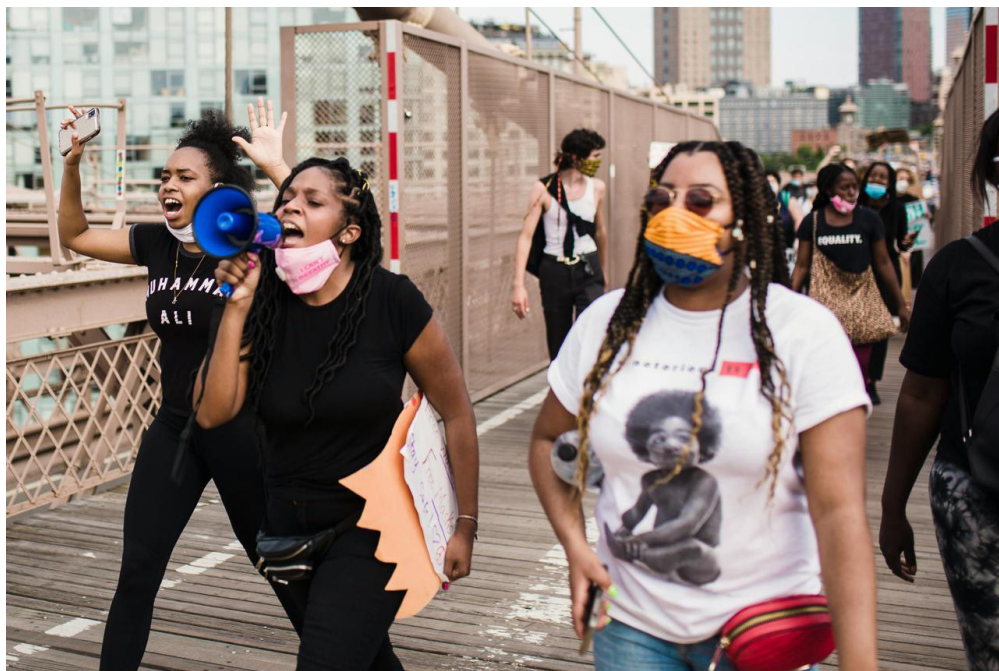


RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 18, 2025 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

Senza amore, i nostri sforzi per liberarci e liberare la nostra comunità mondiale dall'oppressione e dall'espropriazione sono destinati al fallimento. Finché rifiuteremo di affrontare appieno il ruolo dell'amore nelle lotte per la liberazione, non saremo in grado di creare una cultura di trasformazione in cui ci sia un massiccio allontanamento da un'etica della dominazione. (bell hooks)



L'EDUCAZIONE ANTIRAZZISTA OGGI PROSPETTIVE CRITICHE

fasidi(luna)

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

18 / 2025

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale. Numero 18, 2025.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante. Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Daniel Buraschi, Universidad de Castilla-La Mancha; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Palermo; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Università di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Teodoro Adriano Costa Zanardi, Pontificia Universidade Católica Minas Gerais (Brazil); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

In copertina foto di Life Matters su Pexels (<https://www.pexels.com/@life-matters-3043471/>). Pexels License. La citazione è tratta da: bell hooks, *Outlaw Culture. Resisting Representations*, Routledge, New York 1994.

I testi di "Educazione Aperta" sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 7 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / L'EDUCAZIONE ANTIRAZZISTA OGGI.

ALCUNE PROSPETTIVE CRITICHE

- 13 Cristina Breuza, Daniel Buraschi, Chiara Vanadia
Introduzione. L'educazione antirazzista oggi. Alcune prospettive critiche
- 20 Angela Arsena
Fenomenology of racism: philosophical exploration of otherness and exclusion dynamics
- 39 Giulia De Rosso
Genere, razza, classe e deistituzionalizzazione: una riflessione per un'educazione intersezionale nei contesti di reclusione
- 57 Domenico Francesco Antonio Elia
Razzismo e difficult heritage: il ruolo delle memorie coloniali
- 82 Cleidiane Lemes de Oliveira, Deisy Ferreira dos Santos e Teodoro Adriano Costa Zanardi
Interculturalidade e Pedagogia Decolonial
- 103 Rahma Nur e Mariagrazia Santagati
Insegnanti razzializzati in Italia, un dibattito necessario
- 127 Francesca Pilotto
"Madri rom": rappresentazioni, politiche e cosa è importante tenere a mente nel lavoro educativo in carcere
- 149 Francesca Sommaruga e Chiara Ferrari
Decostruire l'abilismo: narrazioni attiviste e pratiche intersezionali di resistenza
- 174 Enrica Spada
*L'infinita alterità del corpo.
La danza come strumento di educazione antirazzista*
- 194 Rioko Boisan Fotabon
Towards an Anti-Racist Intercultural Education in Spain: Contributions from Afro-Liberation Pedagogy
- 212 Giulia Lombardo
Competenza epistemica: imparare a conoscere in ottica inclusiva

ESPERIENZE E STUDI

- 233 Marianna Capo e Maria Grazia Ruffa
Disapprendere e apprendere con le vignette fenomenologiche
- 261 Alessandro De Leo
Il gruppo nascosto Chug Chaluzi
- 281 Martine Gilsoul
*Sul ruolo del bambino nella costruzione della pace
nella visione di Maria Montessori*
- 297 Teodora Lattanzi, Maria Alessandra Verrienti, Marta Ruffa
Garrone, Giuseppe Pedron, Diana Marcela Bueno Ramirez
and Daniel Enrique Fernandez Castrillon
*Assessing the Effectiveness of the D.R.E.A.M. Program: Fostering Resilience
and Life Skills in Vulnerable Adolescents in Bogotá, Colombia*
- 332 Gisella Vismara
Ana Mae Barbosa and the Freirean “Triangular Approach”: A Case Study

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 359 Antonio Vigilante
Fare il vuoto. La pedagogia della nuove Indicazioni Nazionali
- 369 Paolo Vittoria
*Fantasy o Horror? L'insegnamento della storia “Made in Italy”
nelle nuove Indicazioni Nazionali*
- 373 Michela Fregona
Indicazioni Nazionali: la scuola come volontà e rappresentazione
- 383 Carlo Ridolfi
La scuola del mondo e la scuola-che-non-c'è
- 390 Antonio Vigilante
La scuola dell'incompetenza
- 395 Raffaele Cariati
Studiare la teoria delle situazioni didattiche oggi: omaggio a Guy Brousseau

- 405 Ivana Margarese
“Contar le stelle”. Anna Maria Ortese e la finestra pedagogica
- 411 Raffaele Beretta Piccoli
Insegnare oggi tra libertà e necessità
- 420 Floriana De Stefano
La “Nonna Marketing” in Daniel Pennac e la scuola come centro commerciale
- 427 Raffaele Cariati
Matematica, architettura e utopia sociale: il familistère di Guise
- 441 Eliana Danzi
Il tirocinio fra aula e realtà
- 446 Enrico Orsenigo
Soggetti, cose, atmosfere. Esplorare la relazione educativa
- 452 Giorgio Cavadi
A scuola c'è sempre più bisogno di metodo storico
- 457 Vincenzo Schirripa
Intellettuali, lavoro scolastico e mobilità: voci per una autobiografia collettiva
- 461 Enrico Orsenigo
Che tipo (di entità) è Gregor Samsa?
- 466 Text by Teresa O'Connell, photographs by Alessandro Mallamaci
Summer Love. A photography project on the 2023 Cutro shipwreck
- 481 Tiziana Tarsia
In ricordo di Michael Burawoy
- 483 Maria Montessori e la pedagogia scientifica di De Bartolomeis è il primo volume della collana Ianus
- 485 Tanu Biswas
A Transformative Milestone for Italian Childism / Una svolta trasformativa per il childism in Italia

Editoriale

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Difficile cominciare qualsiasi editoriale, nel momento che viviamo, senza un pensiero alla popolazione di Gaza. Non certo perché Gaza concentri tutta la violenza della terra, che al contrario – per usare un’espressione di Édouard Glissant (*Il pensiero del tremore*, Scheiwiller) – “trema ovunque” (p. 22), perché ovunque “l’umanità è sventrata, slavata, distrutta in diverse parti del mondo” (p. 90), ma perché è ormai impossibile negare la gravità dello sterminio di una popolazione che, dopo decenni di occupazione, è ora ridotta alla fame e massacrata quando cerca di rifornirsi di aiuti umanitari. È impossibile negarla perché è sotto gli occhi di tutti: passa sugli schermi dei nostri smarphone, alla televisione, nei podcast, o nei video di Tik Tok.

Ritorna alla mente il poema in yiddish *Nella città del massacro* (*In Shchite-Shot*), che Chaim Nachman Bialik scrisse dopo il terribile pogrom di Kishinev del 1903: per condurre l’uomo, nel cui petto batte “un cuore di ferro e acciaio, freddo duro e muro”, nella città devastata dal massacro: “devi vedere con i tuoi occhi, toccare con le tue mani...” (trad. Rosa Alessandra Cimmino, il melangolo). E seguono immagini terribili di morte e devastazione.

La differenza è che Bialik aveva bisogno di far ricorso a tutta la forza di poeta per smuovere l’indifferenza, mentre oggi abbiamo, appunto, le testimonianze fotografiche e perfino le immagini satellitari, che documentano e denunciano l’orrore di Gaza. Un orrore che sta avvenendo in diretta, sotto lo sguardo ora impotente, ora complice del mondo occidentale. Un orrore che si può definire genocidio? Il dibattito sembra girare tutto intorno a questa domanda. Se per noi è chiaro che sì, quello che si sta consumando sotto gli occhi di tutti è un genocidio, ci è anche chiara la trappola implicita nella doman-

da, che sposta la questione su un piano tecnico, perfino accademico; come se, nel caso in cui non fosse proprio genocidio, ma pulizia etnica o massacro, si potesse continuare. Mentre è urgente che Israele si fermi. E l'unica via per farlo è un'opinione pubblica che, senza nessun cedimento all'antisemitismo, ma anche senza lasciarsi ricattare dalla memoria della Shoa, denunci con forza la gravità inaudita di quello che sta accadendo a Gaza e ne chieda la cessazione immediata.

Dopo Auschwitz è stato fatto un lavoro importante, nel campo della filosofia e delle scienze umane, per cercare di capire la violenza, e soprattutto *quella* violenza cieca e al tempo stesso scientifica, in grado di mettere la tecnica al proprio servizio. E tuttavia sembra che si sia sempre al punto zero. Che la violenza più atroce sia una tentazione irresistibile, un richiamo cui, con le giuste condizioni storiche, gli opportuni condizionamenti, può cedere chiunque.

“È bene”, scriveva Simone Weil (*Quaderni*, Adelphi, vol. I,), “ciò che dà maggiore realtà agli esseri e alle cose, male ciò che gliela toglie” (p. 199). L'uccisione è il male nella sua forma più evidente, ma è male anche la disumanizzazione, la negazione del valore dell'altro o la sua diminuzione, che dell'uccisione costituiscono la premessa. Urgente è comprendere le varie forme di disumanizzazione, in particolare quelle radicati nelle nostre visioni culturali, e promuovere ciò che dà realtà agli esseri e alle cose.

Il razzismo, di cui ci occupiamo nel corposo Primopiano di questo numero, curato da Cristina Breuza, Daniel Buraschi e Chiara Vanadia, è una delle forme di questa disumanizzazione, soprattutto se intrecciata con altre forme di violenza simbolica, come il maschilismo e l'abilismo.

Gli articoli delle altre sezioni trattano, come di consueto, temi eterogenei. Voci, echi e dialoghi, tuttavia, ospita un focus sulle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, pubblicate a marzo, prendendo posizione contro la chiusura identitaria e la visione autoritaria della scuola che le caratterizza.

Ricordiamo che è possibile inviare un contributo per sostenere il lavoro totalmente indipendente e volontario di “Educazione Aperta”, che non riceve contributi pubblici né altre forme di sostegno fuorché le donazioni di chi la legge, seguendo le istruzioni disponibili a questo link: <https://www.educazioneaperta.it/sostienici.html> e ringraziamo di cuore tutte le persone che lo hanno già fatto.

Consegniamo questo numero estivo con un pensiero a Goffredo Fofi (1937-2025), per tanti e tante di noi fratello maggiore.

“Madri rom”: rappresentazioni, politiche e cosa è importante tenere a mente nel lavoro educativo in carcere

“Roma mothers”: representations, policies and what is important to keep in mind in educational work in prison

FRANCESCA PILOTTO

The contribution is based on ethnographic research conducted at an Institute for Attenuated Custody for Detained Mothers (Icam) and focuses on the processes of racialization affecting the parenthood of “Roma mothers.” The analysis of political and public discourses accompanying law updates highlights how the otherness attributed to these mothers is constructed, influencing the formulation of discriminatory legislative policies. Interviews with Icam educational staff highlight both the impact of these discriminatory processes on educational work in prison, and the reproduction of social representations of “Roma parents”, within the educators’ discourses. The contribution concludes by identifying key elements to be introduced into pedagogical reflection to mitigate and prevent such negative outcomes.

Keywords: Detained mothers, Educational work, Prison, Racialization

Francesca Pilotto, *“Madri rom”: rappresentazioni, politiche e cosa è importante tenere a mente nel lavoro educativo in carcere*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 18/2025.

DOI: 10.5281/zenodo.16793244

Introduzione

Se “trattare di maternità e carcere significa risalire alle radici di un ossimoro, alla luce della strutturale incompatibilità dell’assolvimento della funzione materna, nel contesto penitenziario” (Lorenzetti, 2019, p. 151), in ugual modo trattare di infanzia e carcere significa indagare le origini di un paradosso. Il confine del penitenziario circoscrive uno spazio in cui l’agire genitoriale delle madri è fortemente limitato dai dispositivi di controllo tipici dell’istituzione carceraria. Al contempo, lo stesso confine sancisce una gerarchizzazione dei diritti dei bambini: la possibilità di mantenere un legame con le proprie madri (art. 9, Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza) si scontra con il diritto a crescere e costruire tale relazione in un luogo non segregante, diverso dal carcere.

L’indagine condotta da Gianni Biondi (1995), allora direttore dell’Ospedale pediatrico Bambino Gesù di Roma, è l’unico studio che affronta in modo sistematico questo tema, evidenziando i possibili danni da prigionizzazione (Clemmer, 1997) che il carcere produce sullo sviluppo affettivo e psichico dei bambini. Lo studio evidenzia che disturbi del sonno, difficoltà alimentari e problemi all’apparato locomotore sono solo alcune delle conseguenze che l’ambiente carcerario provoca sui figli delle donne detenute. Al contempo, l’ansia da separazione e la sofferenza per i figli affidati a terzi sono condizioni che favoriscono lo sviluppo di una relazione simbiotica tra donne e bambini. Studi successivi (Costanzo, 2013; Perricone et al., 2010) confermano che la coabitazione in carcere, limitando il ruolo genitoriale e alimentando il timore della separazione, produce un legame segnato da ansia e dipendenza.

In Italia coesistono attualmente tre diversi contesti detentivi per madri detenute: le sezioni nido, presenti in alcune carceri femminili, gli Istituti a custodia attenuata per madri detenute (Icam), che dovrebbero sorgere in sedi staccate dai penitenziari di riferimento e le case-famiglia protette, la cui diffusione sul territorio nazionale rappresenta una questione ancora controversa.

In Italia, i bambini possono risiedere negli Icam fino ai dieci anni di età. Nonostante sia presente un maggiore investimento nel lavoro educativo, questi istituti “mantengono intatta una pragmatica di procedure e contesto tipica delle istituzioni totali” (Ciuffoletti, 2014, p. 62).

Il contributo offerto da chi opera nei contesti detentivi offre una visione più concreta e recente delle esperienze di infanzia vissute in carcere:

in carcere i bambini soffrivano, e tuttora soffrono, di disturbi legati al sovraffollamento, alla mancanza di spazio emotivamente utile, tutti elementi che non solo incidono sulla loro crescita complessiva, tanto da limitarne lo sviluppo attinente alla sfera emotiva (relazioni interpersonali, affettività) e cognitiva (stimoli efficaci, ambiente ricco), ma provocano anche irrequietezza, facilità al pianto, difficoltà del sonno, inappetenza, apatia. Senza contare che [...] il contatto forzato in spazi limitati, le rigide regole del carcere creano situazioni di stress e tensioni che si ripercuotono, inevitabilmente, nel rapporto madre-figlio (Grimaldi, 2019, p. 44).

Ecco che le “condizioni concrete di vita” (Biffi, 2020) di questi bambini mettono in luce la difficoltà di conciliare, sul piano legislativo, “le esigenze securitarie dello Stato nei confronti della madre e quelle protezionistiche, sempre dello Stato, nei confronti del fanciullo” (Ciuffoletti, 2014, p. 67).

Questo contributo si concentra su una parte dei risultati ottenuti

nel corso della ricerca etnografica *Madri detenute: esperienze di maternità tra contesti detentivi e scuole*. La ricerca, condotta nell'ambito del dottorato in Scienze pedagogiche presso l'Università di Bologna, ha prestato attenzione alla relazione tra le madri in esecuzione penale e la scuola frequentata dai loro figli, al fine di comprendere come le esperienze di maternità si costruiscono tra le due istituzioni¹.

A partire da interviste condotte con l'équipe educativa in un Icam² e con Sofia Ciuffoletti, giurista e direttrice del centro di ricerca interuniversitario L'Altro Diritto, il contributo esplora come l'alterità genitoriale delle “madri rom” venga costruita nel dibattito politico e pubblico legato agli aggiornamenti normativi. Inoltre, propone una riflessione su come i processi di discriminazione – o meglio, l'antiziganismo (Piasere, 2015) – influenzino il lavoro educativo nel contesto indagato, alimentando quella che Paul Farmer (2007) definisce “violenza strutturale”, ossia una “violenza esercitata in modo sistematico – ovvero, in modo indiretto – da chiunque appartenga a un certo ordine sociale” (p.22) e che rende visibili i meccanismi sociali dell'oppressione di determinati gruppi di persone.

¹ L'indagine si è basata sull'analisi delle interviste semi-strutturate e dei focus group condotti con il personale educativo del contesto detentivo e scolastico, evidenziando la complessità della costruzione del lavoro di rete tra le diverse realtà, le criticità che caratterizzano lo scambio tra madri detenute e insegnanti e le difficoltà di accompagnare la pratica educativa con una riflessività attenta alle rappresentazioni sociali e alla specificità dei contesti. Nonostante la persistenza di processi selettivi che condizionano l'accesso al campo dei luoghi di pena, le interviste narrative condotte con alcune madri hanno rappresentato uno strumento prezioso per generare una conoscenza situata dei contesti indagati, esplorare la trama di significati attribuita alle loro esperienze e mostrare in che modo le donne riaffermano il loro ruolo genitoriale nella relazione con i soggetti istituzionali.

² Per garantire la riservatezza e l'anonimato dei partecipanti non vengono fornite indicazioni specifiche sulla struttura detentiva coinvolta nella ricerca.

Politiche e discorsi sulle madri detenute: la genitorialità razzializzata delle donne rom

L'analisi giuridica degli articoli di legge riguardanti le misure alternative alla detenzione in carcere evidenzia come i criteri di accesso a tali benefici rendano il penitenziario l'unico contesto ritenuto possibile dalla norma per "una tipologia di detenute madri che si risolve, in ultima analisi, nelle donne appartenenti alle minoranze rom e sinti, sia cittadine italiane che straniere, e alle donne migranti senza reti di contatti esterni" (Ciuffoletti, 2014, p. 58).

Il criterio della recidiva poco si adatta alla posizione di irregolarità posseduta da una parte delle madri in esecuzione penale. Questo status giuridico determina infatti il fragile posizionamento rispetto i diritti fondamentali, aumentando il rischio di sfruttamento delle persone all'interno del mercato del lavoro, il loro possibile collocamento nelle economie illegali e l'impossibilità di avere un domicilio regolare sul territorio nazionale (Sbraccia, 2007). Le criticità legate alla condizione di clandestinità sono ulteriormente amplificate dalle "significazioni fornite dalle rappresentazioni sociali" (Fabini, Ferraris, Sbraccia, 2022), che contribuiscono a costruire il concetto di pericolosità sociale attraverso meccanismi di "etnicizzazione dei reati" (*ibidem*). Si pensi, ad esempio, al frequente utilizzo dell'espressione "borseggiatrici rom" nel dibattito pubblico e politico, riportato dai media italiani, specialmente in occasione del ritiro, nel marzo 2023, della proposta di legge Serracchiani (P.d.l. C. 103) che mirava a valorizzare le case-famiglia protette come i principali contesti di destinazione per le madri che vivono il tempo della pena assieme ai loro figli³.

³ Il ritiro della proposta di legge è avvenuto a causa degli emendamenti presentati dalla maggioranza di governo in Commissione Giustizia, che prevedevano la cancellazione del differimento obbligatorio dell'esecuzione della pena per le madri con bambini fino a un anno di età. La legge 9 giugno 2025 n. 80, recante *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza pubblica, di tutela del personale in servizio, nonché di*

Se l'analisi giuridica e sociologica svela che “i reati per cui le donne sono condannate sono maggiormente espressione di marginalità sociale che di allarme sociale” (Vianello, 2023, p. 164), e la recidiva riguarda proprio questi reati, appare evidente che il carcere sia principalmente un luogo di pena per donne che vivono situazioni di deprivazione materiale e sociale.

Affrontando il tema della cittadinanza, Sofia Ciuffoletti sottolinea un elemento cruciale che ci spinge a guardare oltre il possesso di tale status giuridico:

G: Ci sono donne italiane, più raramente. Attenzione però, qui c'è un punto importante legato alla cittadinanza: ci sono donne italiane perché spesso le donne rom sono italiane. Hanno la cittadinanza e in primis le individuiamo come donne rom. Molto spesso le politiche discriminatorie portano, in qualche modo, a discriminare anche al di là della cittadinanza.

Un esempio delle politiche discriminatorie richiamate dalla giurista è fornito dal lavoro svolto dal Centro di Ricerche Etnografiche e di Antropologia applicata (CREAa) dell'Università di Verona che, nell'ambito della ricerca *Antiziganismo contemporaneo nei dispositivi normativi locali italiani*, ha mostrato l'uso indistinto di termini come “rom”, “sinti”, “nomadi” e “zingari” nelle leggi regionali riguardanti la mobilità di questi gruppi. L'uso di questi termini non è neutro. La parola “zingari” richiama una categoria di persone che, nel corso della storia, ha assunto connotazioni negative, spesso rappresentate come un “problema” da risolvere ed esplicita i processi di razzializzazione che attribuiscono a determinati gruppi di persone “un maggiore o minore valore sociale” (Olivieri, 2020, p. 4), autorizzando

vittime dell'usura e di ordinamento penitenziario, conferma infatti questa prospettiva, rendendo il differimento della pena facoltativo e lasciandone l'applicazione alla discrezionalità dei magistrati.

“trattamenti di preferenza o discriminazione” (*ibidem*). Allo stesso tempo il termine “nomadi” costruisce l’alterità di tali minoranze, rappresentandoli come comunità che, per natura, sono in costante mobilità, senza luogo, estranei al corpo della nazione, difficilmente integrabili e percepiti come una possibile minaccia all’ordine sociale costituito nel contesto italiano (Sigona, 2008).

È proprio a partire da tale meccanismo che concepisce il nomadismo come un fenomeno “sottratto alla temporalità storica, alla dimensione sociale e relazionale” (Rivera, 2020, p. 30) che vengono predisposte in Italia specifiche aree, i cosiddetti “campi nomadi”. Se inizialmente tali luoghi erano stati pensati per consentire la sosta di quelle comunità che si spostavano all’interno del paese per ragioni lavorative, a partire dagli anni 90 tali spazi divengono i principali luoghi di abitazione di gruppi rom in fuga dalle guerre jugoslave che mai, prima d’allora, aveva abitato contesti simili (Bravi, 2009; Piasere, 2006).

Per le “matri rom”, il requisito di un domicilio idoneo incide fortemente sull’accesso alle misure alternative alla detenzione. L’autorità giudiziaria spesso nega gli arresti domiciliari speciali nei “campi nomadi” (Pecorella, 2019), considerati poco “sicuri” e legati al crimine commesso. Il concetto di domicilio “poco sicuro” diviene, in alcuni casi, un elemento centrale della violenza istituzionale che modella le esperienze di tali donne, soprattutto quando questo concetto è legato a presunte situazioni di sfruttamento all’interno del contesto familiare. È significativo sottolineare che, nella valutazione di tali casi da parte della magistratura di sorveglianza, la risposta istituzionale sembra limitarsi all’incarcerazione delle donne come unica soluzione per sottrarle dalla possibile situazione di oppressione vissuta nel contesto domestico. Nel maggio 2015, durante gli Stati generali dell’esecuzione penale, viene sottolineato che l’assenza di un domicilio “sicuro” non dovrebbe impedire l’applicazione delle misure alternative alla detenzione, spetta all’autorità pubblica individuare strutture che possano evitare l’ingresso in carcere di bambini. Tra le proposte avan-

zate, è stata considerata anche la possibilità di riconoscere il “campo” come domicilio per gli arresti domiciliari.

A tale immaginario si affiancano le “rappresentazioni sociali della donna che ha commesso un reato nell’incrocio con la sua funzione materna” (Ronconi, Zuffa, 2020, p. 58), inerenti al tema della genitorialità.

Durante l’intervista, Sofia Ciuffoletti spiega come queste rappresentazioni influenzino il discorso giuridico:

G: La mamma rom usa strumentalmente il minore, fa tanti figli per non finire in carcere, ed è dedita per cultura... a volte si legge questo nei provvedimenti. È chiaro che non si possa scrivere in un provvedimento giurisdizionale che una persona delinque per cultura, eppure noi lo leggiamo, per le donne madri rom.

Il dibattito pubblico e politico seguito al ritiro della proposta di legge Serracchiani (P.d.l. C. 103) conferma quanto evidenziato dalla giurista, rendendo esplicite le modalità con cui la visibilità di tali donne si forma nell’arena politica e pubblica.

La costruzione della dicotomia buona/cattiva madre, ossia la definizione di quel confine che categorizza l’agire materno attraverso l’uso di criteri di giudizio di carattere morale, assume per le “madri rom” una connotazione specifica: gravidanza e maternità sono rappresentate come esperienze che queste donne utilizzano strumentalmente per evitare la detenzione in carcere, sono cioè il risultato di un’intenzionalità strumentale deviante. Le “madri rom” non solo si allontanano dal “ruolo sociale femminile per eccellenza, la donna madre” (Ciuffoletti, 2014, p. 54), ma si discostano profondamente anche da ciò che, a livello sociale e culturale, si considera l’adeguatezza dell’essere madre. Il concetto di “uso strumentale” le posiziona talmente lontane dall’ideologia dominante del materno che, con il ritiro della proposta di legge Serracchiani, un esponente di Fratelli d’Italia propone pubblicamente di revocare la responsabilità genito-

riale alle donne condannate.

La persistenza di rappresentazioni stigmatizzanti, secondo cui i “genitori rom” sono “generalmente considerati incapaci di crescere i loro figli” (Sarcinelli, 2012, p. 64), è confermata anche dagli studi in ambito antropologico.

L'antropologa Saletti Salza (2014), indagando il fenomeno dell'adozione dei “bambini rom” in Italia, evidenzia come l'assenza di una formazione specifica per gli operatori sociali, necessaria a interpretare “contenuti culturali complessi” (p. 57), conduca alla riproduzione di semplificazioni e a una lettura distorta dei legami familiari e dell'agire genitoriale. Di conseguenza, i “bambini rom” diventano, nelle aule dei tribunali, “bambini da salvare” (p. 58) dai propri genitori.

Alice Sophie Sarcinelli (2021), nel suo lavoro etnografico, evidenzia come le esperienze di maternità delle “madri rom” siano influenzate dai processi di razzializzazione, essendo anche “il risultato sia delle minacce quotidiane da parte della polizia, sia dell'interiorizzazione di un'esperienza collettiva di discriminazione, frutto delle numerose politiche volte a “rieducare i genitori rom” (p. 7).

La sovra rappresentazione di donne e “bambini rom” nelle carceri italiane solleva quindi interrogativi sulla realizzazione del principio di non discriminazione sancito dall'art. 2 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Come sottolinea la giurista nel corso dell'intervista:

G: Queste sono questioni che, se toccano sessanta bambini o diciotto, come è adesso il caso, noi dovremmo essere lì a dirci: “Il nostro ordinamento permette che sessanta bambini crescano in carcere”. Dovremmo veramente spaventarci del fatto che esista la possibilità che dei bambini siano dati per dei “bambini di serie B”. Tutti noi diamo per scontato che ci siano dei bambini di serie C, D, E, per i quali non c'è nulla da fare.

Teresa, invece, ci ricorda quanto i processi di razzializzazione spingano le madri a considerare il carcere come un contesto inevitabile da attraversare con i figli. Dopo averla incontrata all'Icam, insieme a un'altra donna, annotavo nel diario di campo:

Tina è in Icam da poco più di dieci mesi, e Teresa da un anno e qualche mese. Tina è lì con la figlia di un anno e mezzo, mentre Teresa è con la sua bambina di quattro anni. Quando Teresa esprime la sua incredulità sulla situazione che stanno vivendo, dice: “Come è possibile? Io sono rom, ma lei è italiana!”. I processi di razzializzazione interiorizzati emergono chiaramente. Come se, non solo secondo l'opinione comune, ma anche agli occhi di Teresa, l'essere rom giustificasse maggiormente la sua presenza in carcere (Diario di campo, 12/02/2024, Icam).

Due esempi di come la discriminazione scoraggia il lavoro educativo in carcere

Se per educazione intendiamo quell'insieme di pratiche e saperi volto ad accompagnare il rapporto madre-bambino seguendo obiettivi che stabiliscono come priorità il benessere del minore e la costruzione di percorsi inclusivi per le madri detenute, il carcere solleva numerose domande all'agire educativo in questo contesto. Senza entrare nel merito delle approfondite analisi pedagogiche sul ripensamento del sapere educativo nel contesto penitenziario (Oggionni, 2019; Decembrotto, 2024), è fondamentale precisare che agli educatori, oggi denominati funzionari giuridico pedagogici, l'ordinamento penitenziario assegna il compito di favorire percorsi di reinserimento sociale delle persone detenute.

Nell'analisi del materiale raccolto, l'influenza della diffusa discriminazione delle “donne rom” sul lavoro educativo in carcere è emersa in due specifici ambiti d'azione.

Parlando delle prospettive di reinserimento sociale delle donne presenti in Icam, il funzionario giuridico pedagogico della struttura spiega:

F: Che cosa facciamo noi? Noi riempiamo le cassette di piccoli strumenti: l'alfabetizzazione... sai leggere. Adesso sai leggere il cartello del treno. Ti do lo strumento della gelateria, ti do lo strumento della panificazione. Quando esci non te ne farai assolutamente nulla perché tanto nessuno ti assumerà, perché quello è. Sei detenuta, ex detenuta, magari rom o sinti, senza documenti. Tu pensi che in un mondo dove facciamo fatica a trovare lavoro noi, qualcuno prenderà loro? No. Allora che cosa se ne fanno del bel corso di formazione che noi abbiamo dato, sai quelli di cui parlavamo prima, di fare un percorso di formazione Oss. Che te ne fai? Tu pensi che prendano una sinta a fare l'Oss? Non la prenderanno mai. [...] Noi andiamo avanti su una strada che ci porta verso l'utopico immaginario che queste donne possano avere una svolta, ma se ce l'avranno è solo perché è merito loro, ma non è certamente merito di niente e di nessuno fuori di qua. A volte ce lo chiediamo, sai quante volte ce lo chiediamo: ma che senso ha fare tutto questo?

L'intervistata chiarisce come l'intersezione tra identità sociali stigmatizzate — quella di “persona rom”, di “ex detenuta” e di “irregolare” — generi configurazioni particolari di esclusione e discriminazione, che incidono profondamente sull'esperienza del reinserimento e sulla possibilità per le donne di valorizzare gli strumenti acquisiti durante la detenzione.

La discriminazione, radicata a livello sistemico, contribuisce a reiterare la subalternità, storicamente esperita, e influenza anche l'immaginario pedagogico del personale educativo, che fatica ad attribuire senso al proprio operato, orientato alla costruzione di percorsi di reinserimento realmente praticabili.

Il discorso di un'educatrice, parlando del lavoro di rete tra carcere e scuola, rivela invece come la possibile discriminazione delle madri detenute nel contesto scolastico ostacoli l'intervento educativo tra le due realtà istituzionali.

I bambini dell'Icam frequentano un servizio educativo grazie a una convenzione del Comune che riserva loro dei posti.

Le madri possono conoscere direttamente il contesto scolastico solo durante le feste di Natale e fine anno, previa autorizzazione del magistrato di sorveglianza, e partecipano a tali occasioni accompagnate da educatrici e polizia penitenziaria. Solitamente, le insegnanti informano i genitori sulla collaborazione tra scuola e carcere, ma un'educatrice sottolinea l'effetto positivo di aver spiegato lei stessa il "progetto Icam" a una madre: durante la festa, questa aveva interagito con la madre detenuta, la quale successivamente l'aveva riconosciuta come l'unica che le aveva rivolto la parola.

Pur riconoscendo l'effetto positivo che la sua azione aveva prodotto, quando le chiedo se potrebbe essere utile la partecipazione delle educatrici alle riunioni di sezione a scuola per spiegare il "progetto Icam" ai genitori, risponde:

E2: Probabilmente sì, la paura probabilmente è quella di... non lo so, magari di ricevere un po' il rifiuto, oppure... quella di fare un po' pena alle persone e... quindi... non so ho paura del rimando poi anche comportamentale che possono avere i genitori nei confronti di questi bambini. Quindi se sapessi a priori che questo portasse a un'esclusione non lo farei mai. Però probabilmente fatto e pensato in maniera intenzionale, funzionerebbe sì, funzionerebbe molto meglio.

Quando lo spazio di intersezione tra carcere e scuola è vissuto con timore dagli stessi operatori, diventa chiaro che il potenziale racchiuso in tale spazio fatica a realizzarsi. Affinché questo potenziale possa davvero essere trasformativo, è necessario introdurre nuovi elementi

di riflessione pedagogica nella pratica educativa tra i due contesti, chiedendoci: come parlare del carcere alla comunità esterna? Quali narrazioni produrre per evitare il rischio di perpetuare rappresentazioni stigmatizzanti delle donne e dei bambini che lo abitano, che potrebbero indurre atteggiamenti di pietismo o paura?

Quando una madre detenuta non iscrive il figlio a scuola: un esempio delle consuetudini del pensiero

E1: Due anni e mezzo, ha due anni e mezzo. Non ha mai fatto niente e si vede perché non è in grado di giocare, non è in grado di comunicare, fa quello che vuole, non ascolta, la mamma non lo sa tenere, è sempre lì, noi non possiamo farci nulla. Se la mamma dice no, è no. [...]

IO: E invece rispetto al bambino che deve iniziare? Mi dicevi che oggi avete il colloquio...

E1: Allora, lui è il figlio di una donna sudamericana, era già stato inserito al nido prima che la mamma venisse incarcerata e in più lei era stata anche in sezione nido un paio di mesi, e lì l'avevamo inserito al nido. Quindi in realtà è un bambino che... [...] è super adeguato, è fantastico. Sa mettere a posto le cose da solo, sa mangiare, ascolta, capisce i no.... è un altro livello di educazione tra le mamme sudamericane, che poi sono super attaccate ai bambini, e le mamme rom li lasciano un po' così... si vede l'abisso di differenza.

Senza ridurre l'intera conversazione con l'educatrice a questo estratto, è comunque significativo soffermarsi su questo passaggio, in quanto permette di comprendere come le rappresentazioni sociali riguardo alla genitorialità delle "madri rom" possano influenzare an-

che l'immaginario di chi esercita la professione educativa in carcere. La situazione di cui io e l'intervistata stavamo parlando riguarda una "madre rom" presente in Icam, che aveva espresso la sua contrarietà alla proposta di iscrivere il figlio al nido d'infanzia. È necessario specificare che l'iscrizione a scuola dei bambini è una delle richieste che l'istituzione avanza alle donne. Uno dei punti del patto trattamentale chiede l'impegno delle madri a "rispettare lo sviluppo psicofisico di mio/a figlio/a e la sua necessità di frequentare ambienti educativi esterni all'Istituto, incontrando altri bambini della sua stessa età, e quindi ad accettare e sostenere l'iscrizione al Nido e alla Scuola materna [*sic*]"⁴. Se da un lato questa richiesta istituzionale risulta indiscutibile perché finalizzata a ridurre i danni che il contesto detentivo provoca sui bambini, dall'altro l'azione di tutela dell'infanzia, strettamente legata all'adesione delle donne al patto trattamentale, rischia di generare forme di violenza istituzionale verso le madri stesse. C'è il rischio che il discostarsi dalla traiettoria genitoriale delineata dal patto venga interpretato come scarsa attenzione delle donne ai bisogni di crescita dei bambini, alimentando l'immagine della "cattiva madre" discussa in precedenza.

In questo caso, la violenza istituzionale non si radica tanto nello status di detenuta, condiviso dalle due madri in questione, quanto nell'appartenenza di una di esse alla cosiddetta "comunità rom". Inoltre, nel discorso riportato, non è solo la rappresentazione dell'agire genitoriale a essere costruita attraverso un processo di razzializzazione, ma anche la relazione stessa tra madre e figlio. Ne emergono due distinti modelli genitoriali ai quali corrispondono due diverse immagini di infanzia.

Secondo l'intervistata, la scelta della madre di iscrivere il figlio

⁴ Il patto trattamentale rappresenta un vero e proprio patto sottoscritto dalla persona detenuta che definisce "non ipotesi generiche ma impegni e obiettivi precisi, consapevolmente assunti dal condannato e rispetto ai quali sarà possibile attuare una costante valutazione sul comportamento dello stesso, sulla sua capacità di adesione al "patto", sugli aggiornamenti e modifiche da fare" (circ. 9 ottobre 2003, n. 3593/6043).

al nido esprime un forte attaccamento madre-bambino, considerato tipico delle donne sudamericane. Al contrario, la mancata frequenza scolastica è attribuita a un atteggiamento di trascuratezza, ritenuto un tratto diffuso tra le “madri rom”.

Queste presunte differenze, sempre nel racconto dell'intervistata, collocano i bambini in posizioni opposte: il primo, prossimo al nido, è descritto come “super adeguato”, mentre l'altro, senza esperienze scolastiche, è rappresentato come privo di regole, con scarse capacità comunicative e relazionali.

L'opposizione della donna alla richiesta del patto richiede di considerare che “la scuola è un territorio tutt'altro che neutro per i giovani rom” (Sarcinelli, 2012, p. 69). Le esperienze scolastiche delle “persone rom”, infatti, sono segnate dall'eredità delle “classi speciali”, in vigore in Italia dal 1965 al 1982. Per circa venti anni, la scuola è stata un contesto di esclusione, caratterizzato da logiche di separazione istituzionalizzata che prevedevano che i “bambini rom” frequentassero spazi differenziati dai compagni. Le classi speciali rappresentano un precedente storico che non deve essere dimenticato: la memoria di questa esperienza può essere infatti ancora presente, con il carico di sofferenza che incarna, nelle generazioni dei “giovani rom”.

Anche il funzionario giuridico pedagogico, parlando della situazione di questa diade, mette in evidenza una dicotomia, contrapponendo due mondi distinti: il “nostro” e quello degli “altri”, definito come “loro”.

F: Guarda, un caso solo abbiamo avuto, che è qua, e mi sento di dire che la motivazione è dettata dal fatto che si ha paura di abituare il bambino ad una sorta di vita che poi fuori non farà. L' avere a che fare con un mondo a cui lui non apparterrà, perché non c'è la volontà di condividere con il mondo dei gagé, cioè con il nostro mondo, le abitudini della nostra educazione, per cui è inutile perché tanto il bambino al nido non andrà, alla scuola materna non andrà, non andrà neanche a scuola.

Inizialmente, secondo F., la decisione della madre di non iscrivere

il bambino a scuola esprime la sua “paura” di far vivere al figlio esperienze che lei stessa ha scelto di evitare una volta uscita dal carcere. Tuttavia, proseguendo nel suo discorso, questa scelta assume un altro significato: il mancato accesso del bambino alla scuola riflette anche la mancanza di volontà della madre di entrare in contatto con il “nostro mondo”, quello dei *gagé*⁵.

I processi storici che hanno spinto ai margini della società le “persone rom”, in precedenza riconosciuti dall’intervistata, non vengono considerati come elemento costitutivo della distanza tra i due mondi: la scelta della donna viene piuttosto letta come decisione di non condividere le “abitudini della nostra educazione”, una mancata adesione al mondo sociale e culturale che l’istituzione carceraria e scolastica incarnano.

Anche in questo caso è utile porsi una domanda: la mancata iscrizione del bambino a scuola è il frutto dell’assenza di volontà della madre di condividere i principi educativi del “nostro” mondo, oppure è il risultato della sua esperienza nel mondo “nostro”, dove lei stessa è “costruita simbolicamente e trattata politicamente” come un’alterità (Potrandolfo e Rizzin, 2020)?

Le procedure istituzionali non lasciano spazio e nemmeno tempo per “confrontarsi con domande che non sono semplici da porre e a cui è tutt’altro che scontato rispondere” (Taliani, 2020, p. 69), ma al contempo richiedono all’*équipe* educativa del carcere descrizioni e valutazioni. La relazione di sintesi, che i professionisti dell’educazione sono chiamati ad inviare al magistrato di sorveglianza, comunicherà perciò la mancata adesione della madre al patto trattamentale, riducendo notevolmente la complessità della situazione. Il lavoro burocratico porta con sé il rischio che, nell’aula del tribunale, questa

⁵ Come scrive l’antropologo Leonardo Piasere (2009): “I *gagé* sono l’espressione dell’alterità che le singole comunità rom hanno costruito nel tempo, l’espressione del non essere rom o, meglio, del non appartenere alla dimensione romaní. I *gagé* sono gli ‘altri’ per definizione” (p. 27).

donna venga presentata come una madre indifferente ai bisogni di crescita del proprio figlio in quanto contraria al suo inserimento nel servizio educativo.

Conclusioni

Il contributo evidenzia come i processi di discriminazione che colpiscono le “madri rom” incidano profondamente sulle possibilità di reinserimento sociale e sulla qualità della sinergia educativa tra carcere e scuola. La persistente esclusione delle “donne rom” dal mercato del lavoro e dal più ampio contesto sociale rappresenta un ostacolo rilevante nella costruzione di percorsi inclusivi durante e dopo la detenzione. Alla luce di ciò, diventa urgente che l’agire educativo – nel raccordo con le istituzioni educative esterne – si configuri come pensiero e pratica capaci di rifuggire da rischiose stigmatizzazioni, evitando così che “l’identità originale divenga un’identità di categoria” (Caldin, 2020, p. 26).

È doveroso ricordare che gli estratti di intervista riportati fanno parte di intense conversazioni con i diversi soggetti incontrati dove il discorso assume significato nella co-costruzione della narrazione durante l’intervista. La scelta degli estratti da riportare è stata guidata perciò da una postura attenta a far sì che la loro estrapolazione dal più ampio discorso non ne alterasse il significato veicolato. Resta da chiedersi: qual è “il ruolo dell’educazione in un ambito così complesso” (Zizioli, 2021, p. 62)? Quali elementi includere nella riflessione pedagogica quando la pratica educativa coinvolge persone i cui vissuti sono costruiti su un piano intersoggettivo dell’esperienza fortemente compromesso da norme inique, processi opprimenti e disuguaglianze sociali (Decembrotto, 2019)?

Nel tentativo di delineare proposte che rispondano a queste domande, emergono con urgenza due aspetti.

In primo luogo, è auspicabile che il lavoro educativo si rivolga non

solo agli individui, ma anche alle comunità locali e alle istituzioni, al fine di mettere in discussione la linea di demarcazione tra il penitenziario e il contesto esterno. È necessario, infatti, che il territorio riconosca che le persone detenute e le loro condizioni non gli sono estranee (Decembrotto, 2020).

Il concetto di reinserimento sociale, che dovrebbe rappresentare l'obiettivo primario della pena, si pone in forte contraddizione con la "separazione dal mondo" (Goffman, 2003) imposta durante il periodo di detenzione. Questa contraddizione sottolinea l'urgenza di ripensare i confini dell'istituzione carceraria, conferendo loro un maggior grado di porosità (Ellis, 2021), così da permettere che le risorse esterne diventino parte integrante dell'esperienza detentiva. Per considerare il carcere come un territorio in continuità con l'esterno (Tramma, 2021) è fondamentale che chi si occupa del lavoro educativo riconosca il contesto sociale – di cui il penitenziario stesso è parte integrante – come ambito privilegiato di intervento.

Questo potrebbe permettere alle educatrici dell'Icam di riconoscere la propria responsabilità professionale nello spiegare il contesto detentivo ai genitori della scuola, trasformando la paura di un possibile "rifiuto" da parte della comunità scolastica, in una ricerca attiva di risposte alle eventuali diffidenze che potrebbero emergere. Se madri e bambini non fossero considerati estranei al territorio, sarebbe possibile costruire una progettazione più mirata, volta a coinvolgere maggiormente le donne negli spazi di sinergia tra le due realtà.

Un differente punto di vista sulle esperienze di maternità e di infanzia delle donne e dei bambini considerati nel contributo risulta, inoltre, necessario.

Ridurre tali esperienze a visioni dicotomiche, organizzate su una scala di presunti gradi di adeguatezza del ruolo genitoriale, basata sull'appartenenza a specifici gruppi sociali e culturali, evidenzia l'urgenza che i professionisti dell'educazione restituiscano valore al posizionamento storico degli Altri e delle Altre tra "noi", riconoscendo le ferite, spesso non cicatrizzabili, causate dai processi che spingono queste persone ai margini.

Proprio riconoscendo che le pratiche e i saperi riguardanti la crescita dei bambini si inseriscono all'interno di una dimensione culturale – intesa come “qualcosa di composito, di complesso, che comprende fatti di ordine tanto materiale quanto spirituale, tanto pratico quanto simbolico” (Fabietti, 2004, p. 38) – nel lavoro educativo diventa fondamentale non semplificare tale complessità, ma piuttosto riconoscere che essa si colloca in una fitta rete di rapporti di potere che contribuiscono a produrre l'alterità delle esperienze di genitorialità e infanzia, attribuendo ad alcuni soggetti – adulti e bambini – “una posizione inferiore e oscura all'interno di un universo prestigioso e privilegiato” (Bourdieu, 2015, p. 41).

Riferimenti bibliografici

Biffi E., *Infanzia e giustizia sociale: bambine e bambini fra diritti e capacità*, in E. Macinai e I. Biemmi (a cura di), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Franco Angeli, Milano 2020.

Biondi G., *Lo sviluppo del bambino in carcere*, Franco Angeli, Milano 1995.

Bourdieu P., *La miseria del mondo*, Mimesis, Milano 2015.

Bravi L., *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Milano 2009.

Caldin R., *La memoria e l'innovazione. L'impegno della Pedagogia speciale tra radici e prospettive educative*, in R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Erickson, Trento 2020.

Ciuffoletti S., *Le politiche legislative sulla detenzione femminile in Italia. Tra effettività e propaganda*, in “Studi sulla questione criminale”, 3, 2014, pp. 46-71, doi: [10.7383/81664](https://doi.org/10.7383/81664).

Clemmer D., *La comunità carceraria*, in E. Santoro (a cura di), *Carcere e società liberale*, Giappichelli, Torino 1997.

Costanzo G., *Madre e bambino nel contesto carcerario italiano*, Armando, Roma 2013.

Decembrotto L., *Marginalità vissute tra carcere e strada. Analisi, sfide, idee per una progettazione educativa oltre la detenzione*, Liguori, Napoli 2019.

Decembrotto L., *Una progettualità inclusiva oltre la detenzione. Riflessioni pedagogiche*, in L. Decembrotto (a cura di), *Adulthood fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale*, Franco Angeli, Milano 2020.

Decembrotto L., *Educare in carcere: elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*, Erickson, Trento 2024.

Ellis R., *Prisons as porous institutions*, in "Theory and Society", 50, 2021, pp. 175-199, doi: [10.1007/s11186-020-09426-w](https://doi.org/10.1007/s11186-020-09426-w).

Fabietti U., *Il destino della "cultura" nel "traffico delle culture"*, in "Rassegna italiana di Sociologia", 1, 2004, pp. 37-48, doi: [10.1423/13196](https://doi.org/10.1423/13196).

Fabini G., Ferraris V. e Sbraccia A., *Migrazioni, criminalità, criminalizzazione*, in T. Pitch (a cura di), *Devianza e questione criminale*, Carrocci, Roma 2022.

Farmer P., *Un'antropologia della violenza strutturale*, in "Annuario di Antropologia", 6, 2006, pp. 17-49.

Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino 2003.

Grimaldi M., *Tra tutela, diritto e modelli sperimentali. L'esperienza di Milano*, in Gandus N. e Tonelli C. (a cura di), *Doppia pena. Il carcere delle donne*, Mimesis, Milano 2019.

Lorenzetti A., *Maternità e carcere: alla radice di un irriducibile osimoro*, *Questione Giustizia*, 2, 2019, pp. 151-168.

Oggoni F., *Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9(1), 2019, pp. 473-488, doi: [10.30557/MT00078](https://doi.org/10.30557/MT00078).

Olivieri F., *Dalla "razza" alla razzializzazione. Una proposta teorico-metodologica per comprendere e contrastare i razzismi contempora-*

nei, in “Teoria e critica della regolazione sociale”, 2, 2020, pp. 1-16.

Pecorella C., *La detenzione delle donne madri: la difficoltà di garantire l'interesse superiore del minore*, in N. Gandus e C. Tonelli (a cura di), *Doppia pena. Il carcere delle donne*, Mimesis, Milano 2019.

Perricone G., Morales M.R., Polizzi C. e Granato L., *La percezione della competenza genitoriale nei luoghi di detenzione*, in “MinoriGiustizia”, 1, 2010, pp. 203-215.

Piasere L., *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Laterza, Bari 2009.

Piasere L., *Che cos'è un campo nomadi?*, in “Achab”, 8, 2006, pp. 8-16.

Piasere L., *L'antiziganismo*, Quodlibet, Macerata 2015.

Potrandolfo S. e Rizzin E., *La produzione dell'antiziganismo nei discorsi dei politici dell'Italia contemporanea*, in “Antropologia Pubblica”, 6(1), 2020, pp. 85-108, url: doi.org/10.1473/anpub.v6i1.172.

Rivera A., *Razzismo. Gli atti, le parole, la propaganda*, Dedalo, Bari 2020.

Ronconi S. e Zuffa G., *La prigionia delle donne. Idee e pratiche per i diritti*. Ediesse, Roma 2020.

Saletti Salza C., *Famiglie amputate. Le adozioni dei minori dal punto di vista dei rom*, CISU, Roma 2014.

Sarcinelli A.S., *Maestre al campo rom*, in A. Granata, *Intercultura. Report sul futuro*, Città Nuova, Torino 2012.

Sarcinelli A.S., *Des gamins roms hors-de-l'enfance. Entre protection et exclusion*, Editions des archives contemporaines, Parigi 2021.

Sbraccia A., *Migranti tra mobilità sociale e carcere. Storie di vita e processi di criminalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2007.

Sbraccia A. e Vianello F., *Introduzione. Carcere, ricerca sociologica, etnografia*, in “Etnografia e ricerca qualitativa”, 2, 2016, pp. 183-210, url: dx.doi.org/10.3240/84117.

Sigona N., *Lo scandalo dell'alterità: rom e sinti in Italia*, in S. Bragato e L. Menetto (a cura di), *E per patria una lingua segreta*, Nuova-dimensione, Venezia 2008.

Taliani S., *Archivio dei bambini perduti: genealogia, migrazione e servizi per la tutela del minore*, in “La rivista delle politiche sociali”, 1, 2020, pp. 55- 70.

Tramma S., *Il ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'emancipazione nei luoghi di reclusione*, in R. Bezzi e F. Oggionni (a cura di), *Educazione in carcere: Sguardi sulla complessità*, Franco-Angeli, Milano 2021.

Vianello F., *Maternità in pena. L'esecuzione penale delle donne con figli minori*, Meltemi, Milano 2023.

Zizioli E., *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*, Franco-Angeli, Milano 2021.

FRANCESCA PILOTTO è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano le esperienze di genitorialità e di infanzia in contesti di marginalizzazione sociale, il lavoro educativo praticato nello spazio di incontro tra differenti istituzioni o servizi e le rappresentazioni sociali che lo accompagnano.