

Le scuole speciali Lacio Drom nella genealogia pedagogica di don Roberto Sardelli

Anna Cozzi

Il contributo analizza scuole speciali Lacio Drom come esperienza educativo-istituzionale fondata sulla separazione scolastica dei minori rom e sinti. Attraverso una prospettiva genealogica, l'articolo ricostruisce il processo di istituzionalizzazione delle Lacio Drom, i programmi didattici e la formazione degli insegnanti. In questo quadro, il riferimento a Roberto Sardelli consente di interrogare criticamente il rapporto tra educazione, differenza ed esclusione sociale. L'analisi evidenzia il passaggio da una logica compensativa a una pedagogia del riconoscimento culturale e simbolico.

This article examines the Lacio Drom schools as an institutional experience based on the segregation of Roma and Sinti children within the Italian school system. Through a genealogical perspective, the study reconstructs the institutionalization of the Lacio Drom schools, curricula and teacher training practices. In this framework, the reference to Roberto Sardelli makes it possible to critically question the relationship between education, difference and social exclusion. The analysis highlights the transition from compensatory approaches to a pedagogy of cultural recognition today in Europe.

Parole chiave: Lacio Drom, Roberto Sardelli, scuole speciali, riconoscimento culturale

Recognition: Lacio Drom, Roberto Sardelli, special schools, cultural recognition

1. Le scuole speciali Lacio Drom e l'emergere della Scuola 725

L'istituzione delle scuole speciali Lacio Drom si iscrive entro un ampio quadro normativo che, a partire dalla metà degli anni Sessanta, riconosce la necessità di predisporre interventi educativi specifici rivolti ai minori rom e sinti. Negli ultimi anni, la storiografia pedagogica ha iniziato a interrogare criticamente tale esperienza, mettendone in luce il carattere differenziale e il rapporto con le politiche italiane di gestione della marginalità rom e sinti¹.

La convenzione stipulata il 15 settembre 1965 tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Opera Nomadi rappresenta il primo atto uff-

¹ L. Bravi, E. Rizzin, *Lacio Drom. Storia delle "classi speciali per zingari"*, Roma, Anicia, 2024.

ciale in questa direzione, ponendo le basi per l'attivazione di classi speciali destinate ai bambini rom e sinti in età dell'obbligo, definiti nei documenti dell'epoca come “zingari e nomadi”².

Seguono ulteriori accordi nel 1966 e nel 1968, che consolidano progressivamente l'impianto organizzativo dell'esperienza fino alla convenzione del 27 gennaio 1970, attraverso la quale il progetto consegue una piena istituzionalizzazione³. Quest'ultima autorizza, per l'anno scolastico 1969-1970, il funzionamento di quarantacinque classi elementari speciali denominate “Scuole speciali Lacio Drom”, distribuite in province e comuni a forte concentrazione urbana, tra cui Bologna, Milano, Roma, Torino, Venezia e Reggio Calabria. La loro localizzazione territoriale riflette, fin dalle origini, il nesso strutturale tra scolarizzazione e gestione istituzionale dell'esclusione sociale⁴.

Nello stesso periodo emerge a Roma l'esperienza educativa di don Roberto Sardelli. Ordinato sacerdote presso il seminario Capranica, nel 1968 Sardelli sceglie di trasferirsi stabilmente tra i baraccati dell'Acquedotto Felice, nella periferia sud-orientale della Capitale, dando avvio all'esperienza della Scuola 725⁵.

La formazione culturale di Sardelli risente del contatto con ambienti ecclesiali sensibili ai temi della povertà, dell'impegno sociale e della presenza tra gli ultimi. Decisivo risulta inoltre l'incontro con l'esperienza di don Lorenzo Milani, che contribuisce a rafforzare la centralità attribuita alla parola, allo studio e alla partecipazione critica dei soggetti esclusi⁶.

Tuttavia, l'esperienza dell'Acquedotto Felice non si configura come semplice riproduzione del modello di Barbiana. Se Milani opera in un contesto rurale relativamente isolato, Sardelli agisce nel cuore della periferia urbana romana, in una realtà segnata da precarietà abitativa, stigmatizzazione sociale e conflitto permanente con le istituzioni civili ed ecclesiastiche.

Il modello delle scuole Lacio Drom è invece caratterizzato da una forte regolamentazione istituzionale. Il reclutamento degli insegnanti

² Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi, *Convenzione*, 15 settembre 1965, Archivio Storico Lacio Drom, in “Storie nella Storia”.

³ Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi, *Convenzione*, 27 gennaio 1970, Archivio Storico Lacio Drom, in “Storie nella Storia”.

⁴ *Ibidem*.

⁵ R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli Editore, 2020.

⁶ Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.

avviene tramite i Provveditorati agli studi, previo parere dell'Opera Nomadi, e richiede il possesso di un attestato di frequenza a corsi di specializzazione autorizzati dal Ministero e organizzati dall'Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova⁷.

Il confronto tra l'esperienza dell'Acquedotto Felice e il modello delle scuole speciali Lacio Drom consente di mettere in luce due differenti modalità di intendere il rapporto tra educazione ed esclusione sociale. Se le Lacio Drom tendono a organizzare la scolarizzazione dei minori rom e sinti attraverso percorsi separati e specialistici, la Scuola 725 si configura come esperienza di pedagogia popolare fondata sull'intreccio tra educazione, coscientizzazione, comunità e giustizia sociale.

2. Programmi didattici, formazione docente e pedagogia della compensazione

La piena istituzionalizzazione delle scuole speciali Lacio Drom non si esaurisce nella definizione organizzativa dell'esperienza, ma trova una traduzione concreta nei programmi didattici, nei percorsi di formazione degli insegnanti e nelle pratiche assistenziali che ne delineano il profilo socio-educativo.

All'interno di questo assetto emerge una vera e propria pedagogia della compensazione, intesa come approccio educativo fondato sull'assunzione della differenza culturale quale mancanza da colmare. Tale impostazione tende a interpretare la scolarizzazione dei minori rom e sinti come processo di progressivo adattamento ai modelli culturali della società maggioritaria.

Il *Programma per il corso popolare della scuola speciale Lacio Drom* relativo all'anno scolastico 1970-1971 esplicita chiaramente tale orientamento, indicando come obiettivo prioritario la trasmissione di una cultura di base accompagnata da una progressiva familiarizzazione con la cultura maggioritaria⁸.

Le discipline della scuola elementare vengono formalmente mantenute, ma riorganizzate secondo criteri di essenzialità e funzionalità

⁷ Università di Padova, *Materiali dei corsi di specializzazione per insegnanti delle scuole speciali Lacio Drom*, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

⁸ Opera Nomadi, *Programma per il corso popolare della scuola speciale "Lacio Drom" per alunni nomadi*, a.s. 1970-1971, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

pratica: l'insegnamento dell'italiano privilegia conversazioni guidate e forme elementari di scrittura; l'area matematico-scientifica è orientata verso competenze immediatamente spendibili; storia e geografia vengono ridotte a nuclei selezionati, con particolare attenzione ai temi della cittadinanza e alla rappresentazione dei gruppi rom e sinti.

Negli *Atti del Convegno pratese* del 1971 su *La selezione infantile nella scuola e nella comunità*, la selezione scolastica viene interpretata come processo classista capace di trasformare difficoltà ambientali in giudizi di inadeguatezza individuale. In questa prospettiva, le classi differenziali appaiono funzionali soprattutto alla gestione dell'insuccesso scolastico più che al suo superamento⁹.

Tale trasformazione si inserisce entro un processo più ampio di critica pedagogica alle classi differenziali sviluppatosi in Italia tra gli anni Settanta e Ottanta. Il contributo di Andrea Canevaro assume particolare rilievo, poiché interpreta il superamento della separazione scolastica non come semplice riorganizzazione amministrativa, ma come ridefinizione del rapporto tra soggetto, contesto educativo e partecipazione sociale¹⁰.

La formazione degli insegnanti opera così come struttura profondamente ambivalente: da un lato fornisce strumenti concettuali per leggere il disagio educativo come effetto di condizioni sociali e storiche; dall'altro contribuisce a stabilizzare l'eccezione istituzionale della scuola speciale come risposta necessaria.

In questo quadro, Roberto Sardelli elabora una posizione teorico-educativa alternativa, sviluppando una critica non soltanto ai contenuti trasmessi ai figli delle classi popolari, ma anche ai meccanismi selettivi della scuola italiana. A suo giudizio, la scuola proponeva saperi costruiti entro l'orizzonte culturale dei ceti medi e incapaci di interpretare la realtà concreta vissuta nei contesti più degradati¹¹.

Secondo Sardelli, l'approccio educativo rivolto agli emarginati non avrebbe dovuto fondarsi sull'abbassamento delle richieste formative, ma su elevate aspettative culturali e sulla costruzione della fiducia, così da interrompere il processo di interiorizzazione dell'inferiorità so-

⁹ Comune di Prato, *Atti del Convegno "La selezione infantile nella scuola e nella comunità"*, Prato, 25-26 giugno 1971.

¹⁰ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

¹¹ Scuola 725, *Non tacere*, cit.

ziale¹². In questa prospettiva, il sapere viene elaborato in forma comunitaria e cooperativa: gli studenti più grandi aiutano i più piccoli, mentre l'apprendimento si trasforma in pratica democratica condivisa.

Anche la critica all'assistenzialismo occupa una posizione centrale nell'elaborazione pedagogica sardelliana. L'assistenza viene interpretata come pratica incapace di affrontare le cause strutturali della povertà e dell'esclusione sociale. L'obiettivo dell'educazione non consiste semplicemente nel fornire aiuto ai poveri, ma nel creare le condizioni affinché possano comprendere criticamente la propria realtà sociale e partecipare alla sua trasformazione.

Le dinamiche osservabili nel caso delle scuole speciali Lacio Drom non costituiscono un'esperienza isolata nel panorama europeo del secondo Novecento. Numerose ricerche hanno infatti mostrato come, in diversi contesti nazionali, la scolarizzazione dei minori rom sia stata organizzata attraverso assetti differenziali giustificati mediante categorie pedagogiche, linguistiche o culturali apparentemente neutrali. In questa prospettiva, la vicenda italiana può essere letta come parte di una più ampia razionalità europea di gestione scolastica della differenza¹³.

3. *Autorganizzazione, parola pubblica e autorappresentazione culturale*

Tra il 1971 e il 1972, parallelamente alla progressiva crisi del modello delle scuole speciali Lacio Drom, emergono pratiche discorsive, culturali e associative che segnano un passaggio significativo nel modo di concepire l'educazione dei bambini rom e sinti.

In questa fase, l'educazione cessa progressivamente di essere tematizzata esclusivamente come problema tecnico-amministrativo e inizia a essere interpretata come questione di riconoscimento culturale e partecipazione pubblica. La soggettività rom e sinti tende così a sottrarsi alla mediazione esclusiva di operatori e istituzioni, presentandosi sempre più come protagonista di iniziativa politica e culturale¹⁴.

¹² R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, cit.

¹³ Á. Kende, V. Messing, *School Segregation of Roma Children in Europe*, in "European Education", n. 1, 2016, pp. 1-14; H. van Baar, *The European Roma. Minority Representation, Memory and the Limits of Transnational Governmentality*, Cambridge, Polity Press, 2011.

¹⁴ Centro Studi Sinti Torino, *Devel dic pren le Sinti*, Torino, giugno 1971, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

Un documento emblematico di tale passaggio è rappresentato dal bollettino *Devel dic pren le Sinti*, pubblicato nel giugno 1971 come organo interno del Centro Studi Sinti di Torino. Il testo assume il valore di una chiamata pubblica all'autorganizzazione comunitaria e al rifiuto della vergogna sociale. L'appello iniziale rivolto "Ai Sinti d'Italia" richiama infatti la necessità di costruire forme autonome di solidarietà e rappresentazione collettiva¹⁵.

Particolarmente significativa risulta la proposta di trasformare l'esperienza della scuola Lacio Drom in una scuola radicata all'interno del campo, concepita come spazio educativo rivolto tanto ai bambini quanto agli adulti. La scuola non viene più pensata come luogo di recupero o normalizzazione, ma come spazio di continuità culturale, trasmissione dei saperi professionali e autonomia collettiva¹⁶.

All'interno dello stesso quadro culturale si colloca anche la proposta di recupero e insegnamento della lingua sinta, riconosciuta come elemento fondamentale di coesione comunitaria e come risorsa educativa. Il riconoscimento della lingua come patrimonio condiviso contribuisce a sottrarre la differenza culturale a interpretazioni deficitarie o assimilazioniste, anticipando temi che diventeranno centrali nel successivo dibattito interculturale.

Un ulteriore processo di autorappresentazione culturale emerge nella mostra *Calo, pittore zingaro*, tenutasi a Prato tra il dicembre 1971 e il gennaio 1972. Il testo che accompagna l'esposizione rifiuta ogni lettura folklorica o esotizzante dell'esperienza rom, restituendo alla produzione artistica di Calo una forma di espressione simbolica autonoma rispetto allo sguardo stereotipato della cultura maggioritaria¹⁷.

In questo stesso orizzonte si colloca la diffusione della *Lettera al Sindaco di Roma*, pubblicata nel 1969 dai ragazzi dell'Acquedotto Felice¹⁸. Il testo nasce come denuncia delle condizioni di vita nelle baracche e come rivendicazione del diritto alla casa, all'istruzione e alla dignità sociale. Frutto del lavoro di alfabetizzazione critica promosso nella Scuola 725, la *Lettera* rappresenta una delle prime esperienze collettive di presa di parola pubblica dei baraccati romani.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ D. Scatizzi, *Calo, pittore zingaro*, catalogo della mostra, Prato, dicembre 1971-gennaio 1972.

¹⁸ Scuola 725, *Lettera al Sindaco di Roma*, Roma, 1969.

La centralità attribuita alla parola pubblica produce una significativa convergenza tra l'esperienza sardelliana e le nuove pratiche sviluppatesi nel mondo rom e sinto all'inizio degli anni Settanta. In entrambi i casi, soggetti storicamente esclusi cessano di essere semplici destinatari di interventi assistenziali e diventano produttori di discorso, capaci di intervenire nello spazio pubblico e di ridefinire criticamente la propria rappresentazione sociale.

4. *Questione educativa, cittadinanza e critica dell'assimilazione culturale*

A partire dai primi anni Ottanta, e con maggiore evidenza nel corso del decennio successivo, il discorso educativo relativo ai minori rom e sinti conosce un significativo slittamento di scala. La scolarizzazione non viene più affrontata esclusivamente come problema scolastico in senso stretto, ma come questione urbana e di cittadinanza, strettamente intrecciata alle politiche abitative, sanitarie e territoriali rivolte alle popolazioni rom presenti nelle grandi città italiane.

In questo quadro, il Lazio – e in particolare il contesto romano – assume il valore di caso emblematico, nel quale le tensioni tra riconoscimento formale dei diritti e produzione concreta di esclusione sociale risultano particolarmente evidenti¹⁹.

Il fascicolo *Rom nel Lazio*, pubblicato nel 1983 sulle pagine della rivista *Lacio Drom*, segna un passaggio rilevante in questa direzione interpretativa. Il testo prende le mosse dalla constatazione che la presenza rom nel territorio laziale non possa più essere considerata transitoria o riconducibile esclusivamente al nomadismo, ma debba essere letta come componente strutturale della realtà urbana regionale, con una significativa concentrazione nell'area metropolitana romana.²⁰

La cosiddetta “politica dei campi” viene interpretata come produttrice di spazi stabili di segregazione, caratterizzati da isolamento territoriale, precarietà giuridica e insufficienza dei servizi essenziali. Il campo non appare come soluzione temporanea o neutrale, bensì come forma istituzionalizzata di separazione sociale, capace di incidere direttamente sulla continuità scolastica e sulle possibilità di accesso all'istruzione.

¹⁹ “Lacio Drom”, *Rom nel Lazio*, fascicolo monografico, 1983.

²⁰ *Ibidem*.

Il testo sottolinea inoltre il rapporto tra sgomberi e discontinuità educativa, evidenziando come ogni intervento di rimozione o ricollocazione forzata interrompa i percorsi scolastici già avviati, compromettendo il lavoro di insegnanti e operatori. In questa prospettiva, l'insuccesso scolastico non viene interpretato come fallimento individuale dell'alunno, ma come effetto diretto delle modalità di governo dello spazio urbano²¹.

Questa linea interpretativa viene ulteriormente sviluppata nel volume *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, elaborato dal Centro Studi Zingari nel 1996. Il documento evidenzia come la politica dei campi abbia prodotto, nel contesto romano, insediamenti configurabili come veri e propri ghetti urbani, isolati dal tessuto cittadino e privi di servizi adeguati. In tali condizioni, la scolarizzazione risulta inevitabilmente fragile, poiché costantemente subordinata alla precarietà abitativa e giuridica delle famiglie²².

In questa fase storica, la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli incontra più direttamente la questione rom. Dopo la conclusione dell'esperienza della Scuola 725 e il trasferimento delle famiglie dell'Acquedotto Felice nelle abitazioni popolari di Nuova Ostia, Sardelli attraversa una fase di profonda rielaborazione pedagogica e politica.

L'esperienza dell'Acquedotto Felice gli aveva già mostrato come la povertà urbana non potesse essere interpretata come semplice deficit individuale, ma dovesse essere compresa come realtà attraversata da memorie collettive, linguaggi, relazioni comunitarie e culture popolari specifiche. Tuttavia, il confronto successivo con il mondo rom e sinto consente a Sardelli di radicalizzare ulteriormente tale intuizione²³.

Sardelli sviluppa infatti una critica esplicita ai modelli assimilazionisti dell'integrazione sociale. Secondo la sua prospettiva, la scuola e le istituzioni occidentali hanno storicamente cercato di integrare i soggetti marginalizzati attraverso l'imposizione dei codici culturali dominanti e la svalutazione delle culture di provenienza. L'integrazione viene così interpretata come processo di omologazione, capace di produrre la distruzione delle differenze culturali.

²¹ *Ibidem*.

²² Centro Studi Zingari, *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, Roma, 1996.

²³ R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, cit.

A tale modello Sardelli contrappone una concezione fondata sull'incontro delle diversità, nella quale la convivenza democratica non richiede la cancellazione delle differenze, ma il loro reciproco riconoscimento e la loro armonizzazione²⁴.

All'interno di questa riflessione emerge anche una significativa autocritica nei confronti della stessa esperienza della Scuola 725. Sardelli riconosce infatti che, pur essendo stata profondamente innovativa sul piano dell'emancipazione linguistica e della coscientizzazione politica, la scuola dell'Acquedotto Felice era rimasta fortemente ancorata al primato della parola scritta e del linguaggio razionale.²⁵

Per questa ragione, Sardelli inizia progressivamente a orientarsi verso il riconoscimento di linguaggi corporei, musicali e performativi, capaci di produrre appartenenza e consapevolezza critica in forme non riducibili alla dimensione verbale.

La questione rom cessa così di essere interpretata come semplice problema di inserimento scolastico, configurandosi piuttosto come interrogazione radicale rivolta alla scuola moderna e alla sua capacità di confrontarsi realmente con la pluralità delle culture e delle forme di vita. È proprio da questa riflessione che prenderanno forma l'esperienza di Studio Flamenco e la successiva stesura del romanzo *Il danzatore*.

5. *Studio Flamenco e la pedagogia del riconoscimento*

Studio Flamenco non viene assunto come semplice iniziativa culturale o artistica, ma come esperienza di educazione non formale capace di rendere visibili i limiti delle scuole speciali e, più in generale, dei modelli educativi fondati sulla separazione e sull'adattamento culturale. In questa prospettiva, la centralità del corpo non costituisce un'aggiunta estetica al curriculum scolastico, bensì una critica implicita al logo-centrismo che ha storicamente caratterizzato molte pratiche educative rivolte ai soggetti marginalizzati²⁶.

L'associazione, fondata nel 1984, nasce con finalità formalmente culturali ma sostanzialmente pedagogiche e, grazie alla collaborazione con esponenti dell'Opera Nomadi, rappresenta uno spazio di continui-

²⁴ R. Sardelli, *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ R. Sardelli, *Statuto di Studio Flamenco*, Roma, 1984.

tà e trasformazione: continuità nelle reti e nei soggetti coinvolti, trasformazione negli orientamenti educativi²⁷.

Tra gli obiettivi indicati nello statuto figurano la promozione di studi relativi alla formazione espressivo-gestuale dei giovani e la valorizzazione della cultura flamenca come pratica educativa. In questa prospettiva, l'educazione viene concepita come accesso a un linguaggio alternativo, capace di produrre riconoscimento culturale: il corpo non rappresenta più una sede di disadattamento o di mancanza, ma una risorsa simbolica e relazionale²⁸.

La riflessione maturata da Sardelli risulta profondamente influenzata dal confronto con il mondo flamenco e con alcuni dei suoi principali interpreti teorici e artistici. Particolare rilievo assumono le suggestioni provenienti dal pensiero di Roger Garaudy, autore di *Danzare la vita*, e di Federico García Lorca, soprattutto per quanto riguarda il tema del *duende* e la dimensione tragica del flamenco. Sardelli richiama inoltre interpreti storici del canto flamenco tradizionale, come Silverio Franconetti, e le grandi interpreti gitane di Utrera, Fernanda e Bernarda, considerate custodi di una memoria collettiva profondamente radicata nella storia del popolo gitano²⁹.

La partecipazione alla *Semana Santa* di Siviglia assume, in questo senso, una funzione decisiva. Sardelli vi riconosce una forma popolare di elaborazione della Passione di Cristo, nella quale il dolore non viene trasmesso soltanto attraverso la parola religiosa, ma mediante una ritualità corporeo-musicale condivisa. Il flamenco viene così interpretato non come fenomeno folklorico o spettacolare, ma come linguaggio nel quale canto, ritmo, gesto e danza concorrono all'elaborazione simbolica della sofferenza storica³⁰.

Da qui deriva l'attenzione attribuita ad alcuni elementi tecnici del flamenco. Sardelli assegna particolare centralità al *compás*, ossia la struttura ritmica che organizza il canto attraverso battiti di mani, pause e ripetizioni, nonché al *jaleo*, l'incitamento che accompagna il cantante e il danzatore sostenendone l'intensità espressiva. Assume rilievo anche la *siguiriya*, forma tradizionale del canto flamenco interpretata come espressione della marginalità e della sofferenza collettiva. Tali

²⁷ M. Karpati, B. Nicolini, *Materiali dell'Opera Nomadi*, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

²⁸ R. Sardelli, *Statuto di Studio Flamenco*, cit.

²⁹ R. Garaudy, *Danzare la vita*, Assisi, Cittadella, 1973; F. García Lorca, *Teoria e gioco del duende*, Milano, Adelphi, 1989.

³⁰ R. Sardelli, *Materiali di Studio Flamenco*, Archivio personale.

elementi non vengono letti come semplici componenti performative, ma come modalità di comunicazione fondate sull'oralità e sulla partecipazione corporea condivisa³¹.

L'accesso a Studio Flamenco avviene dunque attraverso la partecipazione a una pratica culturale fondata su apprendimento, disciplina e relazione. Chi partecipa non è destinatario di un intervento di recupero, bensì soggetto attivo di un processo di costruzione identitaria e simbolica. La presenza di interpreti e danzatrici provenienti dall'ambiente flamenco assume una funzione pedagogica specifica: non si tratta soltanto di trasmissione tecnica, ma di un sapere esperibile attraverso il gesto, l'ascolto e la presenza corporea³².

Lo spettacolo conclusivo del percorso può essere letto come sintesi pubblica di tale impostazione educativa. La scena non costituisce semplicemente spazio di esibizione individuale, ma luogo di costruzione collettiva del significato e di restituzione simbolica dell'esperienza condivisa.

Infine, Sardelli attribuisce al flamenco anche una forte valenza interculturale, interpretandolo come esito dell'incontro tra tradizioni gitanes, arabe, ebraiche, cristiane e mediterranee. La sua forza pedagogica risiede proprio in questa stratificazione culturale: il flamenco non esprime una cultura chiusa e omogenea, ma una memoria plurale, nata da attraversamenti, persecuzioni, contaminazioni e rielaborazioni simboliche. Per questo motivo esso consente di ripensare l'educazione non come assimilazione a un codice dominante, ma come riconoscimento di linguaggi molteplici e di differenti forme di appartenenza culturale³³.

Dal punto di vista storico-pedagogico, Studio Flamenco rende visibile il superamento del modello segregativo, che non coincide con il semplice reinserimento nella scuola comune.

In contesti segnati dalla produzione istituzionale dell'esclusione sociale, l'educazione si ridefinisce infatti anche sul terreno della visibilità pubblica, della rappresentazione culturale e della negoziazione simbolica del diritto di abitare lo spazio urbano. La pedagogia del riconoscimento che ne deriva non propone un modello immediatamente trasferibile, ma apre una prospettiva critica sul rapporto tra educazione, corpo, cultura e potere.

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ R. Sardelli, *Il danzatore*, cit.

6. Il danzatore: *corpo, alterità e pedagogia del riconoscimento*

Pubblicato nel 2007, il romanzo *Il danzatore* rappresenta il momento in cui la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli assume una forma narrativa capace di tradurre questioni già emerse nelle pratiche educative non formali e nel confronto con le scuole speciali Lacio Drom. In questo senso, il testo letterario non svolge una funzione meramente illustrativa, ma contribuisce alla definizione di una pedagogia del riconoscimento che supera i confini della scuola istituzionale.³⁴

Il romanzo costituisce inoltre un testo particolarmente significativo per comprendere la svolta interculturale del pensiero sardelliano, rielaborando sul piano simbolico e narrativo molte delle esperienze maturate nel contesto di Studio Flamenco³⁵.

La vicenda si sviluppa tra Colroccioso, la radura ed Esperia, luoghi che richiamano simbolicamente la Spagna andalusa segnata dalla guerra civile. Tali spazi non costituiscono una semplice ambientazione narrativa, ma assumono un preciso valore pedagogico e simbolico: Colroccioso rappresenta il controllo sociale e la rigidità della comunità; la radura diviene spazio di libertà corporea e apprendimento esperienziale; Esperia richiama invece la dimensione della memoria storica, della persecuzione e della resistenza culturale³⁶.

Il protagonista, Espero, incarna il valore pedagogico della differenza. Fin dall'infanzia manifesta una sensibilità emotiva che lo pone in contrasto con il contesto sociale di appartenenza. La sua formazione avviene attraverso il rapporto con la natura, con gli zingari, con la musica popolare e con figure marginali che lo introducono a una diversa concezione della conoscenza. In questo senso, Espero non rappresenta semplicemente un ballerino, ma il "danzatore" nel significato profondo attribuito da Sardelli al termine: colui che custodisce nel corpo una memoria collettiva di sofferenza, esclusione e resistenza³⁷.

Uno dei nuclei centrali del romanzo riguarda la concezione del corpo come luogo primario dell'apprendimento. In *Il danzatore* la conoscenza non è riducibile a sapere astratto o puramente discorsivo, ma si manifesta come esperienza ritmica, incarnata e sensibile. La danza non viene rappresentata come tecnica o prestazione, bensì come lin-

³⁴ R. Sardelli, *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

guaggio originario attraverso cui prende forma una diversa modalità di accesso al mondo e al sapere.³⁸

In questo quadro, la contrapposizione tra il “ballerino” e il “danzatore” assume un valore paradigmatico: il primo ricerca la perfezione tecnica e il consenso del pubblico, mentre il secondo mantiene un rapporto profondo con la propria comunità di appartenenza e con la memoria storica che essa custodisce.

Un secondo tema fondamentale riguarda la rappresentazione dell’alterità e dei meccanismi di costruzione del pregiudizio. L’arrivo degli zingari e la reazione della comunità mostrano come paura, esclusione e stigmatizzazione possano essere prodotte attraverso pratiche educative informali apparentemente neutrali.³⁹ La separazione non viene presentata come atto apertamente violento, ma come misura di protezione, evidenziando il modo in cui la distanza simbolica si costruisce e si legittima socialmente.

La musica e la danza assumono inoltre una funzione decisiva di autorappresentazione culturale. I racconti di persecuzione, il canto dei condannati a morte, il *jaleo* e le danze collettive costituiscono forme di trasmissione simbolica attraverso cui la comunità zingara restituisce senso alla propria storia, sottraendola alla reinterpretazione della cultura dominante.⁴⁰ Anche le figure che accompagnano Espero assumono un forte valore pedagogico. Ladislao, Mnèstòr, Linda, Né-né e gli altri personaggi marginali rappresentano differenti modalità di trasmissione della solidarietà e della memoria collettiva. Nessuno di loro educa attraverso la norma o la disciplina; al contrario, l’apprendimento avviene mediante il racconto, la relazione e la condivisione dell’esperienza vissuta. In questo senso, il romanzo insiste sull’importanza della relazione educativa e sulla possibilità di costruire conoscenza attraverso la partecipazione alla vita collettiva piuttosto che mediante l’interiorizzazione di regole astratte.

La danza finale nella radura, in cui “danzino i sordi e i ciechi, danzino tutti”, rappresenta l’esito simbolico di questo percorso.⁴¹ Non si tratta di un’inclusione indifferenziata, ma di una forma di ospitalità fondata sul riconoscimento delle differenze e sulla condivisione dello spazio comune.

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

Il messaggio conclusivo del romanzo non coincide con una generica celebrazione della diversità, ma con l'affermazione di una concezione dell'educazione come pratica collettiva di liberazione. Quando Espero dichiara: "Voglio essere libero e voglio liberare", Sardelli sintetizza il nucleo etico della propria riflessione pedagogica: non esiste emancipazione individuale separata dalla liberazione degli altri⁴².

In tal senso, *Il danzatore* restituisce una significativa figurazione narrativa della pedagogia del riconoscimento, ponendosi in continuità critica con il superamento del modello segregativo delle scuole speciali.

7. Conclusioni

La ricostruzione genealogica dell'esperienza delle scuole speciali Lacio Drom consente di leggere l'educazione dei minori rom e sinti nel secondo Novecento italiano come esito di pratiche istituzionali che intrecciano pedagogia, assistenza e gestione dell'esclusione sociale. Le scuole speciali emergono così non come risposta transitoria a una presunta emergenza educativa, ma come forma stabilizzata di scolarizzazione differenziale, fondata su una logica compensativa che, pur prendendo le distanze dalle interpretazioni naturalizzanti del disadattamento, continua a organizzare la differenza attraverso percorsi separati.

L'analisi mostra come l'esperienza delle Lacio Drom non possa essere interpretata esclusivamente come residuo di pratiche discriminatorie destinate a essere superate dall'affermazione dei principi dell'inclusione scolastica, ma come modello educativo storicamente coerente sviluppatosi all'interno del sistema scolastico italiano. In questo senso, il caso Lacio Drom consente di interrogare criticamente le ambiguità delle politiche educative rivolte alla differenza, mettendo in luce come l'inclusione possa produrre nuove forme di esclusione quando assume la diversità culturale come mancanza da compensare.

Dal punto di vista storico-pedagogico, la genealogia delle Lacio Drom rende inoltre visibile la persistenza di meccanismi di separazione che attraversano la formazione degli insegnanti, i saperi specialistici e le pratiche scolastiche anche oltre il progressivo superamento delle classi speciali. Il passaggio dalle interpretazioni biologiche del disadattamento a letture socioculturali della marginalità non coincide in-

⁴² *Ibidem*.

fatti con l'abbandono della separazione educativa, ma con la sua riformulazione in termini pedagogicamente accettabili.

In questa prospettiva, il caso italiano si inserisce all'interno di una più ampia storia europea della segregazione scolastica dei minori rom, nella quale la separazione educativa viene spesso giustificata attraverso categorie culturali, linguistiche o pedagogiche apparentemente neutrali. Le ricerche comparative mostrano come tali modelli abbiano operato secondo logiche analoghe in differenti contesti nazionali, confermando la rilevanza del caso Lacio Drom come chiave interpretativa non soltanto italiana, ma anche transnazionale.

All'interno di questo quadro, la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli consente di mettere progressivamente in discussione i presupposti assimilazionisti dell'integrazione scolastica. Tanto nell'esperienza di *Studio Flamenco* quanto nel romanzo *Il danzatore*, l'educazione non viene più concepita come semplice adattamento ai codici culturali dominanti, ma come possibilità di riconoscimento reciproco, autorappresentazione culturale e costruzione condivisa del significato.

La centralità attribuita al corpo, alla musica, alla danza e ai linguaggi performativi consente a Sardelli di problematizzare il primato esclusivo della parola scritta che aveva caratterizzato tanto la scuola tradizionale quanto alcune esperienze di educazione popolare. In questo senso, la prospettiva che emerge nella fase finale della sua riflessione non propone un modello educativo immediatamente trasferibile, ma apre una lettura critica del rapporto tra educazione, cultura e potere.

La tensione tra logiche compensative e prospettive fondate sul riconoscimento, che attraversa l'intero percorso ricostruito, non indica dunque una soluzione definitiva, ma un nodo teorico ancora aperto. Essa invita a ripensare criticamente il rapporto tra educazione, differenza e cittadinanza, ridefinendo il problema educativo non più nei termini dell'adattamento, ma della possibilità di parola, della rappresentazione culturale e della partecipazione sociale dei soggetti storicamente esclusi.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005
Bravi L., Rizzin E., *Lacio Drom. Storia delle "classi speciali per zingari"*, Roma, Anicia, 2024
Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999

Centro Studi Sinti Torino, *Devel dic pren le Sinti*, Torino, 1971, Archivio Storico Lacio Drom

Centro Studi Zingari, *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, Roma, 1996

Comune di Prato, Atti del Convegno “La selezione infantile nella scuola e nella comunità”, Prato, 25-26 giugno 1971

Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1977

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2004

García Lorca F., *Teoria e gioco del duende*, Milano, Adelphi, 1989

Garaudy R., *Danzare la vita*, Assisi, Cittadella, 1973

Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, Milano, Il Saggiatore, 2002

Karpati M., Nicolini B., *Materiali dell’Opera Nomadi*, Archivio Storico Lacio Drom

Kende Á., Messing V., “*School Segregation of Roma Children in Europe*”, in “European Education”, n. 1, 2016, pp. 1-14

“*Lacio Drom*”, Rom nel Lazio, fascicolo monografico, 1983

Ministero della Pubblica Istruzione, Opera Nomadi, *Convenzione*, 15 settembre 1965, Archivio Storico Lacio Drom

Idem, *Convenzione*, 27 gennaio 1970, Archivio Storico Lacio Drom

Opera Nomadi, *Programma per il corso popolare della scuola speciale “Lacio Drom” per alunni nomadi*, a.s. 1970-1971, Archivio Storico Lacio Drom

Sardelli R., *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007

Idem, *Statuto di Studio Flamenco*, Roma, 1984

Idem, Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli Editore, 2020

Scatizzi D., *Calo, pittore zingaro, catalogo della mostra*, Prato, dicembre 1971-gennaio 1972

Scuola 725, *Lettera al Sindaco di Roma*, Roma, 1969.

Idem, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971

Università di Padova, *Materiali dei corsi di specializzazione per insegnanti delle scuole speciali Lacio Drom*, Archivio Storico Lacio Drom

van Baar H., *The European Roma. Minority Representation, Memory and the Limits of Transnational Governmentality*, Cambridge, Polity Press, 2011