

# QUADERNI DI PEDAGOGIA E PRATICHE EDUCATIVE



**Associazione Pedagogisti Educatori Italiani**



# **Comunità Sinti di Trieste. Una ricerca etnografica multi-situata**

## **Sinti Community of Trieste. A multi-sited ethnographic research**

*Moreno Castagna*

*moreno@castagna.cloud*

**Abstract**

Questo lavoro nasce da un percorso di ricerca sul campo durato oltre dodici anni, dedicato alla comunità Sinti di Trieste. Attraverso conversazioni, osservazioni e momenti di vita condivisa, è stato possibile comprendere come i bambini e i ragazzi Sinti vivano il loro rapporto con la scuola e con l'educazione. Le 42 interviste raccolte mostrano storie di esclusione ma anche di resilienza. Il peso della storia – dalle persecuzioni del passato alle discriminazioni del presente – continua a segnare i percorsi educativi di questi giovani. Tuttavia, nelle famiglie Sinti emergono pratiche pedagogiche ricche e spesso invisibili, modi alternativi di trasmettere saperi e di resistere culturalmente. La ricerca intende dare voce a chi raramente viene ascoltato e suggerire come la scuola possa diventare un luogo reale di inclusione per tutti (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

**Parole chiave:** educazione interculturale; etnografia multi-situata; marginalità sociale; pedagogia critica; Sinti.

**Abstract**

This paper arises from more than twelve years of field research within the Sinti community of Trieste. Through conversations, participant observations, and shared daily life experiences, it was possible to understand how Sinti children and youths experience school and education. The 42 interviews collected reveal stories of exclusion but also of resilience. The weight of history – from past persecutions to present discrimination – continues to shape their educational paths. Nevertheless, Sinti families display rich and often invisible educational practices, alternative ways of transmitting knowledge and cultural resistance. This research aims to give voice to those rarely heard and to suggest how school may become a real space of inclusion for all (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

**Keywords:** intercultural education; multi-sited ethnography; social marginality; critical pedagogy; Sinti.

**1. Introduzione**

Ricordo il primo giorno nel campo di via del Rio Primario, nel 2006: l'incertezza del ricercatore alle prime armi e la convinzione che fosse necessario raccontare storie ignorate. Dodici anni dopo, nel 2018, avevo quaderni colmi di appunti, ore di registrazioni e relazioni umane che hanno mutato la mia prospettiva sull'educazione e sulla marginalità.

La comunità Sinti di Trieste vive una condizione paradossale: presente in città da secoli eppure perennemente percepita come estranea. I bambini frequentano le stesse scuole dei coetanei italiani ma vivono esperienze segnate da pregiudizi difficili da sradicare (Catarci, 2013a; Marcus, 1995).

Trieste, città di confine, rappresenta un laboratorio storico-sociale complesso. Le sue vie e i suoi edifici raccontano secoli di pluralità culturale e di passaggi di imperi. La memoria della Risiera di San Sabba, unico campo di sterminio nazista in Italia, rende ancora più evidente la contraddizione tra una memoria civile fondata sull'antifascismo e pratiche contemporanee che perpetuano forme sottili di esclusione (Corbelletto, 2008; Museo della Risiera di San Sabba, 2016).

**1.1 CONTESTO TEORICO E METODOLOGICO**

L'approccio adottato è quello dell'etnografia multi-situata (Marcus, 1995), che consente di seguire le persone nei diversi contesti della loro quotidianità. La ricerca, svolta nell'ambito dell'Università Telematica e-Campus, Facoltà di Psicologia – Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, mira ad analizzare i processi di inclusione educativa dei minori Sinti nel territorio triestino, approfondendo le relazioni tra famiglie, scuola e istituzioni locali.

Le finalità principali sono la comprensione delle dinamiche di marginalità educativa e la promozione di un modello pedagogico interculturale basato sull'osservazione partecipante e sulla co-costruzione dei significati (Catarci, 2013a; Vitale & Caruso, 2009). Non mi sono limitato a condurre interviste: ho vissuto giornate nei cortili dei campi, accompagnato genitori ai colloqui scolastici e partecipato a momenti di festa e di lutto. Tale coinvolgimento diretto ha permesso di cogliere sfumature relazionali e culturali altrimenti invisibili (Vitale, 2010).

I due campi principali osservati – via Pietraferrata e via Monte San Gabriele – rappresentano due realtà differenti: il primo “autorizzato”, il secondo considerato “abusivo”. L’osservazione multi-situata ha mostrato come la geografia della marginalità urbana produca disuguaglianze di accesso ai diritti e ai servizi (Marcus, 1995; Catarci, 2013b).

## **2. IL CONTESTO STORICO E SOCIALE**

### **2.1 TRIESTE: CROCEVIA DI CULTURE E FRONTIERE**

Camminando per le strade di Trieste si avverte il retaggio di un crocevia multiculturale. In questa stratificazione storica, la presenza Sinti costituisce un filo rosso che attraversa i secoli, ma rimane marginale nella narrazione ufficiale. La memoria più dolorosa, spesso evocata dagli anziani della comunità, è quella del Porrajmos, il genocidio dei Rom e Sinti (Bravi, 2019; Hancock, 2002; Lewy, 2000; Zimmermann, 1996).

### **2.2 DALLA PERSECUZIONE ALLA MARGINALIZZAZIONE AMMINISTRATIVA**

Le persecuzioni del passato hanno lasciato spazio a forme più sottili di discriminazione. Non esistono più leggi razziali, ma persistono regolamenti comunali che ostacolano la vita lavorativa e la mobilità dei Sinti. La distinzione amministrativa tra campi “autorizzati” e “abusivi” genera nuove fratture sociali e disuguaglianze sanitarie, infrastrutturali e scolastiche (Pontrandolfo & Rizzin, 2020; Bravi, 2019).

Le principali normative di riferimento includono la Legge Regionale Friuli-Venezia Giulia n. 11/1988 (“Interventi per i popoli rom e sinti”), la Legge n. 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche, la Direttiva 2000/43/CE sull’uguaglianza razziale e l’Accordo Stato-Regioni 2012 per l’inclusione di Rom, Sinti e Caminanti. Queste norme delineano un quadro teoricamente inclusivo ma frammentato e spesso inefficace (Porcedda, 2014; Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

## **3. VOCI DAI CAMPI: L’EDUCAZIONE TRA ESCLUSIONE E RESISTENZA**

La scuola rappresenta per molti bambini Sinti un’esperienza di confine: luogo di apprendimento e, insieme, di separazione dal proprio gruppo familiare. Le interviste raccolte mostrano un pattern ricorrente – frequenza irregolare, difficoltà linguistiche, episodi di stigmatizzazione – che produce un progressivo senso di estraneità (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

Gli insegnanti incontrano quotidianamente il dilemma tra adattarsi a un modello didattico uniforme o riconoscere la diversità culturale. Alcuni tentano pratiche inclusive: laboratori esperienziali, uso di mediatori culturali, incontri con le famiglie. Tuttavia, le logiche istituzionali della scuola italiana rimangono fondate su una pedagogia della conformità (Bourdieu, 1970; Douglas, 1966).

Molte famiglie Sinti vedono la scuola come un ambiente estraneo, distante dalla propria visione educativa basata sull’apprendimento informale, sulla trasmissione orale e sulla cooperazione tra pari. L’assenza di dialogo paritario fra istituzioni e comunità perpetua la sfiducia reciproca (Vitale & Caruso, 2009; Catarci, 2013b).

## **4. MEMORIA, IDENTITÀ E RIMOZIONE ISTITUZIONALE**

### **4.1 IL PORRAJAMOS COME CHIAVE INTERPRETATIVA**

Il Porrajmos, lo sterminio dei Rom e Sinti durante il nazifascismo, resta un nodo cruciale della memoria collettiva (Lewy, 2000; Friedlander, 1997; Hancock, 2002; Zimmermann, 1996).

A Trieste la Risiera di San Sabba costituisce un luogo simbolico ma spesso privo di narrazione specifica sulle vittime Sinte. Le testimonianze raccolte indicano una rimozione istituzionale del genocidio e l’assenza di percorsi educativi dedicati (Museo della Risiera di San Sabba, 2016; Passamonti, 2018).

### **4.2 LA RIMOZIONE ISTITUZIONALE DELLA MEMORIA**

Il silenzio sulla persecuzione dei Sinti si riflette nelle politiche pubbliche. La memoria ufficiale privilegia una narrazione etnica parziale, centrata su altri gruppi perseguitati, riducendo la consapevolezza storica della popolazione (Scrimin & Matta, 2020; Bravi, 2019).

L’educazione alla memoria dovrebbe includere prospettive plurali, valorizzando le esperienze locali e le testimonianze dirette come strumenti di cittadinanza critica (Passamonti, 2018).

## **5. SAPERI TRADIZIONALI E RICONOSCIMENTO EDUCATIVO**

### **5.1 SAPERI TRADIZIONALI E COMPETENZE NON RICONOSCIUTE**

Le famiglie Sinte possiedono un patrimonio di conoscenze pratiche – artigianato, commercio itinerante, manutenzione meccanica – che raramente trova riconoscimento nei percorsi formali di istruzione. Tali saperi costituiscono forme di capitale culturale e simbolico (Bourdieu, 1970) che andrebbero valorizzate attraverso percorsi di validazione delle competenze informali (Vitale & Caruso, 2009).

Il riconoscimento educativo passa dalla legittimazione dei contesti di apprendimento non formale. Le esperienze di autoformazione e di scambio intracomunitario rappresentano esempi di resilienza culturale e di pedagogia dal basso (Catarci, 2013b; Vitale, 2010).

## **6. DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E PROSPETTIVE DI RESILIENZA**

### **6.1 VIOLENZA SIMBOLICA E MECCANISMI DI ESCLUSIONE**

La scuola può diventare uno spazio di violenza simbolica (Bourdieu, 1970), in cui le differenze culturali vengono interpretate come deficit personali. Le pratiche educative non sempre tengono conto delle modalità di apprendimento legate alla cultura Sinta, generando un circolo di marginalità e incomprendimento (Douglas, 1966).

L'analisi dei colloqui scolastici mostra come la comunicazione tra insegnanti e famiglie sia spesso mediata da stereotipi. La mancanza di fiducia reciproca porta alla progressiva esclusione educativa, che si traduce in assenze prolungate e abbandoni precoci (Vitale, 2010; Catarci, 2013a).

### **6.2 AGENCY E RESILIENZA EDUCATIVA**

Nonostante le difficoltà, la ricerca evidenzia numerosi esempi di resilienza. Alcuni giovani Sinti hanno sviluppato strategie di adattamento e di mediazione con la società maggioritaria, mostrando agency e desiderio di trasformazione. Queste esperienze suggeriscono la possibilità di costruire percorsi di educazione interculturale fondati sulla valorizzazione dell'identità e del sapere esperienziale (Vitale, 2010; Catarci, 2013a).

### **6.3 VERSO UN MODELLO EDUCATIVO INTERCULTURALE**

L'intervento educativo con le comunità Sinti richiede un approccio capace di coniugare rispetto culturale e inclusione sociale. Ciò implica la formazione di operatori e docenti in grado di agire in ottica riflessiva, adottando una pedagogia critica e situata (Catarci, 2013b; Vitale, 2010).

L'obiettivo è superare la logica dell'assimilazione per promuovere una coesistenza basata sul riconoscimento reciproco e sulla giustizia sociale (Arendt, 1963; Vitale & Caruso, 2009).

## **7. STRATEGIE EDUCATIVE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

### **7.1 FORMAZIONE DEGLI OPERATORI EDUCATIVI**

La formazione degli educatori che lavorano nei contesti multiculturali deve includere strumenti di lettura critica delle disuguaglianze e competenze di mediazione interculturale (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

Nei servizi educativi triestini, l'assenza di formazione specifica ostacola la costruzione di relazioni fiduciarie con le famiglie Sinti. Una pedagogia orientata alla partecipazione può ridurre la distanza tra operatori e comunità, trasformando l'azione educativa in pratica emancipativa (Bourdieu, 1970; Vitale & Caruso, 2009).

### **7.2 CURRICOLO INCLUSIVO E MEMORIA STORICA**

Un curriculum inclusivo deve valorizzare la memoria storica come strumento pedagogico. Insegnare la storia dei Sinti e delle altre minoranze significa riconoscere il loro contributo alla cultura collettiva (Bravi, 2019; Passamonti, 2018; Scrimin & Matta, 2020).

Progetti educativi che integrano la memoria del Porrajmos e le storie locali favoriscono la consapevolezza critica e contrastano il rischio di riproduzione degli stereotipi (Hancock, 2002; Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

### **7.3 MEDIAZIONE CULTURALE E PARTECIPAZIONE FAMILIARE**

La mediazione culturale è un elemento chiave nei percorsi educativi interculturali (Catarci, 2013a; Vitale, 2010). La scuola può diventare un ponte tra le culture solo se coinvolge attivamente le famiglie nei processi decisionali e nella co-progettazione.

Le esperienze di partecipazione familiare nella comunità Sinta di Trieste mostrano che l'inclusione autentica nasce dal riconoscimento delle competenze genitoriali e dei saperi comunitari (Vitale & Caruso, 2009).

#### **7.4 RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE INFORMALI**

La valorizzazione delle competenze acquisite al di fuori dei contesti formali di istruzione rappresenta una delle chiavi per il riconoscimento sociale della comunità Sinta.

La normativa italiana ed europea prevede strumenti di riconoscimento e certificazione delle competenze non formali, ma la loro applicazione resta frammentaria (Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

Esperienze di validazione dei saperi artigianali e musicali dei Sinti mostrano come il riconoscimento istituzionale possa favorire percorsi di autonomia e di inclusione sociale (Vitale & Caruso, 2009; Catarci, 2013b).

### **8. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA**

#### **8.1 PROSPETTIVE DI RICERCA**

La ricerca etnografica sulla comunità Sinti di Trieste apre nuovi interrogativi per la pedagogia contemporanea. La complessità delle relazioni tra educazione, marginalità e identità culturale richiede metodologie di indagine plurali e partecipative (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

Il lavoro sul campo ha mostrato che l'ascolto e la co-presenza costituiscono strumenti conoscitivi fondamentali per comprendere le logiche interne delle comunità minoritarie. L'etnografia educativa deve dunque integrarsi con la pedagogia interculturale e con le politiche sociali, contribuendo a delineare modelli di formazione fondati sulla reciprocità e sull'empowerment comunitario (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

#### **8.2 IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE EDUCATIVE**

I risultati della ricerca suggeriscono la necessità di un approccio sistemico alle politiche educative.

Occorre una sinergia tra istituzioni scolastiche, enti locali e comunità minoritarie per superare la logica emergenziale che ha caratterizzato gli interventi rivolti ai Sinti.

Le politiche di inclusione dovrebbero riconoscere la dimensione culturale come risorsa, non come ostacolo (Pontrandolfo & Rizzin, 2020; Bravi, 2019).

Il superamento della marginalità amministrativa passa per un cambiamento di paradigma: dall'assistenzialismo alla cittadinanza educativa, che valorizzi il protagonismo delle famiglie e la corresponsabilità sociale (Vitale, 2010; Catarci, 2013b).

#### **8.3 CONSIDERAZIONI FINALI**

Raccontare la vita nei campi Sinti di Trieste significa interrogare la nostra idea di civiltà e di giustizia. Le parole di Arendt (1963) sulla "banalità del male" risuonano nelle pratiche quotidiane che, senza clamore, perpetuano l'esclusione.

L'educazione, intesa come spazio politico e relazionale, può invece farsi luogo di incontro e di trasformazione.

Il riconoscimento dei diritti educativi dei Sinti non è solo questione di equità ma di democrazia sostanziale.

In questa prospettiva, la figura dell'educatore professionale assume un ruolo cruciale: facilitatore di dialogo, custode della memoria e promotore di equità sociale (Vitale, 2010; Catarci, 2013a; Marcus, 1995).

#### **Riferimento bibliografici**

Accarino, N. (2017). *La rappresentazione del popolo rom nei mass media locali: Il caso di Trieste*. FrancoAngeli.

Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Viking Press.

Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

- Bravi, L. (2019). *Rieducare i rom e i sinti tra passato e presente: Storia, memoria e attualità dei lager per gli zingari*. Unicopli.
- Catarci, M. (2013a). *Educazione interculturale e comunità locali: Modelli, politiche e percorsi formativi*. Anicia.
- Catarci, M. (2013b). *Educazione interculturale e comunità locali: Prospettive pedagogiche*. Anicia.
- Corbelleto, R. (2008). *Rom e sinti perseguitati nell'Italia fascista*. L'Impegno.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. Routledge.
- Friedlander, H. (1997). *The origins of Nazi genocide: From euthanasia to the final solution*. University of North Carolina Press.
- Giacomozzi, C. (2018). *Polizei-Durchgangslager Bozen, 1944-45: Eliminierung einer italienischen Minderheit*. Edition Raetia.
- Hancock, I. (2002). *The pariah syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution*. University of Texas Press.
- Lewy, G. (2000). *The Nazi persecution of the Gypsies*. Oxford University Press.
- Marcus, G. E. (1995). *Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography*. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Museo della Risiera di San Sabba. (2016). *Risiera di San Sabba: Guida storico-documentaria*. Comune di Trieste.
- Passamonti, S. (2018). *Convivere con Auschwitz: Memoria e rappresentazione della Shoah*. Donzelli.
- Pezzetti, M. (2015). *La liberazione dei campi nazisti: La scoperta dell'universo concentrazionario*. UTET.
- Pontrandolfo, S., & Rizzin, E. (2020). *La produzione dell'antiziganismo nei discorsi politici dell'Italia contemporanea*. Il Mulino.
- Porcedda, L. (2014). *Misure di controllo, internamento e deportazione dei Tsiganes in Italia durante la Seconda Guerra Mondiale*. *Studi Storici*, 55(2), 321–344.
- Scrimin, F., & Matta, T. (2020). *Medicina e Shoah: Eugenetica e razzismo del Novecento*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Trevisan, P. (2019). *Diventare italiani dove finisce la nazione: Processi di italianizzazione al confine orientale*. Carocci.
- Vitale, T. (2010). *Quale pedagogia per il lavoro con i Sinti? Riflessioni e proposte*. Vita e Pensiero.
- Vitale, T., & Caruso, L. (2009). *Ragionare per casi: Metodologie qualitative in sociologia*. Il Mulino.
- Zimmermann, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid: Die nationalsozialistische "Lösung der Zigeunerfrage"*. Hamburger Edition.
- Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma. (n.d.). *Testimonianze orali [Raccolta di registrazioni]*. Heidelberg, Germania.