

SAGGI – ESSAYS

TE TUT SI SO TE PHENÉS, LE LAVA ARAKHESA¹.
EDUCATORE ROM DENTRO E FUORI L'EDUCAZIONE:
UNO STUDIO DI CASO

TE TUT SI SO TE PHENÉS, LE LAVA ARAKHESA².
ROMA EDUCATOR IN AND OUT EDUCATION:
A CASE STUDY

Aurora Bulgarelli (Università Link Campus)

L'intervento educativo non sempre garantisce che si raggiungano gli obiettivi di inclusione, soprattutto se l'azione ha natura compensativa, se non addirittura alimentatrice delle dinamiche marginalizzanti. La specificità etnica e la discontinuità degli interventi rivolti ai minori e alle famiglie rom e sinti sono state spesso rivelatrici di un rapporto fondato sulla subalternità di queste comunità, per cui l'educazione è stata utilizzata come dispositivo promotore di relazioni fondate sul binomio oppressore-oppresso. L'azione educativa, però, può anche risignificare il rapporto con chi è al margine. Attraverso il disegno di studio di caso-singolo verrà indagata l'esperienza di vita di un educatore rom di Roma rispetto a come i luoghi dell'educazione possano escludere chi viene percepito e narrato come diverso da "noi", ma anche come percorsi educativi formali e non formali possano essere generatori di una rivoluzione liberatrice, finalizzata all'inclusione e alla giustizia sociale.

¹ Traduzione italiana: "Se tu hai qualcosa da dire, troverai le parole". Tratto da Arlati (2013).

² English translation: "If you have something to say, you will find the words". From Arlati (2013).

Educational intervention does not always guarantee that the inclusion objectives will be achieved, especially if the nature of the action proves to be compensatory, or even fuelling the marginalizing dynamics. The ethnic specificity and discontinuity of interventions aimed at Roma and Sinti minors and families have often been indicative of a relationship based on the subalternity of these communities, so that education was used as a device to promote relations based on the binomial oppressor-oppressed. However, educational action can also redefine the relationship with those who live on the margins. Through a single case study will be investigated the life experience of a Roma educator living in Rome regarding how education places can exclude those who are perceived and narrated as different from “us”, but also as formal and non-formal educational paths can be promoters of a liberating revolution, aimed at inclusion and social justice.

1. La scolarizzazione di rom e sinti³ tra pregiudizi e marginalità

Il popolo rom rientra nella casistica di popolazioni e gruppi *hard-to-reach*, vale a dire economicamente svantaggiati e socialmente esclusi e, per questo, meno rappresentati nelle ricerche (Condon *et alii*, 2019). Si stima che in Europa le persone rom e sinte siano tra le 10 e le 12 milioni, di cui circa la metà sono cittadini/e o residenti dell’Unione Europea (European Commission, 2020). Per quanto riguarda l’Italia le stime si aggirano tra le 120.000 e le 150.000⁴ presenze, come riportato dalla *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030*.

³ In questo contributo sono stati utilizzati i termini “rom e sinti” o “popolo rom” per indicare l’appartenenza ad un gruppo identitario caratterizzato da eterogeneità. Le espressioni etnocentriche e razziste di “zingaro” e “nomade” sono state adottate nella trascrizione dell’intervista dello studio di caso e nella ricostruzione di alcuni passaggi storici e legislativi che hanno caratterizzato la relazione dello Stato nei confronti del popolo rom.

⁴ Non è possibile fornire dati statistici precisi sulla presenza di persone rom e sinte in Europa e in Italia, in quanto si tratterebbe di censimento su base etnica,

Nonostante il popolo rom sia la minoranza etnica più numerosa d'Europa, le forme di discriminazione nei confronti di questa eterogenea popolazione non sembrano aver avuto il medesimo percorso di consapevolezza sociale rispetto ad altre forme di razzismo (Burgio, 2015). Infatti, l'antiziganismo ha prodotto etichette che «continuano a dipingere i rom e i sinti presenti nella nostra nazione come un gruppo omogeneo di “zingari” necessariamente nomadi, asociali, stranieri e ladri» (Bravi, 2009, p. 18).

Tra i vari ambiti sociali in cui si manifesta il razzismo istituzionale (Carmichael & Hamilton, 1967) la scuola gioca un ruolo centrale. Nonostante sia riconosciuta come un'opportunità generativa per gli individui, può anche rappresentare un potente dispositivo di perpetuazione delle disuguaglianze sociali per i minori rom e sinti (Associazione 21 Luglio, 2016; Fiorucci, 2011). A tal proposito, le pratiche educative per la scolarizzazione del popolo rom sono state storicamente caratterizzate da tentativi di rieducazione, finalizzati alla loro assimilazione con intento civilizzante e alla perdita della loro identità culturale. Per quanto riguarda il panorama italiano, un esempio emblematico della dualità dell'istituzione scolastica è rinvenibile nella costituzione delle classi *Lacio Drom* nel 1965, ovvero classi speciali per alunni rom e sinti che rivelavano la volontà di tenerli separati dai bambini italiani (Bravi, 2009). Così la scuola ha contribuito ad alimentare il processo di classificazione delle culture, comportando processi di separazione fondati sulla paura dell'altro e su una presunta inconciliabilità (Cerrocchi, D'Antone & Vecchia, 2015).

La vulnerabilità dei minori rom e sinti rispetto alla dimensione dell'istruzione è oggi riconosciuta e si riscontra la necessità di garantire loro un accesso equo e inclusivo all'istruzione, come ribadito nella COM (2020) 621 final – *Proposal for a Council Recommendation on Roma equality, inclusion and participation*, per cui gli Stati europei sono chiamati ad adottare misure concrete per prevenire ed elimi-

vietato dall'articolo 9 del regolamento europeo sui dati personali (Gdpr), nel quale è esplicitato il divieto di trattare dati personali che rivelino l'origine razziale o etnica.

nare ogni forma di segregazione scolastica. Al contempo, si sottolinea l'importanza di promuovere i metodi di insegnamento inclusivi, la formazione degli insegnanti sulla storia e la cultura rom, la mediazione culturale con le comunità di appartenenza e l'adozione di un approccio interculturale che incentivi lo scambio tra bambini rom e non rom.

A sostegno della necessità di un'azione educativa che conduca a una reale inclusione dei minori e del popolo rom e sinti nella società europea, molteplici filoni pedagogici sottolineano il dovere di rileggere la relazione all'altro in un'ottica di trasformazione della realtà sociale, cosicché il dispositivo educativo possa assumere un ruolo rilevante per creare una *cultura della convivenza* (Langer, 1995). In tal senso, il contributo della pedagogia critica (Freire, 2018) – che mira allo sviluppo di una coscienza critica negli educandi e al contrasto alle ingiustizie – è essenziale. Allo stesso modo, risultano altrettanto rilevanti i filoni di studio e di intervento della pedagogia interculturale, decoloniale e intersezionale, che favoriscono il decentramento narrativo e l'emersione di voci marginalizzate. In virtù di queste prospettive epistemologiche, è fondamentale riconoscere l'assenza di neutralità nell'insegnamento, rendendo così possibile la lotta contro le forme di dominio (Burgio, 2022; Catarci, 2016; Freire, 2018; hooks; 2020a), e che l'educazione non rappresenta “la chiave per conseguire in modo deterministico una società giusta ed equa, ma che tale dispositivo possa comunque essere all'origine di importanti processi di cambiamento” (Catarci, 2016, p. 54).

2. Studio di caso di un educatore rom

2.1 Nota metodologica

L'indagine è stata realizzata adottando la metodologia qualitativa, al fine di indagare l'esperienza educativa formale, informale e non formale di un educatore rom di Roma. Nello specifico è stato svolto uno studio di caso singolo (Benvenuto, 2015), in quanto of-

fre un esempio concreto di persone reali in contesti autentici (Cohen, Manion & Morrison, 2007). L'indagine è stata condotta tramite lo strumento dell'intervista semistrutturata, adatta per «guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando» (Gianturco, 2004, p. 13), entrando in profondità rispetto all'esperienza scolastica, agli elementi di esclusione e discriminazione e al ruolo dell'attivismo e delle esperienze educative e formative nel processo di risignificazione del proprio vissuto educativo. L'intervista con N., educatore rom romano, è stata realizzata il 16 febbraio 2025 e per la conduzione è stata adottata una traccia articolata nelle seguenti aree tematiche: 1. L'esperienza scolastica; 2. Le relazioni scuola-famiglia; 3. Le esperienze educative non formali e informali; 4. L'attivismo; 5. Il lavoro da educatore.

2.2 Essere un bambino rom a scuola

N. è un ragazzo rom di 33 anni, nato a Roma e che ha vissuto la sua infanzia e la sua adolescenza in due diversi campi rom. Il periodo della scuola primaria di N. coincide con la vita presso il campo Casilino 900, un insediamento spontaneo ai margini dell'allora quartiere periferico di Centocelle. Come riporta il *Report Casilino 900. Parole e immagini di una diaspora senza diritti*, il tasso di scolarizzazione dei minori che vi abitavano era sempre stato piuttosto alto, nonostante le difficoltà (Associazione 21 Luglio, 2011). A tal proposito, N. ricorda il periodo della scuola primaria, in particolare i primi 3 anni, come un *percorso normale*, è solo verso la fine delle scuole elementari che comincia a percepire la differenza derivante dall'identità etnica e dalle discriminazioni:

era un percorso normale poi, dopodiché, sono iniziate un po' le dinamiche di discriminazione, visto che comunque sono rom, zingaro, di qua e di là. Quindi ci sono sempre stati un po' di conflitti, cioè c'erano i compagni magari che invece mi volevano bene sul fatto che comunque, nel senso, ero compagno di scuola e basta. E invece c'erano quelli che magari, ragionandoci ad oggi, comunque erano influenzati dai genitori (N.).

Prima di procedere con l'approfondimento e l'analisi delle discriminazioni subite da N. a scuola, è importante considerare anche il sostegno dei genitori al percorso di istruzione. In particolare, N. ricorda che il padre fosse molto coinvolto durante il periodo della scuola primaria e, infatti, andava spesso a prendere a scuola N. e suo fratello e si rapportava con gli insegnanti rispetto all'andamento scolastico dei figli. N. rammenta la presenza attiva del padre fino al quarto anno di scuola primaria, dopodiché il nucleo familiare si è sempre più allargato e «poi crescendo, comunque siamo 10, quindi figliando e figliando poi, a un certo punto, è andata a sciamare questa cosa qui [...] soprattutto alle medie proprio non esistevano i miei genitori, ero io che firmavo le cose al posto dei miei» (N.).

Da un lato i genitori allentano le relazioni con il mondo della scuola e, dall'altro, N. inizia a percepire una crescente esclusione in classe e della quale *l'ultimo banco* diviene un simbolo denso di significati per l'intervistato:

piano piano siamo andati all'ultimo banco. Io comunque sono... in senso, lo senti? Cioè io sono italianissimo [...] però ragionaci su questa cosa, cioè il fatto che l'insegnante, nonostante comunque sono già tre anni che mi vedi, che ti parlo... il tuo cervello che fa? Metti il ragazzino rom all'ultimo banco perché pensi che non è italiano (N.).

L'ultimo banco riproduce la marginalità sociale del popolo rom, ma all'interno dell'aula scolastica, divenendo espressione dell'invisibilità che, per N., rappresenta la peggiore forma di discriminazione:

l'invisibilità, il non esserci, non esisto [...] Il silenzio. Il silenzio è la cosa peggiore che può succedere [...] quindi la discriminazione più grande è questa: l'essere giudicati senza conoscermi, senza darmi la possibilità, chiudermi in una stanza mentale, che sia l'ultimo banco, o quello che vuoi, e ignorarmi (N.).

Dal punto di vista di N. emerge come l'elemento di discriminazione più doloroso sia proprio il non essere visti, infatti ciò che più

incide sulla sua esperienza scolastica è l'essere invisibile e non forme di razzismo più evidenti, come l'essere chiamato con l'appellativo "zingaro". Quella che vive a scuola è una forma di esclusione più sottile, che lui definisce come «una cosa molto agrodolce, cioè c'era e non c'era, c'era e non c'era» (N.).

N. finisce le scuole elementari con un anno di ritardo a causa di problemi familiari che portano lui e la sua famiglia a essere seguiti dagli assistenti sociali. N. si dice entusiasta di iniziare il nuovo percorso scolastico alla scuola secondaria di I grado. Il problema sorge nel momento in cui vede riprodursi atteggiamenti discriminatori da parte di insegnanti, che nuovamente lo isolano ai margini della classe, ma anche da parte dei compagni di classe e dai loro genitori: «a un certo punto uno dei compagni mi fa: "sai che mia madre e mio padre vogliono cambiarmi classe, perché ci sei tu?"» (N.).

N. comincia a percepire con maggiore lucidità il trattamento differenziale a lui riservato in quanto rom e inizia a essere insofferente a tutta una serie di misure compensative che il comune aveva attivato per i minori provenienti dai campi e che, secondo lui, aumentavano la percezione della differenza tra lui e i suoi compagni. Tra queste vi è il servizio scolastico integrato, ovvero il servizio di trasporto riservato ai minori rom del campo, verso il quale N. è tuttora molto critico:

portiamo le pecore al pascolo, le portiamo un'ora dopo a scuola e le riprendiamo un'ora prima. Quindi praticamente non potevi concludere la giornata scolastica, praticamente perdevi due ore. Magari è capitato che stavo per essere interrogato, ma no, devi uscì, sono venuti gli operatori (N.).

Inoltre, come segnalato nel report di ricerca *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale* (Fiorucci, 2010) e anche in accordo con quanto raccontato da N., l'attivazione di servizi e progetti finalizzati alla scolarizzazione di minori rom e sinti, tra i quali anche il servizio di trasporto, ha portato a una graduale assenza dei genitori nei percorsi scolastici dei figli. L'esito di tale processo è stato duplice: da un lato la de-responsabilizzazione delle

famiglie e, dall'altro, una resistenza da parte delle scuole e degli insegnanti a interagire con il nucleo familiare, prediligendo il contatto con gli operatori.

N. inizia a sentire il bisogno di *rompere l'etichetta* e racconta due episodi per lui significativi e rappresentativi dei suoi tentativi di essere visto all'interno dell'istituzione scolastica. Il primo fa riferimento a un episodio avvenuto a 13 anni, periodo in cui N. si definisce *affamato di sapere*:

io ascoltavo le spiegazioni degli insegnanti, ascoltavo tutte le spiegazioni, però ero sempre in fondo al banco e mi davano sti puzzle. E qui c'è l'aneddoto che racconto sempre: del bambino rom che alza la mano, il professore gli fa: "ma devi andare in bagno?" e invece io gli rispondo alla domanda del feudalesimo, gli spiego che cavolo è, perché lo avevo sentito il giorno prima. E quindi tutta quella roba della discriminazione, dell'ignoranza, degli insegnanti, del non dare peso a quel ragazzo problematico che sta lì all'ultimo banco... si rompe. Rompi un sistema mentale delle persone (N.).

Sempre all'interno delle mura scolastiche si realizza il secondo episodio di affermazione della propria presenza:

a un certo punto c'è un'insegnante che chiede: "Come si dice che tempo fa in inglese?" e gli dico: "What's the weather like?". E lui: "Come cacchio lo sai?". E io non lo so, lo sapevo. Cioè capisci che comunque sono robe che sconvolgono [...] negli anni ho accumulato tutto quel sapere che probabilmente è esploso alle medie. È esploso alle medie perché c'è stata una ribellione in qualche modo, no? Il fatto di alzare la testa e dire: "Oh, guarda che anch'io ci sono!" (N.).

Sebbene possano apparire come episodi positivi, per N. emerge il razzismo interiorizzato dai docenti, per cui il loro stupore e apprezzamento lo portano a domandarsi: «Che ho fatto di particolare? Ah, elogi! Il ragazzino rom che... elogi per cosa? Per cosa? Perché avevo risposto a una domanda? Perché so l'italiano?» (N.).

Un'ultima esperienza scolastica raccontata da N. è molto significativa per quanto riguarda il tema dell'importanza di sentirsi rappresentati nei contesti formali. Durante il terzo anno delle scuole

secondarie di I grado un suo professore portò la classe di N. a una formazione divulgativa sul popolo rom, sulla loro storia e sulla loro lingua, portando N. a sentirsi valorizzato, riconosciuto e validato: «Io lì mi fomentai un botto, cioè io so tutto, mi ricordo, stavo così... sono io» (N.). In netto contrasto con le due precedenti esperienze, quest'ultima consente una riflessione sulle competenze che un insegnante/educatore dovrebbe acquisire al fine di adottare un approccio interculturale alla complessità identitaria. Agostino Portera nel suo *Manuale di pedagogia interculturale* (2013) ne individua tre: la prima competenza riguarda il ritenere la cultura elemento dinamico, segnalando che è fondamentale tenere in considerazione tutti quegli aspetti identitari e sociali che possono condizionare i percorsi educativi e di vita delle persone – come le diversità sociali, di genere e i rapporti di potere presenti nella relazione con l'altro – non solo l'appartenenza culturale. La seconda competenza identificata consiste nella commistione di capacità critica, ascolto attivo, costruzione del dialogo con l'alterità e comprensione empatica, derivante dal riuscire a decentrarsi cognitivamente, affettivamente ed esistenzialmente (Fiorucci, 2015). Infine, l'autore segnala anche l'importanza di percepire le differenze che contraddistinguono l'altro come una ricchezza per l'individuo e le comunità. La formazione dei docenti nel rispetto e nel riconoscimento di culture *altre* è oggi fondamentale, ma vi è una generale assenza di investimenti in questo ambito e, ancor meno, rispetto alla cultura, la storia, la lingua e le tradizioni del popolo rom, comportando il mancato accoglimento dei bisogni specifici dei minori nei contesti di istruzione formale.

N. finisce le scuole secondarie di I grado nel 2008, a 16 anni, e arriva il momento di iscriversi alle scuole secondarie di II grado, ma qui sorge il problema dell'assenza del permesso di soggiorno, per cui non ha potuto proseguire gli studi e racconta la complessa condizione riguardante lo status legale dei suoi genitori:

mia mamma è apolide di fatto, cioè non ha una cittadinanza, ma è nata qui a Roma. Io ho scoperto da poco, da un po', due anni, che i miei nonni materni praticamente vengono dall'ex Jugoslavia, in particolare dalla Bo-

snia, però loro quando sono scappati e sono andati via, parliamo comunque degli anni 60/70 [...] non sono più tornati al paese e quindi tutte le persone che erano jugoslave poi sono diventate apolide di fatto perché non avevano più un'identità. Quindi mia madre è apolide di fatto adesso, cioè è stata riconosciuta. Mio padre invece è bosniaco, però lui aveva un permesso di soggiorno, però non so per quale dinamica, ma noi [i figli] non avevamo questo permesso di soggiorno (N.).

2.3 Le altre educazioni

N. ritiene che oltre all'educazione derivante dall'istituzione, la sua esperienza è costellata di situazioni educative *altre*, caratterizzate da una forte connotazione non formale e informale. Tra queste emerge la vita di quartiere. Infatti, prima che sgomberassero il campo Casilino 900, la dimensione del quartiere di Centocelle è stata fondamentale nella sua costruzione identitaria:

comunque sì, nel quartiere comunque c'è discriminazione [...] però dall'altra parte invece c'era tutta l'altra parte del quartiere che comunque io ero P. [soprannome] e basta. Cioè, i miei amici venivano al campo, io andavo a casa loro [...] ma era un quartieraccio. Vivendo comunque queste varie dinamiche tu comunque ti crei una tua personalità un tuo... come posso... una tua soggettività, quindi impari anche intorno a queste cose qua (N.).

Un'altra esperienza su cui N. pone l'accento come momento educativo, benché ne riconosca la problematicità, era l'aiutare i genitori al mercato, anche se questo significava perdere delle giornate di scuola:

è da quando c'ho sei anni che io lavoro. [...] comunque sei figlio del mercatario, quindi è normale che ti ritrovi la mattina presto a fare, a gestire il banco insieme ai tuoi genitori o magari i tuoi fratelli, quindi stai lì, commerci e fai. Infatti i numeri li impari perché fai i conti. Quindi anche questo è una scuola, che secondo me non è solo l'Istituzione, non è l'istituzione che ti dà gli strumenti, ma anche il contesto in cui vivi, le persone con cui ti rapporti, no? (N.).

Per N. il contesto di quartiere e l'attività lavorativa nel mercato hanno rappresentato spazi e situazioni educative e identitarie in cui ha potuto acquisire conoscenze pratiche, capacità relazionali e strumenti di adattamento alla realtà sociale.

2.4 Risignificare l'educazione come atto politico

N. decide cosa fare da grande già in giovanissima età, al secondo anno di scuole secondarie di I grado alla domanda: "Che cosa vuoi fare da grande?" lui risponde prontamente: "L'educatore". La sua esperienza in questo lavoro la inizia a maturare una volta trasferitosi con la famiglia al campo di Salone, dove era presente un asilo nido e in cui passava molto tempo intrattenendo i bambini:

pian piano alcuni degli operatori lì si accorsero di questa cosa e cominciai il percorso da educatore. Per circa un anno, dai 19/20 anni, avevo fatto la mia prima esperienza da educatore dentro un posto di lavoro, quindi stavo gestendo l'asilo dentro il campo (N.).

Per N. l'attività da educatore è strettamente connessa all'attivismo per il popolo rom e per l'inclusione sociale, infatti, le due esperienze vanno di pari passo nella sua formazione. Inizia a emergere un primo attivismo rom, al quale N. attribuisce molta importanza nel suo processo di affermazione identitaria, culturale – «si parlava di una bandiera, si parlava di una lingua, si parlava comunque di vari ceppi» (N.) – e anche lavorativa. Riguardo la questione identitaria l'elemento dell'attivismo fu centrale per cercare di comprendere la discrasia che N. percepiva rispetto al senso di appartenenza. Esplicativo di questo sentimento è il racconto rispetto al suo status legale all'età di 20 anni:

avevo un permesso di soggiorno per motivi umanitari, quindi è il mio primo documento un permesso di soggiorno, un pezzo di plastica, diceva chi sono io e questo mi permetteva di lavorare, di fare cose. Ero classificato clandestino, era un permesso per motivi speciali, ero un rifugiato politico, ma dove sono nato? Sono nato a Roma, sono romano (N.).

Per N. il percorso di formazione che lo ha portato a diventare educatore è stato essenziale per definire i propri contorni identitari e ad unire l'impegno politico per il popolo rom con l'azione educativa militante. Oggi N. è presidente di un'associazione che si occupa di antidiscriminazione e di risignificare l'idea collettiva rispetto ai rom e sinti:

io oggi come educatore, come paralegale, come rom, come N. io rappresento qualcosa, io sono qualcosa con la mia intersezionalità. Io ho voce in capitolo quando parlo di determinate cose. Le associazioni che parlano per me, gli enti che parlano per me non ci devono essere perché è la mia comunità e neanche io dovrei parlare per tutte le comunità. Però se qualcuno deve parlare per le comunità sono i membri delle comunità rom [...] a un certo punto diventa una responsabilità. Uno come educatore e due come attivista, che comunque combaciano, perché tu educi le nuove generazioni (N.).

Essere diventato educatore rappresenta l'essere uscito da quella condizione di marginalità che la scuola ha contribuito a creare e le motivazioni che lo hanno spinto a scegliere questo lavoro trovano le proprie radici nella sua esperienza di invisibilità, infatti, alla domanda sul perché abbia scelto questo lavoro risponde: «Uno il fatto che comunque io voglio dare voce a quel bambino che sta lì all'ultimo banco, che sia di qualsiasi colore. Due il fatto della rivalsa in senso sociale» (N.).

N. è consapevole di essersi preso uno spazio nel discorso pubblico, di aver fatto sì che l'educazione sia un processo di liberazione, che gli ha consentito di acquisire la coscienza critica dell'oppressione:

Molto spesso mi metto anche a litigare con, che ne so, coi familiari o con la gente, dice: "Perché ho voluto fare queste cose qua? Perché non vai a fare lavori più semplici? Perché ti snervi così tanto? Perché impazzisci a fare in modo che i ragazzi capiscano le cose e che non vivano nel limbo?". Scusa la cosa, ma cioè parlavamo sempre comunque della questione rom perché è la mia questione, che arriva il gaggio di turno, il non rom che ti dice: "Mo te lo spiego io". Non me lo devi spiegare, già lo so, non devi darmi il contenuto, dammi la spinta per esprimermi (N.).

Dopotutto è proprio nel processo educativo che anche la parola diventa autentica e dispositivo di interazione con l'alterità, per cui «parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o per gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più» (Freire, 2018, p. 98).

3. Conclusioni

La storia di N. narra di interventi educativi, soprattutto nell'ambito scolastico, che non hanno garantito il raggiungimento degli obiettivi di inclusione, alimentando le dinamiche marginalizzanti che storicamente caratterizzano il rapporto società-popolo rom. Una relazione contrassegnata da una contrapposizione problematica tra “noi” e “loro” e che richiede un impegno interculturale che possa includere l'identità complessa di cui rom e sinti sono portatori (Burgio, 2015).

Per il popolo rom e per N. vale la riflessione condotta da bell hooks in *Elogio al margine* (2020b), nel quale l'autrice riflette sulla casa non come luogo, ma come «spazio che rende possibili e favorisce prospettive diverse e in continuo cambiamento, uno spazio in cui si scoprono nuovi modi di vedere la realtà, le frontiere della differenza» (p. 125). Allora il racconto di N. diventa significativo di una politica dell'identità (hooks, 2020a), tipicamente portata avanti dai gruppi subalterni e marginalizzati, e che nella pedagogia può essere valorizzata intendendo «l'esperienza, la confessione e la testimonianza come modi rilevanti di conoscere, come dimensioni importanti e vitali di qualsiasi processo di apprendimento» (hooks, 2020a, p. 123).

Bibliografia

- Arlati A. (2013). La lingua dei Rom. *Rivista Anarchica*, 42(376), 59-122.
Disponibile in: <https://www.arivista.org/?nr=376&pag=La%20lingua%20dei%20Rom.pdf> [25/03/2025].
- Associazione 21 Luglio (2011). *Report Casilino 900. Parole e immagini di una diaspora senza diritti*. Disponibile in: https://www.romsintime-mory.it/assets/files/discriminazione/inclusione_sociale/abitare/III.2.B%20ALLEGATO%2017%20report_casilino900.pdf [25/03/2025].
- Associazione 21 Luglio (2016). *Ultimo banco. Analisi dei progetti di scolarizzazione dei minori rom a Roma*. Disponibile in: https://www.21lugo.org/21luglio/wp-content/uploads/2017/08/ULTIMO-BANCO_versioneweb.compressed.pdf [20/02/2025].
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carrocci.
- Bravi L. (2009). *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*. Trezzano sul Naviglio: Unicopli.
- Burgio G. (2015). *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Carmichael S., & Hamilton C.V. (1967). *Black power. The politics of liberation in America*. New York: Vintage books.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., D'Antone A., & Vecchia R. (2015). Processi e pratiche di integrazione di rom e sinti tra famiglia, scuola e altre agenzie educative extrascolastiche. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 93-126.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. Abingdon: Routledge.
- Condon L., Bedford H., Ireland L., Kerr S., Mytton J., Richardson Z., & Jackson C. (2019). Engaging Gypsy, Roma, and Traveller Communities in Research: Maximizing Opportunities and Overcoming Challenges. *Qual Health Res.*, 29(9), 1324-1333.
- Dipartimento per le Pari Opportunità, 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). Di-

- sponibile in: https://politichecoesione.governo.it/media/2967/strategia-nazionale-rom-e-sinti_2021-2030.pdf [25/03/2025].
- European Commission, COM (2020) 621 final, Proposal for a Council Recommendation on Roma equality, inclusion and participation. Disponibile in: https://commission.europa.eu/document/download/484a8664-e1cc-4246-a94c-63a4e9390a14_it?filename=commission_proposal_for_a_draft_council_recommendation_for_roma_equality_inclusion_and_participation_en.pdf [25/03/2025].
- Fiorucci M. (2010) (a cura di). *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problem, limiti e prospettive delle politiche di inclusion sociale. Rapporto finale di ricerca*. Roma: Geordie Onlus. Disponibile in: https://www.creifos.org/pdf/altra_citta_possibile.pdf [10/05/2025].
- Fiorucci M. (2011). *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*. Roma: Aemme Publishing.
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione e Insegnamento*, XIII(1), 55-69.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gianturco G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Edizioni Angelo Guerini.
- hooks b. (2020a). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- hooks b. (2020b), Elogio del margine. In b. hooks & M. Nadotti, *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Langer A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Lecce: Editori Laterza.