La sensibilità per le tradizioni familiari In secondo luogo, e in connessione con quanto detto prima, pur mantenendo una strategia di parziale invisibilità e grande difesa della propria lingua (che la maggior parte dei gruppi non vuole rendere nota all'esterno) molti gruppi sinti (sia legati allo spettacolo viaggiante che ad altre professioni) hanno scelto di *puntare sulle proprie tradizioni familiari*, come strategia per chiedere riconoscimento alle amministrazioni locali (Trevisan, 2009, p. 64). Sviluppando così non tanto una politica dell'identità, ma semmai delle *ri-vendicazioni in termini di cittadinanza* che chiedono di rivedere anche le modalità di intervento educativo (Galati, 2007). Contro gli abusi di potere dell'*expertise*, degli ziganologi, i sinti hanno fatto leva sulle proprie tradizioni familiari come

modalità per decostruire gli stereotipi negativi nei loro confronti e presentarsi come *un gruppo capace di resistenza morale* contro gli aspetti laceranti delle società urbane contemporanee.

Lo scambio con le reti di solidarietà In terzo luogo, le nuove migrazioni zingane dall'Est Europa hanno suscitato molte *mobilizzazioni* nelle città italiane. Conflitti e attività dal forte stampo razzista, ma non solo. Anche mobilizzazioni solidali, spesso di impronta assistenzialista, ma anche promozionali. Dentro rapporti di vicinato, associazioni e reti informali si sono avvicinate ai gruppi zingani, in particolare a quelli nelle condizioni abitative più precarie, nelle baraccopoli, con le modalità del lavoro sociale di comunità, e molte ispirazioni tratte dal *lavoro di rete* e dalla cultura dei *servizi di bassa soglia* e della riduzione del danno.

Una critica di alcuni assunti educativi In quarto luogo, alcuni processi di riflessione e revisione critica del proprio lavoro sono emersi all'interno di molte sedi tradizionalmente impegnate nell'aiuto ai sinti. Più precisamente, molte sedi locali dell'Opera Nomadi (Bolzano, Mantova, Milano, Padova, Voghera) hanno elaborato *una critica forte rispetto agli assunti della pedagogia zingara degli anni '70* e dei suoi strumenti: hanno imparato dalle contraddizioni e avviato un processo di apprendimento.

Il rafforzamento del diritto antidiscriminatorio In quinto luogo, infine, negli ultimi dieci anni un certo impatto lo ha avuto *la cultura del diritto*, e del diritto antidiscriminatorio in particolare. La direttiva 43 del 2000 dell'Unione europea e la cultura di contrasto alle discriminazioni per motivi etnici e razziali hanno avuto progressivamente un'influenza sempre maggiore nel mettere *in discussione il differenzialismo culturalista* che aveva caratterizzato molti interventi pedagogici precedenti. L'idea che a un bimbo sinto a scuola non si debba chiedere competenze di scrittura perché proverrebbe da una cultura orale, o che i sinti debbano essere formati solo per lavori tradizionali è risultata attaccata in profondità dalla concezione universalista veicolata dalle norme antidiscriminatorie che, pur riconoscendo il valore della differenza culturale, spingono gli interventi sociali verso un *frame* di pari opportunità. Il diritto ad avere diritti effettivamente esigibili diventa un riferimento per l'intervento educativo ben più rilevante che non la misura del presunto scarto cognitivo fra bimbi sinti e bimbi gagi. La funzione integratrice del diritto viene riconosciuta e rivendicata, lavorando sul contesto istituzionale e non solo sui sinti per favorirne l'*empowerment* e le capacità.

Questi cinque fattori hanno contribuito in modi diversi a ridefinire le modalità dell'intervento educativo con i sinti. Hanno pluralizzato i riferimenti culturali e, soprattutto, aperto spazi di critica e auto-critica sulle modalità degli interventi.

Spazi in cui prendere la parola

In questo articolo non abbiamo voluto tratteggiare un quadro evolutivo da una situazione in cui tutti gli interventi erano negativi a una situazione migliore in cui gli

interventi sociali nei confronti di questi gruppi sono promozionali e attenti all'autonomia e all'autodeterminazione dei gruppi e degli individui. Lungi da noi.

Al centro la capacità di prendere la parola

Il quadro degli interventi era differenziato fin dagli anni '70, pur essendo la riflessione caratterizzata dalla prevalenza delle elaborazioni e prescrizioni della «pedagogia zingara»; analogamente la pluralizzazione di riflessioni e spunti di cultura pedagogica emersa negli ultimi quindici anni non ha portato necessariamente e ovunque a un superamento di pratiche sociali ereditate dal passato. Pratiche *contraddittorie* caratterizzano sia le diverse organizzazioni, sia le stesse al proprio interno.

Giocoforza le spinte critiche alla problematizzazione della pedagogia zingana non si sono tradotte necessariamente in innovazione educativa: non ci sono mai meccanismi funzionali che spingono al superamento delle inerzie. Pur tuttavia, la molteplicità di punti di vista che si confrontano sulle modalità migliori di accompagnare i gruppi sinti ha aperto *spazi in cui i sinti hanno potuto più facilmente esercitare la loro capacità di prendere parola*. Le nuove rappresentazioni delle modalità e degli obiettivi del lavoro educativo stanno dando luogo a comportamenti anche innovativi, filtrate in modo differente da associazioni, cooperative e servizi pubblici, a seconda del loro «stile di gruppo» (Eliasoph, Lichterman, 2003). Stile di gruppo caratterizzato non tanto da una cultura predefinita dell'intervento sociale, ma dal modo di concepire i confini dell'organizzazione e i legami con i sinti destinatari dell'intervento sociale.

Esperienze di apprendimento educativo

È questo, forse, uno degli aspetti più interessanti dei *due casi* valorizzati in questo «inserto». Ciò che ha permesso l'innovazione nel caso del servizio pubblico di sviluppo di comunità del Comune di Venezia e nel caso della cooperativa Kaleidoscopio di Trento non è tanto una cultura pedagogica «rivoluzionaria» nei confronti dei sinti, o più in generale delle popolazioni deboli. In entrambi i casi i diretti protagonisti raccontano di «errori» e «sbagli» consistenti, e di riferimenti pedagogici inadeguati. Questi due casi, però, sono esempi di uno stile di gruppo capace di apprendere, di interrogarsi profondamente sui legami stabiliti con i gruppi sinti, di tenere sotto osservazione e parlare di questioni che attengono al potere e ai confini simbolici. Emblematico in questo il caso della cooperativa Kaleidoscopio: il riferimento che vedremo essere così importante alla *pedagogia freiriana* nel rapporto con i sinti non era patrimonio a priori della cooperativa. Tuttavia la loro capacità critica li ha portati a cercare non solo di modificare il proprio intervento, ma anche a cercare un accompagnamento e una formazione per loro stessi che potesse essere generativa di cambiamento nelle *loro* pratiche. Il lavoro pedagogico, sugli educatori, prima ancora che sui sinti, ha permesso di aggredire l'idea che questi ultimi fossero vittime inerti, e andare alla scoperta di modalità per accompagnarli ad agire il cambiamento.

L'attenzione alle *strategie che adottano i sinti per fronteggiare le mutazioni strutturali* della società in cui viviamo, di cui fanno esperienza e su cui investono significato

ne è risultato un aspetto fondamentale. Non vi può essere accompagnamento educativo senza ascolto e dialogo sulle strategie adottate dai sinti per fronteggiare la condizione in cui *ci* troviamo a vivere.

REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alietti A., *Generazioni nomadi tra tradizione e mutamento*, in Vitale T. (a cura di), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma 2009, pp. 38-46.
- Aresu M., Piasere L. (a cura di), *Italia Romani V*, CISU, Roma 2009.
- Asséo H., *Les Tsiganes: une destinée européenne*, Gallimard, Parigi 1996.
- Bravi L., *Rom e non zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*, CISU, Roma 2007.
- Bravi L., *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, UNICOPLI, Milano 2009.
- Bravi L., Sigona N., *Educazione e rieducazione nei campi per «nomadi»: una storia*, in «Studi Emigrazione», XLIII, 164, 2006, pp. 857-874.
- Eliasoph N., Lichterman P., *Culture in Interaction*, in «American Journal of Sociology», vol. 108, 2003, pp. 735-794.
- ERRC (European Roma Rights Center), *Il paese dei campi. La segregazione razziale dei Rom in Italia*, ERRC, Budapest 2000.
- Galati M., *Rom cittadinanza di carta. Metodologie di ricerca e di intervento sociale per apprendere parola e rappresentanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- Karpati M., *Romanò Them: mondo zingaro*, Missione cattolica degli zingari, Roma 1963.
- Piasere L., *Un mondo di mondi*, L'Ancora, Napoli 1999.
- Piasere L., *Rom, sinti e caminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*, in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma 2007, pp. 161-172.
- Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E. (a cura di), *I rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi*, in «Quaderni di sociologia», vol. 48, 36, 2006.
- Pontrandolfo S., *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, CISU, Roma 2004.
- Pontrandolfo S., Piasere L. (a cura di), *Italia Romani III. I rom di antico insediamento dell'Italia centro-meridionale*, CISU, Roma 2002.
- Sacco A., *La parola e il segno. Bambini zingari in viaggio fra due mondi*, Belladonna Editrice, Milano 2002.
- Sasso R., *Applicazione del CAT a un gruppo di fanciulli zingari*, in «Lacio Drom», 1-2, 1975.
- Semizzi R., *Gli zingari*, in «Rassegna di clinica, terapia e scienze affini», vol. 38, 1, 1939.
- Sigona N., *I rom nell'Europa neoliberale*, in Palidda S. (a cura di), *Razzismo democratico*, Agenzia X, Milano 2009, pp. 54-65.
- Tosi A., *Lo spazio dell'esclusione: la difficile ricerca di alternative al campo nomadi*, in Bezecchi G., Pagani M., Vitale T. (a cura di), *I rom e l'azione pubblica*, Teti, Milano 2008, pp. 69-92.
- Trevisan P. (a cura di), *Storie e vite di sinti nell'Emilia*, CISU, Roma 2005.
- Trevisan P., *Fermarsi a Reggio Emilia. Insediamenti sinti nel Reggiano*, in «DIPAV Quaderni», 24, 2009, pp. 51-66.
- Vitale T., *Politiche locali per i rom e i sinti, fra dinamiche di consenso e effettività eugenetica*, in Amendola A. et al., *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*, Quodlibet, Macerata 2008, pp. 121-32.
- Vitale T., *Da sempre perseguitati? Effetti di irreversibilità della credenza nella continuità storica dell'antiziganismo*, in «Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale», 19, 2009, pp. 46-61.
- Vitale T., Claps E., Arrigoni P., *Regards croisés. Antitsiganisme et possibilité de vivre ensemble, roms et gadjés, en Italie*, in «Etudes Tsiganes», 35, 2009, pp. 80-103. <http://www.etudestsiganes.asso.fr/tablesrevue/PDFs/vol%2035%20Sommet%20europ%E9en.pdf>