

Logo Roma tre

Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione

LA SCOLARIZZAZIONE DEI MINORI ROM: PROBLEMI E PROSPETTIVE

Una guida per la scuola

Relatore:
Prof. Massimiliano Fiorucci

Correlatore:
Prof. Marco Catarci

Laureanda:
Serena Stazi

Anno accademico 2010/2011

Indice

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1. BREVE STORIA DEL POPOLO ROM. UN SINTETICO PERCORSO DI CONOSCENZA	9
1.1 Le origini	9
1.1 a) <i>La migrazione</i>	10
1.1 b) <i>In Europa</i>	11
1.1 c) <i>I diversi gruppi</i>	11
1.1 d) <i>In Italia</i>	12
1.2 Cultura e organizzazione sociale	13
1.2 a) <i>La famiglia</i>	14
1.2 b) <i>La donna e l'uomo; rom e romni</i>	15
1.2 c) <i>La religione</i>	15
1.2 d) <i>La lingua</i>	16
1.3 Crisi e metamorfosi della cultura dei rom	18
1.3 a) <i>I cambiamenti legati al nomadismo</i>	19
1.3 b) <i>La scuola</i>	19
1.3 c) <i>I cambiamenti dovuti al vivere al campo</i>	19
CAPITOLO 2. ARTICOLAZIONE DELLA TESI	21
2.1 Finalità e obiettivi	21
2.2 Metodologia e strumenti	21
2.3 I tempi di realizzazione	21
2.4 L'elaborazione dei dati testuali	22
CAPITOLO 3. GLI OSTACOLI AL PROCESSO D'INCLUSIONE DEI ROM DOVUTI ALLO STEREOTIPO E AL PREGIUDIZIO	23
3.1 L'immaginario legato ai rom fra stereotipo e pregiudizio	23
3.2 Effetti dello stereotipo e del pregiudizio nella scuola	31
3.3 Un atteggiamento scolastico volto al superamento delle difficoltà dovute alla influenza dello stereotipo e del pregiudizio	41
3.4 Proporre una conoscenza positiva nella scuola. Comprendere la cultura rom, una cultura della pace e della libertà	45
CAPITOLO 4. LA SITUAZIONE GIURIDICA DEI ROM. UN'AMBIGUITÀ DI STATUS CHE INFLUENZA NEGATIVAMENTE IL PERCORSO DI CRESCITA E SCOLASTICO DEI MINORI	46

4.1 Osservazioni sul problema della “regolarizzazione” della comunità rom sul Territorio Italiano.	46
4.2 Sulla possibilità di rivolgersi sia al Ministero dell’interno, sia all’ Autorità Giudiziaria Ordinaria, per l’accertamento dello Status di Apolidia.	54
4.3 Il mancato riconoscimento dei rom e sinti come minoranza linguistico-culturale	55
4.4 Il diritto all’istruzione e la discriminazione dei minori rom	56
4.4 a) <i>Le barriere all’accesso e al percorso scolastico</i>	56
4.4 b) <i>La soglia del 30% e la maggiore possibilità di esclusione dei minori rom</i>	57
4.5 Un diritto negato: il mancato riconoscimento dello status di minoranza linguistica	59
4.6 La verifica e le sanzioni sull’adempimento dell’obbligo scolastico	60
4.7 La necessità di trovare delle soluzioni appropriate	61

CAPITOLO 5. LA SITUAZIONE ABITATIVA COME INIZIO DELL’ESCLUSIONE: IL CAMPO GHETTO 63

5.1 L’inizio dell’esclusione: <i>perché nasce il campo rom?</i>	64
5.2 Il “ <i>Piano nomadi</i> ” di Roma Capitale	68
5.3 L’influenza dell’abitare al campo sulla scolarizzazione dei minori	73
5.4 Pensare case	77

CAPITOLO 6. CAPITOLO I DATI SULLA SCOLARIZZAZIONE ROM NEL COMUNEDI ROMA 83

6.1 Introduzione alla lettura dei dati	83
6.2 Lettura e analisi dei dati	84
6.2 a) <i>La situazione degli insediamenti prima dei cambiamenti avvenuti nell’anno 2010 e della netta divisione tra Villaggi Attrezzati e altri insediamenti</i>	86
6.2 b) <i>Le ripercussioni del cambiamento sulla scolarizzazione</i>	88
6.3 Caratteristiche del servizio di scolarizzazione e proposte di evoluzione	89
6.4 Il Monitoraggio delle frequenze. Anno scolastico 2009/2010	92
6.5 Confronto frequenze scolastiche tra via dei Gordiani e via di Salone	101

CAPITOLO 7. I ROM E LA SCUOLA 108

7.1 Due culture a confronto da un punto di vista pedagogico	108
7.1 a) <i>Un modo errato di intendere la differenza culturale</i>	108
7.2 L’educazione familiare rom e l’educazione scolastica gagè: due modelli pedagogici differenti	111
7.2a) <i>Il contrasto con l’educazione scolastica gagé e l’inadeguatezza del suo modello assimilazioni sta</i>	114
7.2 b) <i>La paura dei rom verso una cultura estranea</i>	117

7.3 Due modelli pedagogici tanto differenti: possibilità di unione?	122
7.3 a) <i>Verso un nuovo “modello dell’incontro”</i>	123
7.4 Le problematiche scolastiche degli alunni rom	128
7.4 a) <i>Le classi speciali “Lacio Drom”</i>	129
7.5 Problematiche di integrazione e inserimento nel gruppo classe e nella scuola	131
7.5 a) <i>Il coinvolgimento delle famiglie rom come elemento essenziale della Integrazione</i>	136
7.5 b) <i>l’importanza del mediatore linguistico-culturale nel processo di integrazione scolastica</i>	137
7.6 Problematiche relative alla didattica e alle varie modalità di apprendimento-insegnamento	139
7.6 a) <i>Analisi delle diverse affermazioni poste dal personale scolastico in relazione al basso rendimento degli alunni rom</i>	143
7.6 b) <i>La questione controversa della certificazione</i>	158
7.6 c) <i>La richiesta frequente della certificazione</i>	158
7.6 d) <i>L’assenza totale di riconoscimento di difficoltà certificabili</i>	158
7.7 La collaborazione tra l’educatore della scolarizzazione e l’insegnante	159
7.8) <i>Analisi delle singole caratteristiche influenzanti l’attività di studio e costruzione di una didattica appropriata</i>	163
7.9 La diversa concezione della lingua e la sua influenza nel processo di scolarizzazione dell’alunno	177
7.10 La scuola come luogo di sperimentazione e ricerca	183
CONCLUSIONI	206
BIBLIOGRAFIA	207

INTRODUZIONE

Le cause della bassa scolarizzazione degli alunni rom sono molteplici e composite, collegate tra loro e non possono essere spiegate con generiche interpretazioni su singoli fattori che non tengano conto del quadro complessivo e delle interrelazioni dei diversi elementi connessi: all'esclusione economico-sociale-abitativa, alle discriminazioni che questa minoranza subisce, ai fattori culturali e agli atteggiamenti delle famiglie, alle responsabilità delle diverse istituzioni e ai fattori interni alla scuola. Questo insieme di singoli questioni si intreccia producendo pratiche e pensieri da cui è possibile uscire solo attraverso una reale e profonda trasformazione delle politiche a livello locale e nazionale. La Costituzione e le norme comunitarie e internazionali prescrivono allo Stato italiano di riconoscere, tutelare e promuovere il diritto all'istruzione nei confronti di tutti i minori, rimuovendo gli ostacoli che possano limitare l'eguaglianza tra i minori, operando quindi senza discriminazioni di genere, di etnia e cultura, di regolarità giuridica.

Ciò nonostante, nei confronti dei minori rom in Italia e in Europa, il diritto all'istruzione non è pienamente garantito. Molti dei bambini che vivono nei campi hanno ancora una frequenza irregolare e un rendimento scolastico molto basso. L'abbandono scolastico è ancora elevatissimo e pochi proseguono gli studi superiori. Il nostro paese è stato più volte richiamato dalle istituzioni europee ed internazionali nello specifico per la mancata tutela del diritto all'istruzione e in generale per le gravi violazioni dei diritti di questa minoranza. In generale l'Italia è stata più volte criticata e ammonita dalle Istituzioni europee, dal Consiglio d'Europa (Commissione per i Diritti Umani, Commissione Europea contro il razzismo e l'intolleranza, ecc.) dall'OSCE, da Organismi delle Nazioni Unite (Comitato sull'Eliminazione della Discriminazione Razziale, Comitato sui Diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza, ecc) da molte istituzioni nazionali e internazionali e dalle ONG per la discriminazione nei confronti dei rom e sinti.

Lo scenario dal quale prende le mosse la ricerca e le riflessioni in essa contenute, è basato sulla consapevolezza che la qualificazione del sistema educativo di istruzione e di formazione sia un fattore sempre più decisivo non solo ai fini della crescita e della valorizzazione della personalità dei giovani, ma anche dello sviluppo complessivo del Paese. L'attuale fase storica di cambiamento europea e mondiale, è contraddistinta dal ruolo decisivo che nell'organizzazione sociale, stanno acquisendo i processi di apprendimento come strumento di crescita personale e collettiva. Nella cosiddetta "società della conoscenza", la riforma dei sistemi educativi di istruzione e di formazione assume una particolare rilevanza. La qualificazione e il potenziamento di questo settore, infatti, sono avvertiti come un punto chiave al centro dell'intreccio che collega le politiche sociali (e i suoi sistemi di welfare) quelle istituzionali, quelle economiche e del lavoro (con la loro competitività e produttività). Oggi si guarda ai processi d'apprendimento come ad uno strumento prioritario di crescita sia dello sviluppo personale, sia dello sviluppo dei paesi e della loro forza occupazionale e produttiva, e insieme della coesione sociale e della cittadinanza attiva. Nel nostro tempo si va definendo un quadro culturale, sociale, economico, istituzionale, tale da imporre una profonda ridefinizione e innovazione di ciò che viene inteso come educazione, formazione professionale, competenza, libertà e diritti

dei cittadini. Due punti centrali sono quelli dell'autonomia e dell'integrazione. Autonomia delle singole scuole rispetto alla maturazione della capacità di attuare, anche in maniera tempestiva, prassi educative che siano rispondenti alle reali necessità della popolazione scolastica delle singole realtà. Integrazione nel senso che la scuola non può pensarsi al di fuori di un sistema formativo allargato e sempre più integrato tra scuola ed extra-scuola e tra scuola e società civile. Infatti, è la complessità della vita sociale che richiede l'esistenza di un sistema graduale e continuo di formazione, interconnesso con il sistema nel suo complesso e quello d'istruzione. Riconoscere e armonizzare i percorsi educativi in una logica di convergenza tra realtà scolastica e realtà del paese (e anche del territorio in cui la singola scuola risiede) e integrazione della popolazione del nostro territorio, ormai eterogenea e pluriculturale, significa non solo realizzare un sistema formativo integrato fra istruzione ed educazione generale del paese (e naturalmente in contemporanea del singolo, compresa la formazione professionale che garantisce a tutti la realizzazione e l'autonomia di vita) ma porsi l'obiettivo comune di maturare insieme la persona, il cittadino, il lavoratore e la popolazione italiana nel suo complesso.

Quanto premesso è quindi l'idea che questa modalità educativa e d'istruzione debba coinvolgere tutti i cittadini e che la risoluzione delle diverse problematiche legate al reale incremento formativo della società civile, non possano essere risolte al di fuori di questo schema di azione integrato.

In base a quanto affermato sino ad ora risulta chiaro che per risolvere le problematiche legate all'istruzione degli alunni stranieri e rom che ci troviamo oggi ad affrontare, sia ancora più necessaria l'adozione di tale sistema integrato che tenga conto delle realtà circostanti all'interno delle quali l'educazione e l'istruzione si svolgono. Il nodo centrale della ricerca che funge da filo conduttore di tutti i capitoli è appunto l'idea che la soluzione delle problematiche di scolarizzazione e formazione degli alunni rom possano essere risolte unicamente con un'azione integrata e congiunta tra scuola e società.

Il problema della scolarizzazione dei rom, abbiamo detto in precedenza, risulta molto complesso e articolato come una rete di problematiche intrecciate tra loro e difficilmente analizzabili, e ancora di più risolvibili, mediante uno sguardo isolato rivolto solo alle singole difficoltà non comprensivo quindi delle interrelazioni tra i diversi livelli problematici. La risoluzione pratica di un solo livello può produrre effetti positivi sullo stesso e sugli altri ma può anche ridursi con molta probabilità a mera "toppa sul buco" a rischio di continui strappi. Alla risoluzione del singolo problema devono seguire, per promuovere un reale cambiamento migliorativo e non ricadere dopo poco nel baratro delle difficoltà, delle politiche propositive in grado di affrontare la questione nella sua complessità. Di pari passo alla necessaria soluzione delle questioni pratiche legate alla vita quotidiana, vanno attivate delle pratiche educative che siano in grado di promuovere delle trasformazioni di pensiero collettive. C'è bisogno di operare delle modifiche e delle evoluzioni del pensiero comune che solo scuola, con la sua azione educativa e di crescita intellettuale rivolta direttamente ai giovani studenti e indirettamente alle loro famiglie, è in grado di attuare nella società civile. Prima ancora di fare ciò è necessario che essa operi un lavoro di ristrutturazione e di aggiornamento del suo modello educativo di riferimento, ancora troppo

assimilazionista e centrato su un sistema pedagogico occidentale che lascia poco spazio alla conoscenza e all'utilizzo di altre valide pratiche.

Se non avviene un cambiamento rispetto alla conoscenza e al modo di rapportarsi con l'universo rom da parte della scuola in primis e di tutta la società in generale, l'intervento separato sulla singola difficoltà nella scolarizzazione dei minori, non potrà mai arrivare ad una soluzione completa e definitiva e invece finirà per essere (o meglio continuerà ad essere come accade tutt'oggi) una soluzione momentanea, con una scarsa ricaduta sul vero obiettivo al quale si deve aspirare, ossia: la produzione di miglioramento di vita per i minori di origine culturale rom e insieme, conseguentemente, anche di quella dei gagé. Questo può accadere solo mediante la creazione di un sistema sociale e scolastico condiviso e ricco di stimoli che sia in grado di produrre dei territori e dei vissuti comuni a tutti i suoi membri, appunto rom e gagé. In estrema sintesi per raggiungere tale scopo è necessario *agire sia a livello politico*, con la presa di decisioni che abbiano ricadute sulla vita pratica delle persone (miglioramento e cambiamento quindi, delle attuali condizioni abitative, lavorative e socio-sanitarie della popolazione rom) *sia a livello educativo e di formazione* dei rom e dei gagé garantendo la reale acquisizione di conoscenze e di abilità sia d'istruzione sia relazionali e interculturali.

Alla base delle difficoltà nella riuscita di una positiva scolarizzazione vi sono varie problematiche che dipendono sia da fattori interni al sistema scolastico, sia questioni esterne ad esso e inerenti in generale alle diverse azioni messe in atto dall'intera società (a livello economico-sociale-giuridico) per l'integrazione e la promozione del popolo rom. Le cause della bassa scolarizzazione dei minori rom sono quindi molteplici e complesse e non possono essere interpretate con semplicistiche spiegazioni monocausali. Tuttavia la conoscenza specifica di ogni singolo problema e lo sforzo di astrarlo dal resto del contesto per tentarne un'analisi specifica (pur tenendo sempre presente la sua interdipendenza con altri fattori) è determinante per comprendere affondo, perché e come, ognuno di questi fattori influenza la scolarizzazione, la formazione e quindi l'affermazione culturale e sociale dei bambini e dei giovani di origine culturale rom. Ciascuno degli elementi che proveremo ad esaminare orienta le azioni che la scuola, in maniera più o meno determinante ed efficace, riesce a mettere in campo per i suoi alunni rom. La risoluzione di ognuna di queste sfere differenti e strettamente interconnesse l'una all'altra, deve essere affrontata e risolta di pari passo sia dal punto di vista pratico, mediante delle politiche di governo ad hoc attivate dalle istituzioni preposte per la soluzione dei problemi specifici, sia a livello pedagogico ed educativo dentro l'istituzione scuola.

I fattori riconducibili alla realtà extrascolastica, quindi politica e sociale ma alla scuola collegati per l'esito perché determinanti anche l'andamento e la riuscita della scolarizzazione dei minori di origine culturale rom¹, sono connessi alla sfera delle azioni

¹ Nella ricerca si ricorre spesso alla definizione di *alunni di origine culturale rom* per indicare la particolare dimensione identitaria di questi minori che è costituita non solo dall'appartenenza alla cultura rom, la quale definizione unica risulterebbe riduttiva per spiegare l'identità ricca e plurima di questi minori che è costituita invece da una terza dimensione del tutto personale, scaturita dall'unione tra la storia e la cultura del popolo rom con l'incontro con quella italiana, altrettanto facente parte della personale storia di vita di questi giovani. Ciò vale per i ragazzi rom molto di più che per gli altri minori stranieri residenti nel nostro paese, in quanto, a differenza di questi ultimi loro coetanei, i minori rom appartengono spesso a famiglie che si trovano da moltissimi anni in Italia. Frequenti sono infatti i casi di intere famiglie che sonoigrate nel nostro paese anche da 30, 40 anni, senza però possedere la cittadinanza italiana.

politiche e pubbliche messe in atto nel Nostro Paese a favore (o sfavore) degli abitanti rom. Tra questi si evidenziano:

- Gli ostacoli all'integrazione sociale dovuti allo stereotipo ed al pregiudizio nei confronti dei rom.
- Le difficoltà dei rom legate all'ambiguità dello stato giuridico.
- La segregazione socio-abitativa-economica nella quale sono immersi gli abitanti residenti nei campi rom.

Un elemento che sta *in mezzo tra i due fattori di azione sociale, extrascolastica e azione educativa*, interna alla scolarizzazione, è quello relativo al *"Progetto di Scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom"* che risulta *esattamente al centro delle due dimensioni: politica-sociale ed educativa*. In questa ricerca viene esaminata brevemente solo la situazione relativa al contesto di Roma e il fattore determinante per conseguenze sui risultati scolastici degli alunni rom risulta essere quello relativo:

- alla tipologia di organizzazione del servizio per la scolarizzazione, prevalentemente incentrato, ancora dopo molti anni dalla sua attivazione, sull'attività di accompagnamento fisico dei minori nelle scuole piuttosto che su obiettivi educativi più elevati. Vedremo che tali scelte sono dovute, in parte, ad una certa modalità di pensiero sul servizio stesso ma soprattutto, alle scelte politiche adottate dall'Amministrazione comunale, di disporre una certa lontananza tra i villaggi attrezzati in cui i minori risiedono, i centri abitati e le scuole.

I fattori più strettamente riconducibili all'interno del sistema scolastico sono quelli legati all'impossibilità, per risorse e per competenze, di creare un modello didattico ed educativo nuovo che sia più adeguato alla soddisfazione delle esigenze degli alunni rom e insieme di quelli gagé stranieri e italiani. Gli aspetti più evidenti presi in analisi sono:

- La carenza da parte dell'Istituzione Centrale di attivare delle politiche per la scuola, delle risorse e degli strumenti pedagogico-didattici adeguati ai minori rom e più in generale alla realtà pluriculturale attuale.
- La difficoltà della scuola ad integrare i differenti modelli pedagogici-educativi rom e gagé, informale l'uno e formale l'altro e ad abbondare il suo modello assimilazionista.
- La scarsa competenza del personale scolastico di attuare metodologie e strumenti adatti alla realizzazione di un sistema d'accoglienza, d'integrazione e di acculturazione che sia funzionale a rispondere ai bisogni formativi dei suoi differenti allievi quindi sia ai minori italiani, di origine culturale rom, e stranieri.

Si ritiene quindi indispensabile l'attivazione di un *lavoro di rete* che spezzi il cerchio del disagio e che, pur mettendo in campo diverse soluzioni relative alla risoluzione di singole

difficoltà, non adotti più un modello parziale e scollegato tra le diverse parti della stessa realtà.

1. BREVE STORIA DEL POPOLO ROM. UN SINTETICO PERCORSO DI CONOSCENZA

1.1 Le origini

“Noi li chiamiamo zingari, ma loro stessi si chiamano rom, che vuol dire uomini. Sono arrivati in Europa, partendo dall'India, loro patria d'origine, per motivi che rimangono misteriosi, perché i rom non hanno mai avuto scrittura, né hanno usato altri mezzi (graffiti, disegni, ecc.) per narrare la loro storia. Quello che sappiamo del loro passato, lo ricaviamo da documenti di altri popoli che li hanno ospitati.”¹

Sin dall'antichità è stato difficile stabilire la precisa provenienza del popolo rom. Spesso credenze errate, stereotipi e pregiudizi, hanno ostacolato uno studio appropriato in grado di fornire delle ricostruzioni storiche capaci di stabilirne l'esatta provenienza. Infatti lo studioso J. P. Liègeois, a proposito dell'origine della popolazione romanés scrive che “non si hanno dei dati storici a causa di una mancanza di una loro storia scritta, di documenti e testimonianze. Quello che abbiamo sono i documenti riguardanti i rom come decreti di espulsione, i permessi di transito, i libri dei battesimi nelle chiese e le fiabe e i racconti orali. La storia del popolo rom è stata scritta sempre dagli altri, i rom stessi non hanno mai lasciato documenti scritti che testimoniano la loro storia. Molto spesso la memoria collettiva trattiene aspetti leggendari o pregiudizi che riguardano i rom”.²

Un elemento importante dal quale si può partire per tentare una ricostruzione storica degli spostamenti di questo popolo è lo studio della lingua romanì. Essa ha elementi in comune con le lingue indiane derivate dal sanscrito. Attraverso uno studio dettagliato dei diversi elementi linguistici e delle sue somiglianze con altre lingue orientali, si può risalire ad un percorso fatto dai rom prima di arrivare in Europa.

Santino Spinelli, rom abruzzese, artista, musicista e studioso di lingua e cultura romanì, afferma a tale riguardo che:

“non è possibile, purtroppo, risalire al luogo esatto di provenienza e né alle cause delle migrazioni. L'unico elemento certo è la provenienza dai territori situati a nord-ovest dell'India e che l'emigrazione è avvenuta prima dell'anno 1000, poiché i cambiamenti linguistici avvenuti nelle lingue neo-indiane in quel periodo non sono presenti nella lingua romanì”.³

¹ M.Karpati, *I figli del vento. Gli zingari*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, p.19

² J. P. Liègeois, *Zingari e viaggianti*, Lacio Drom, Roma, 1987, p. 22

³ A.S. Spinelli, *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi editore, 2003, Pag.9

Tuttavia non si può stabilire se le regioni a nord-ovest dell'India furono una tappa del lungo percorso dei rom oppure il luogo di prima provenienza. Dall'India i rom si diffusero in tutto il mondo passando per la Persia, l'Armenia, l'Asia Minore (si trovano testimonianze scritte della loro presenza in Asia già dal 1054) la Russia, l'Europa e per il nostro caso l'Italia.

Sempre Liègeois nel testo "Zingari e viaggianti" traccia le tappe dell'arrivo dei rom in Europa affermando che:

"I rom giunsero in Europa in tempi diversi. La prima ondata migratoria fu verso il XIV e XV secolo. Non si hanno dati più precisi in quanto i rom molto spesso si muovevano a gruppi piccoli e le autorità locali non sempre si accorgevano di loro. Forse qualche volta i rom furono confusi con qualche gruppo di nomadi o viaggianti autoctoni e viceversa. Molto spesso i gruppi che giungono in Europa occidentale si spostano tra un paese e l'altro, tra una regione e l'altra, così che si possono ricostruire i sentieri percorsi dai diversi gruppi dei viaggianti. Alcuni gruppi rom si sono stabiliti in diversi stati europei e sono diventati sedentari o semi-sedentari o comunque si spostavano poco. In Grecia, per esempio, si stabiliscono nell'Epiro, Corfù, Macedonia, Traci. In Italia i rom cercano di lavorare nelle zone rurali, dedicarsi al commercio o all'artigianato. Così si sviluppa anche un'osmosi culturale. Succede delle volte che alcuni aristocratici prendono sotto la loro protezione le famiglie rom e delle volte permettono loro di portare il proprio cognome tramite patronato. Alla prima ondata migratoria dei rom in Europa seguirono le altre: una tra il XVI e il XVII secolo e un'altra alla fine del XIX secolo. Erano le ondate dei rom provenienti dalla Turchia, Ungheria, Romania. I romanés provenienti dalla Romania erano gli schiavi di una volta che, dopo l'abolizione della schiavitù, sono partiti verso l'Europa in cerca di un destino migliore."⁴

1.1 a) La migrazione

Le cause delle migrazioni dei rom da una regione all'altra o da uno Stato all'altro d'Europa sono molteplici. In primis i rom sono stati costretti a fuggire dalle persecuzioni attuate nei loro confronti, dalle torture e dalla schiavitù, dai vari tentativi di sedentarizzazione dai bandi di espulsione emanati dai vari Stati europei. Inoltre sono scappati dai disordini e dalle guerre che si verificavano nei paesi in cui risiedevano. Altre spiegazioni alle delle migrazioni sono da ricercare nella propensione a viaggiare per andare a trovare parenti, per partecipare alle cerimonie di rito (funerali e matrimoni) o per esigenze lavorative quali il commercio e i lavori agricoli stagionali. Sono importanti anche i pellegrinaggi verso i luoghi sacri. Sin dall'antichità i rom hanno adottato il nomadismo come stile di vita, la ricerca della fortuna e del destino migliore. Hanno attraversato interi paesi e continenti. Da molti decenni ormai è emerso il fenomeno della stanzialità e moltissimi rom che vivono nel nostro paese non viaggiano più per vivere ma per piacere, vacanza o per motivi parentali. In ogni caso con modalità di viaggio simili a quelle della nostra cultura.

⁴ Jean Pierre Liègeois, Zingari e viaggianti, Lacio Drom, Roma, 1987, pag.27

1.1 b) In Europa

Le comunità romani e sinte⁵ sono definite una “galassia di minoranze” nell’Agnese, Vitale, 2007 e secondo gli autori del testo *“I rom e l’azione pubblica”* “hanno alcuni tratti in comune ed una struttura vitale abbastanza simile, ma non possiedono una stessa storia, né tantomeno condividono una cultura fortemente omogenea, né un’unica religione. È difficile stimare quante persone appartengano a questo “mosaico di frammenti etnici” (Dell’Agnese 2003). Si parla di dodici-quindici milioni di individui in tutto il mondo, di cui la maggior parte vive in Europa (fra gli 8 e i 10 milioni a seconda delle stime): il 60/70% nei paesi dell’Est ed il 10-15 % in Spagna, Francia e Grecia”.⁶

1.1 c) I diversi gruppi

A proposito dei molti e diversi gruppi rom e sinti, Eva Rizzin giovane studiosa appartenente alla minoranza sinta, attiva nella lotta per il diritti di sinti e rom in Italia, in un’intervista rilasciata a Sergio Bontempelli spiega:

“Non è facile fare una mappa dei diversi gruppi dei rom e sinti perché spesso le caratteristiche variano da una comunità locale all’altra. In Europa le comunità sono variegata e si autodefiniscono i diversi modi. Tradizionalmente, i Rom europei si suddividono in quattro grandi gruppi: i Rom, i Sint, i Manush, i Kalè e i Romanicel. Poi, però, anche all’interno di queste suddivisioni troviamo differenze rilevanti, quindi bisogna sempre essere molto cauti e non generalizzare. In Italia abbiamo sia Rom che Sint di antico insediamento, presenti nel nostro paese sin dal XV secolo, e dunque parte integrante della popolazione e della storia italiana, tanto che un numero rilevante di essi ne ha la nazionalità. Quando si parla dei Rom si parla in realtà di un mondo molto eterogeneo, che comprende cittadini italiani, cittadini comunitari e non comunitari, immigrati giunti in Italia in varie ondate, la più consistente delle quali iniziata negli anni ’90 con la dissoluzione della Jugoslavia e il crollo dei regimi comunisti: si tratta, in quest’ultimo caso, di vari gruppi che provengono in particolare da Macedonia, Kosovo, Bosnia, Serbia e più recentemente Romania. Ora, una caratteristica di tutti questi gruppi, dell’Est e dell’Ovest, è che parlano (o è attestato che parlassero ancora nell’Ottocento) dialetti del ròmanes, una lingua neo-sanscrita imparentata con le lingue oggi parlate nel nord-ovest dell’India. Essendo stata tramandata oralmente, la lingua ròmanes si è arricchita, nel corso dei secoli, dei vocaboli e dei linguaggi con cui è venuta in contatto, e quindi in Europa dei linguaggi e dei dialetti europei a seconda dell’itinerario seguito da ogni gruppo. Per esempio nella mia comunità, ossia i “Sinti Gackane Eftawagaria” detti anche Sint Teich

⁵ *I sint sono una delle etnie della popolazione romani*

⁶ G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l’azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 7.

(tedeschi) si parla un ròmanes fortemente influenzato dalla lingua tedesca, in effetti proveniamo dalla Germania”.⁷

1.1 d) In Italia

La presenza dei rom e sinti in Italia non è numerosa, come riportato anche nel testo *“I rom e l’azione Pubblica”* che stima testualmente i rom: “fra le 130.000 e le 150.000 persone, forse aumentate un poco negli ultimi due anni. In ogni caso non superano le 200.000 unità. Sono più numerosi delle altre minoranze, anche se raggiungono i valori percentuali più bassi di tutta l’Europa mediterranea: fra lo 0,2 e lo 0,3% della popolazione residente (a seconda delle stime) mentre in Francia sono lo 0,6%, in Spagna l’1,8% e in Grecia circa il 2%. Circa la metà ha la cittadinanza italiana (arrivo in Italia dal 1400 fino al 1950 circa) mentre i restanti sono extracomunitari provenienti dalla Romania e, in misura molto minore dalla Francia. La stragrande maggioranza dei rom e dei sinti residenti in Italia è stanziale, molti senza alcuna esperienza di nomadismo nella loro vita. Solo meno dell’8% di loro (è una stima abbondante) pratica ancora qualche forma di mestiere itinerante. È importante precisare che non si tratta mai di un vagabondare “un po’ qua, un po’ là” senza meta, ma di una forma di nomadismo “peripepatetico”, che percorre aree ben definite, su cui insiste e ritorna ciclicamente, per ragioni di lavoro e commercio”.⁸

In un primo momento i rom non vennero cacciati e intorno a loro si creò anche curiosità e interesse. Successivamente iniziarono le persecuzioni e i maltrattamenti come raccontato da G. Viaggio nel suo testo *“Storia degli zingari in Italia”*:

“I Rom arrivarono in Italia intorno al 1392 e si insediarono prevalentemente sulla costa adriatica per poi spostarsi su tutto il territorio nazionale. Inizialmente i Rom suscitarono un grande interesse della popolazione italiana e non furono accolti con sospetto. Anche da parte delle autorità la mobilità dei Rom inizialmente fu abbastanza tollerata: risultava essere il motore adatto ad una ripresa degli scambi commerciali e culturali e serviva a ripopolare alcune zone rimaste abbandonate durante il Medio Evo. All’inizio i Rom si presentavano come pellegrini penitenti e furono accolti benevolmente nei ducati italiani e si rilasciarono loro i permessi di transito o di temporanea residenza. È il caso di Bologna, come testimonia un documento presente nelle *“Cronache Italiane”* di L. Muratori. Qui ci troviamo di fronte a un fenomeno contraddittorio di benevolenza e curiosità verso i Rom e allo stesso tempo di senso di minaccia. Molteplici furono, sin dall’origine i provvedimenti di messa al bando della popolazione romanés, come testimonia G. Viaggio nella *“Storia degli zingari in Italia”*.⁹

A partire dal 1400 nei diversi ducati italiani furono emanati i bandi di espulsione per i rom. Il popolo rom fu perseguitato per il soggiorno e la sosta anche di breve durata. I rom furono accusati di essere truffatori e di propagare la peste ma anche del semplice fatto di

⁷ Cfr. <http://sergiobontempelli.wordpress.com/2008/04/30/chi-sono-i-rom-e-i-sinti-in-italia-intervista-a-eva-rizzin>

⁸ G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l’azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 7.

⁹ G. Viaggio, *Storia degli zingari in Italia*, Centro Studi Zingari, Roma, 1997, p. 33

essere zingari e vivere da zingari. Le persecuzioni furono perpetrate anche nei confronti dei bambini. La storia dei rom in Italia è una storia di persecuzioni continue che durano tutt'ora.

1.2 Cultura e organizzazione sociale

In base a quanto detto fin'ora è chiaro che i rom hanno una storia ricca e complessa ma imprecisa nelle diverse ricostruzioni a posteriori.

Rispetto alla cultura e a l'organizzazione sociale bisogna affermare che questo popolo ha delle tradizioni molto forti e importanti per gli stessi rom. Questo popolo ha un fortissimo senso di appartenenza etnica ed è molto fedele alle proprie tradizioni. I rom hanno consapevolezza della propria diversità e sono orgogliosi di appartenere al popolo zingaro. Questa appartenenza, oggi, si va rafforzando sempre più in modo conflittuale a causa dei rapporti discriminanti e ostili che la società italiana mette in atto. I rom hanno sviluppato le loro regole non scritte di comportamento, regole spesso rigide e obbligatorie per tutti. La trasgressione delle stesse provoca sanzioni e in casi peggiori l'esclusione dal gruppo. Il gruppo è molto importante per i rom. Infatti a differenza della cultura occidentale che si va delineando sempre più in modo individualista e concentrata sul singolo e sul successo dello stesso, per i rom il gruppo e la parentela sono le uniche cose che veramente hanno valore. "I rom sono sempre stati perseguitati per il loro modo di vivere ma nonostante tutto riescono a tramandare la loro identità etnica e i loro valori da generazione in generazione. Il popolo rom transnazionale che non ha lo Stato, un proprio territorio o le istituzioni che lo rappresentano. Il popolo rom è disperso in vari stati ed è costituito da vari gruppi che hanno tanti tratti culturali in comune ma allo stesso tempo si differenziano per i dialetti che usano, per l'attività economica, per alcune usanze e per il territorio in cui si stabiliscono."¹⁰

I rom sono presenti ovunque. Non c'è uno stato dove loro non abbiano lasciato la loro traccia culturale. È un popolo con una storia millenaria che riesce a mantenere una visione del mondo originale nonostante le tante difficoltà incontrate durante il proprio cammino. I rom non hanno istituzioni, organi di rappresentanza o di potere. Questo è condizionato dal fatto di non avere uno Stato proprio, un territorio e anche una lingua scritta. La società rom è senza classi sociali. Le relazioni sociali sono sul piano egualitario. Il potere non è uno scopo sociale a cui giungere ad ogni costo. Ogni uomo è il capo della propria famiglia, ogni membro della comunità rom è uguale all'altro. A. S. Spinelli descrive così, dall'interno, la società rom:

"Quella romanì è una società semplice, pre-capitalistica che si basa essenzialmente su un sistema egualitario in cui i rapporti personali tra gli individui vertono sugli elementari concetti di dare , avere e ricambiare. [...] I rom non considerano i soldi o la riuscita

¹⁰ A.S. Spinelli, *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romaniuchals*, Meltemi Editore, 2003, P. 101.

personale un grande valore o l'obiettivo da raggiungere e quindi, all'interno della loro società, esiste una parità tra gli individui, non esistono le classi sociali. I rom hanno sistemi di vita flessibili e dinamici a differenza della nostra società, rigida e statica. Così i rom hanno un sistema di vita di tipo orizzontale e la nostra società un sistema di vita di tipo verticale: parità di individui e niente gerarchie nella loro e classi sociali e gerarchia nella nostra. Ci sono i rom ricchi e i rom poveri ma tutti sono uguali e vanno trattati alla pari."¹¹

I rom hanno delle leggi orali che si trasmettono dal padre a figlio. Sono delle norme obbligatorie e la loro trasgressione comporta delle sanzioni più o meno pesanti, da una multa fino alla possibile esclusione dal gruppo, che per i rom ha più importanza del singolo individuo, il quale non può esistere fuori dal gruppo. Le leggi della società rom si basano sulla reciproca solidarietà e sul sostegno ma presentano ancora la *legge della vendetta*. A tale proposito citiamo ancora S. Spinelli il quale racconta che:

“In alcuni gruppi rom esiste ancora la Kris (tribunale romanés) che mantiene l'ordine e il rispetto per le tradizioni; viene convocata tutte le volte che si verificano gravi controversie all'interno del gruppo. La Kris è composta dai capifamiglia più rispettati che immettono un giudizio indiscutibile. Al di fuori di questo istituto non esistono nella società rom altri ruoli ufficiali di potere. Ogni famiglia ha il suo capofamiglia che di solito è l'uomo più anziano e saggio ma al di là delle mura domestiche non esercita nessun potere. Barò rom (grande uomo) non è necessariamente un capo di tutti. È un uomo molto potente perché ha una famiglia grande, con tanti figli e nipoti e la sua è una famiglia benestante. La ricchezza è misurata per i rom dalla quantità dei figli e nipoti e la sua è una famiglia benestante. Barò rom è saggio, forte e riesce ad assicurare il benessere e la pace nella sua famiglia. Le decisioni riguardanti la comunità si prendono in comune; le decisioni riguardanti la famiglia si prendono all'interno delle mura domestiche.”¹²

1.2 a) La famiglia

La famiglia è l'elemento fondamentale della vita sociale di rom e sinti. È insieme unione e vincolo molto forte a cui i rom appartengono. La famiglia rappresenta un'istituzione che garantisce la protezione e la sicurezza. A proposito della dimensione della famiglia, in “Un popolo sconosciuto. Gli zingari” M. Cagol scrive:

“Come risulta anche dalla lettura “ Il rom e le ciliege”, la preoccupazione di allevare, sfamare e proteggere la famiglia è molto sentita: la cura per i bambini occupa molto tempo. Questa istituzione risulta per gli zingari più importante di quanto lo sia per noi, infatti la famiglia si deve occupare anche di quelle funzioni che nella nostra società sono

¹¹ A.S. Spinelli, *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romaniuchals*, Meltemi Editore, 2003, P. 102

¹² “ A.S. Spinelli, *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romaniuchals*, Meltemi Editore, 2003,

affidate ad altre istituzioni, come la scuola, l'amministrazione pubblica, lo stato [...] Per sinti e rom non ha nessun senso parlare, per esempio, di ospizi per i vecchi; nessuno abbandonerebbe mai una persona anziana che è membro della famiglia a tutti gli effetti. Per loro, inoltre, una famiglia numerosa è una grande fortuna”¹³.

1.2 b) *La donna e l'uomo; rom e romni*

La figura femminile occupa una parte molto importante nella cultura rom. Anche se l'uomo è il padrone e il capo di casa e le donne devono obbedire, queste occupano una posizione importante nella società. La donna trasmette i valori fondamentali ai figli ed educa le figlie a diventare madri e mogli. La donna ha il potere di trasmettere le tradizioni o di interromperle. La reputazione dell'uomo o dell'intera famiglia può dipendere dal comportamento della donna, così la donna è sottoposta ad un rigido controllo sociale e deve avere un comportamento pudico. Quando da bambina passa ad essere ragazzina deve attenersi a queste regole. Nell'età adolescenziale deve quindi indossare gonne lunghe o l'abito tradizionale. La donna deve esporsi in pubblico il meno possibile. Nella società rom c'è una netta separazione tra compiti femminili e maschili e tra spazi maschili e femminili e la vita è influenzata da questa visione. La donna accudisce i figli piccoli, la casa, risolve i problemi legati alle istituzioni del paese ospitante, guadagna da vivere per la vita quotidiana. L'uomo invece deve stare in pubblico e mantenere i contatti con le altre famiglie e con i parenti. L'uomo protegge l'onore della famiglia e garantisce la sopravvivenza ed il benessere della stessa. I guadagni dell'uomo vanno per le spese straordinarie, per comprare la macchina, per organizzare feste e matrimoni. Quelli della donna per le spese giornaliere. La donna è comunque sottomessa all'uomo.

1.2 c) *La religione*

Sempre Cagol nel libro precedentemente citato afferma che: “per capire quale importanza ha per i rom ed i sinti la religione e per capire la loro vita religiosa, bisogna risalire alle origini di questo popolo. Anche parlando della religione bisogna premettere che ci sono grandi differenze tra i diversi gruppi di zingari: alcuni sono musulmani, altri cristiani ortodossi, altri cattolici o luterani. Ci sono così rom e sinti che festeggiano il Natale e la Pasqua, altri che festeggiano il Bajram ed il Kurban Bairam. I rom e sinti hanno comunque conservato alcuni elementi comuni, di origine indiana, pur avendo, in parte, accettato la fede dei popoli presso i quali sono vissuti [...] è comune a tutti gli zingari la credenza negli spiriti dei morti e la fede nel Destino (fortuna). Ci sono poi alcuni miti, come quelli riferiti all'acqua o quello della battaglia e della vittoria di Indra, che costituiscono un patrimonio religioso comune. Indra è una delle grandi divinità induiste assieme a Shiva e Vishnu. E'

¹³ M. Cagol, *Un popolo sconosciuto. Gli zingari*. Materiale didattico per i giovani, Associazione per i popoli minacciati, Sudtirolo, 1995 www.gfbv.it/3dossier/sinti-rom/it/rom-it.html

da notare che Vishnu, in tre successive incarnazioni, si presentò agli uomini come Rama: c'è chi sostiene che il nome rom (o roma) significhi proprio figli di Rama".¹⁴

I rom hanno in grande onore i santi. Ci sono alcuni dei santi comuni a rom e sinti sia cristiani che musulmani; questi santi, di origine indiana, sono in particolare: Bibi (o Sara) la Nera e San Giorgio. La festa di San Giorgio si festeggia all'inizio di maggio ed è una di quelle giornate che tutti aspettano, un momento di unione delle comunità rom in Italia e all'estero. Questa festa viene descritta anche nel libro di Cagol il quale afferma:

“Quella di San Giorgio è una festa di primavera. In onore di San Giorgio viene sacrificato un agnello e parte delle carni dell'agnello vengono appese ad un albero, affinché gli spiriti buoni (le fate) se ne cibino e continuino ad essere benevole. Anche la festa della dea Bibi si celebra in primavera (marzo), sotto un grande albero. In Serbia questa dea è rappresentata esattamente come Kali, la dea che in India è venerata come la compagna di Shiva. I rom la considerano la protettrice dei bambini”.¹⁵

1.2 d) La lingua

La lingua dei rom è il romanés. È una lingua antica e riveste una grandissima importanza per loro perché ha un grande valore simbolico. È un elemento di unificazione e identificazione e contemporaneamente di distinzione rispetto ai non rom. La lingua romanés, come il popolo rom non ha confini, infatti i rom provenienti da paesi lontani, seppur con difficoltà, riescono a comunicare tra loro.

Circa questa lingua antica e di ancora misteriose origini, Jean Pierre Liegeois afferma che:

“Per tanti anni si credeva che i rom parlassero una loro lingua inventata per la comunicazione segreta e impossibile da comprendere. L'origine indiana della lingua romanés viene scoperta soltanto alla fine del XVIII secolo attraverso studi e ricerche sugli elementi di base delle varie lingue. Il romanés ha tantissime somiglianze con la lingua hindi, entrambe derivate dal sanscrito”.¹⁶

Lo studioso rom abruzzese Santino Spinelli riguardo alla lingua romanés scrive che “Il romanés non è un dialetto della lingua indiana, ma una lingua a sé stante che ha tanti dialetti. Romanés è unica nel suo genere perché è una lingua orale, non scritta. Dall'indiano il romanés ha conservato alcune parti linguistiche, la somiglianza del sistema fonologico e morfologico e circa 800 vocaboli e affissi. Oltre a questi, tutti i dialetti del romanés hanno in comune anche 70 vocaboli di origine persiana, 40 di origine armena e

¹⁴ M. Cagol, *Un popolo sconosciuto. Gli zingari*. Materiale didattico per i giovani, Associazione per i popoli minacciati, Sudtirolo, 1995 Cfr. www.gfbv.it/3dossier/sinti-rom/it/rom-it.html

¹⁵ Ibidem

¹⁶ J. P. Liegeois, *Rom, Sinti, Kale. Zingari e viaggianti in Europa*, Edizioni Lacio Drom, Roma, 1987, p.35

200 di origine greca, più alcuni vocaboli delle altre lingue in una quantità minore. Si sono sviluppati molti dialetti del romanés a causa dei diversi itinerari seguiti dai gruppi rom¹⁷.

Nel corso dei loro viaggi i rom hanno preso in prestito elementi linguistici e allo stesso tempo hanno ceduto alle lingue di popolazioni con cui entravano in contatto, parte del loro vocabolario. Liegeois, dice al riguardo che: “Così nel romanés troviamo residui del greco, tedesco, francese, russo, rumeno ecc. che rappresentano per gli studiosi del popolo romanés qualche traccia per seguire l'andamento storico degli spostamenti dei vari gruppi rom. Possiamo delineare uno schema molto approssimativo degli spostamenti dei rom che hanno influenzato e plasmato l'attuale lingua romanés. Inizialmente parte del popolo romanés arrivò nei Balcani ed una parte di loro si è fermata lì; un altro gruppo si è spostato verso l'Europa centrale carpatica e un altro ancora verso i paesi baltici, la Russia, la Finlandia. Da loro si sono staccati alcuni gruppi: Gitani e Kale (attualmente insediati soprattutto in Spagna) che hanno perduto l'uso della loro lingua o l'hanno appresa in età più avanzata. Sintì o Manus la cui lingua risente di prestiti dal tedesco, insediati nel centro Europa (Germania, Francia, Italia del nord) e Gypsies delle isole britanniche, la cui lingua risente di influenze dell'inglese. Successivamente si sono spostati verso la Russia, Svezia, Francia, nelle Americhe. Si possono individuare alcune varianti dialettali del romanés legate alla stabilizzazione più o meno prolungata dei gruppi nelle varie regioni con lingue diverse. Ci sono anche i gruppi rom che parlano un dialetto di incerta origine che risale al celto e sembra di aver preso dall'hindi una parte molto insignificante della struttura linguistica. Ci sono rom che cambiano spesso i luoghi di sosta e quelli che rimangono a lungo in un dato luogo. Anche questo influenza notevolmente l'evoluzione della lingua e dei dialetti¹⁸”.

Nonostante le diverse varianti e i prestiti differenti, la lingua romanés ha mantenuto una base originale e comune che permette ai rom che vivono in paesi differenti e lontani di comprendersi quando si incontrano. Naturalmente può esserci un po' di complicazione nella comprensione reciproca a causa delle variazioni dialettali, ma, se vorranno, i rom utilizzeranno il più possibile le parole in comune per comunicare con gli altri rom. Infatti l'elemento particolare e principale di questa lingua, è che il romanés è una lingua orale, non scritta. Seppur con vari dialetti e influenze differenti, unifica le diverse popolazioni rom attraverso il suo codice di base condiviso ma è anche in grado, nello stesso tempo, di svolgere una funzione di identificazione all'interno del mondo rom.

Non abbiamo un'esatta classificazione dei dialetti del romanés ma alcuni studiosi hanno provato a darne alcune utilizzando vari parametri. La classificazione di questi dialetti è oggetto di un controverso dibattito tra i maggiori studiosi di romanologia. I criteri di definizione dei dialetti dipendono da classificazioni basate sulla collocazione geografica

¹⁷ A.S. Spinelli, *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romaniuchals*, Meltemi Editore, 2003, p. 135

¹⁸ ”. J. P. Liegeois, *Rom, Sintì, Kale. Zingari e viaggianti in Europa*, Edizioni Lacio Drom, Roma, 1987, p. 35

dei gruppi e sulle caratteristiche strutturali (lessicali, fonologiche, morfologiche, etc.). Nel caso degli studi basati sulle caratteristiche strutturali del linguaggio gli studiosi devono necessariamente provvedere ad individuare le caratteristiche che hanno rilevanza globale per definire una griglia utile alla comparazione tra i differenti dialetti, onde poi procedere a determinare le relazioni tra loro. Gli studiosi spesso sono in disaccordo sulle caratteristiche a cui andrebbe data maggiore rilevanza come base della classificazione. Ciò fa sì che esistano differenti modelli di classificazione, a causa anche del fatto che i dialetti possono condividere delle caratteristiche tipiche anche tra differenti gruppi linguistici. Uno dei filoni di studio più importanti sulla lingua romani/romanés è stato proposto da Marcel Courthiade. La sua classificazione è basata non sugli apporti lessicali esterni ma sull'evoluzione morfofonetica interna. Marcel Courthiade ha diviso la lingua romanes in tre "strati". Vediamo ora la sua classificazione ripresa da A. S. Spinelli nel libro "Baro romano drom". "Non esiste ancora una classificazione esatta dei dialetti romanés perché lo stesso termine può designare gruppi dialettali differenti. Alcuni studiosi hanno cercato di classificare i dialetti romanés usando criteri diversi, come l'influenza delle lingue delle regioni carpato-balcaniche ecc. La classificazione dei dialetti romanés secondo lo studioso Marcel Courthiade è la seguente:

La lingua romanés parlata in Est Europa, che a sua volta si suddivide in tre categorie: il dialetto del gruppo dei *calderas-lovari* parlato dagli Urali alla California, in Francia e in Brasile, è un dialetto molto diffuso e forse anche tra i più innovativi dal punto di vista fonologico; il dialetto *balcanico-carpato-baltico*, che ha una fonologia molto conservatrice; e il dialetto *balcanico*, parlato solo nei Balcani. Il dialetto *sinto-manus*, molto influenzato dal tedesco e dalle lingue germaniche. Diversi idiomi che hanno conservato solo una parte del romanés e usano la lingua locale. I dialetti carpato-balcanici hanno più somiglianze con la lingua originale, mentre i dialetti sinti sono quelli che hanno subito più modifiche"¹⁹.

1.3 Crisi e metamorfosi della cultura dei rom

I rom sono molto orgogliosi della loro identità culturale e la difendono dall'esterno. Tuttavia non è possibile non subire influenze dal mondo circostante. Influenze che provocano modificazioni, a volte anche radicali, nella cultura e nelle abitudini delle persone. I giovani, che sono più a contatto con la vita moderna e sono i più influenzati dai media, si stanno adattando allo stile di vita occidentale più velocemente. Le giovani generazioni stanno subendo molto l'influenza dei mass-media. I soldi iniziano ad assumere più importanza di prima.

L. Piasere in "Popoli delle discariche" esamina, tra altri aspetti, anche la crisi e la metamorfosi della tradizione rom. L'autore scrive che:

"I mestieri tradizionali rom hanno perso la loro utilità in quanto la società moderna necessita di altri mestieri e figure professionali. Con la crisi dei mestieri tradizionali, svolti

¹⁹A.S. Spinelli, Baro romano drom. *La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romaniuchals*, Meltemi Editore, 2003, p. 138.

dagli uomini, entra in crisi la figura stessa dell'uomo, del capofamiglia. La donna acquisisce più importanza all'interno della famiglia e può discutere alla pari con il marito, e si è allentato un po' il sistema di inestricabili legami famigliari e del vicinato, inizia a diminuire la quantità dei figli e si innalza l'età del matrimonio".²⁰

1.3 a) I cambiamenti legati al nomadismo

Il nomadismo, ormai quasi scomparso, è parte centrale della storia dei rom. Qui non si intende analizzare la questione del nomadismo, molto complessa e differenziata nei vari gruppi, ma soltanto fare accenno a questo aspetto nominandolo come peculiare e importante della storia del popolo rom.

Rispetto al nomadismo sempre Piasere sostiene che: "I rom viaggiano molto di meno rispetto a una volta parzialmente per la paura di perdere la residenza, un loro posto al campo, anche la scuola dei figli inizia ad avere una qualche importanza. I costi crescenti dei trasporti provocati dall'aumento di prezzo del petrolio ha un certo peso; non tutte le famiglie possono permettersi di viaggiare lontano".²¹

1.3 b) La scuola

Circa il rapporto tra la scuola e i rom si parlerà per tutto l'arco della ricerca. Per ora introduciamo l'argomento citando solo poche parole di Piasere che nell'esaminare l'attuale rapporto dei rom con la scuola dice che la scuola "sta acquistando una certa importanza presso le famiglie e, anche se in casi rari, alcuni rom riescono a finire il ciclo di studi e sono in grado di cercare un lavoro da gagé".²²

Oggi grazie alla scuola anche la donna acquista maggiore autonomia.

1.3 c) I cambiamenti dovuti al vivere al campo

I cambiamenti nella pratica quotidiana delle persone che vivono in Italia nei campi rom (che siano Villaggi Attrezzati o campi non attrezzati, tollerati o abusivi) sono legati spesso alle disagiate condizione di esclusione socio-abitativa-economica alla quale gli abitanti dei campi sono esposti. Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come la cultura rom sia basata sulla solidarietà e sulla parità tra gli individui e non sui soldi ed il potere sociale. Oggi questi valori stanno decadendo davanti al sistema degrado che si è instaurato negli insediamenti. Queste modalità abitative costituiscono infatti il terreno fertile per l'attecchimento della malavita e di regole basate sul potere economico e pubblico ottenuto mediante pratiche illegali.

²⁰ L. Piasere, *Popoli delle discariche, Saggi di antropologia zingara*, CISU, Roma, 2005

²¹ Ibidem

²² Ibidem

Purtroppo non ci sono politiche sociali e scolastiche a sufficienza per accompagnare i rom in questo cambiamento e per aiutarli a volgerlo in maniera positiva e per aiutarli a vivere meglio le trasformazioni sociali. Quindi evitando grossi traumi per la loro cultura e cercando di mantenere i tratti positivi di cui essa è ricca e insieme la piena memoria delle peculiarità della stessa. Inoltre se sfruttata come ricchezza, la società tutta potrebbe avere un arricchimento dalla permeazione di questa tradizione così ricca e singolare. Quello che si sta rischiando invece è la perdita di questa antica cultura e un peggioramento delle abitudini del popolo rom dovute all'assunzione degli atteggiamenti e degli usi peggiori della cultura occidentale.

2. LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

2.1 Finalità e obiettivi

La finalità generale della ricerca consiste nell'analizzare il percorso di scolarizzazione degli alunni di origine culturale rom nella città di Roma evidenziando le criticità esterne ed interne al sistema scolastico. L'analisi è stata condotta con una prospettiva olistica che ha preso in considerazione tutti gli aspetti che concorrono a determinare il successo o l'insuccesso del percorso scolastico degli alunni residenti nei campi rom.

L'obiettivo principale dell'indagine è stato quello di fornire un valido contributo alla programmazione di servizi educativi adeguati a rispondere alle necessità degli alunni rom mediante percorsi di conoscenza specifici.

2.2 Metodologia e strumenti

La tesi di ricerca è stata realizzata mediante un approccio di tipo *qualitativo*, in quanto, la tipologia e la complessità della realtà indagata non ha consentito uno studio quantitativo, riconducibile quindi a informazioni e variabili codificate. Gli strumenti utilizzati hanno riguardato:

- analisi della letteratura e della documentazione esistente sull'argomento
- analisi e rielaborazione qualitativa dei dati raccolti dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici del Comune di Roma sul monitoraggio delle frequenze degli alunni rom
- interviste rivolte a persone rom residenti in diversi insediamenti romani, (Arco di Travertino, Gordiani, Salone, Salviati 70, ex Casilino 900) mediatori culturali e interculturali, operatori sociali e rappresentanti di Enti assegnatari impegnati nel nello svolgimento del *Progetto di Scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom* del Comune di Roma, insegnanti e dirigenti scolastici
- esperienza sul campo

2.3I tempi di realizzazione

La ricerca si è svolta nel periodo compreso tra novembre 2010 e ottobre 2011. Le interviste nello specifico sono state raccolte durante l'intero periodo.

2.4 L'elaborazione dei dati testuali

La documentazione empirica, resa disponibile dal lavoro sul campo, è costituita prevalentemente dalle trascrizioni delle interviste realizzate ai diversi soggetti e dall'elaborazione dei dati sulle frequenze scolastiche degli alunni rom. In concreto si è proceduto attraverso i seguenti passaggi:

- lettura di ogni intervista
- selezione dei passi significativi
- raccolta per tematiche
- rielaborazione e analisi dei dati sulle frequenze forniti dal Dipartimento.

3. GLI OSTACOLI AL PROCESSO D'INCLUSIONE DEI ROM DOVUTI ALLO STEREOTIPO E AL PREGIUDIZIO

3.1 L'immaginario legato ai rom fra stereotipo e pregiudizio

Conoscere la situazione di stereotipo e pregiudizio in cui i rom versano, è indispensabile per comprendere la situazione di svantaggio in cui essi si trovano a vivere nella nostra società. Per scardinare le idee sbagliate e prendere coscienza delle responsabilità diffuse che influenzano le azioni rivolte alla popolazione rom, anche dal punto di vista educativo, è necessario ricordare che la riflessione nei confronti dei rom è sempre stata marcata dal razzismo ed ha spesso consentito letture semplicistiche della storia della cultura e delle cause della situazione di disagio in cui molti rom si trovano oggi a vivere, consentendo la costruzione di pregiudizi e stereotipi. In questo capitolo si affronteranno quindi i diversi tipi di stereotipo (negativo, positivo, di linguaggio utilizzato dall'informazione, stereotipo legato alla visione delle istituzioni stesse) che si ha dall'esterno verso i rom, nonché il pregiudizio e l'atteggiamento difensivo che alcuni componenti di questo popolo, hanno nei confronti del "mondo dei gagè".

La popolazione rom è quella meno amata in Italia e anche in Europa. In Italia, più che negli altri paesi europei, molti *gagè* (ossia non rom) provano disgusto nei confronti di questo gruppo. Un grosso contributo nel determinare questa visione dei rom viene fornito dalle agenzie d'informazione e dalle stesse istituzioni. Spesso un linguaggio razzista e xenofobo trova ampio spazio nei giornali e nelle tv italiane che scrivono e parlano male dei rom utilizzando, "parole sporche", ossia parole appositamente generatrici di paure e rabbia. Infatti, è molto probabile che lettori e spettatori si facciano idee sbagliate su quanto letto o ascoltato nei media. I media italiani, con poche eccezioni, fanno uso largo e disinvolto di vocaboli inappropriati come "nomadi" (o "vu cumprà" se pensiamo a persone appartenenti ad altre culture). "Un lessico improntato al razzismo che è stato costruito nel tempo da chi lavora per alimentare il bisogno di sicurezza e il rifiuto del diverso e per acquisire consenso politico in questo momento di profonda crisi economica e morale. Da queste manovre interessate, la realtà ne esce stravolta e l'opinione pubblica, manipolata.

Questo atteggiamento che vige da parte dell'informazione nei confronti delle comunità rom è esteso nei confronti di tutti gli stranieri. In Italia, secondo il Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes, ci sono oltre 5 milioni di stranieri che contribuiscono per più dell'11% al nostro Pil ma, per la "politica della pura" che opera instancabilmente all'interno di giornali e delle tv, queste persone sono solo "clandestini".

Lo studioso dell'argomento Massimiliano Fiorucci, Professore di pedagogia sociale e pedagogia interculturale a Roma, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in una sua recentissima ricerca sulla condizione dei rom, "Un'altra città è possibile", ci spiega riguardo alla visione delle comunità rom da parte delle istituzioni, come queste vengano viste dagli organismi pubblici come un "*tutto omogeneo*":

“In primo luogo si può affermare che in generale le numerose comunità Rom e Sinte presenti in Italia e a Roma sono considerate da parte delle istituzioni (nazionali e locali) come un tutto omogeneo e indistinto senza tener conto delle differenti situazioni e dei diversi bisogni. Per questo la maggior parte di loro è quotidianamente costretta a confrontarsi con gli stereotipi negativi elaborati nei loro confronti da parte della società maggioritaria. I cosiddetti “nomadi” sono ancora oggi i “diversi” per eccellenza. Il clima negativo che si è sviluppato intorno alla “questione nomadi” è stato enfatizzato negli ultimi anni dagli organi di informazione ed è stato ulteriormente infuocato nel corso delle ultime campagne elettorali. Per identificare questa parte della popolazione sia i mezzi di comunicazione di massa sia gli attori istituzionali, per fare un esempio, utilizzano molto spesso il termine “nomadi” considerandolo più neutrale e corretto rispetto a quello collettivo di “zingari” che, invece, nel corso del tempo ha assunto valenze denigratorie e negative. Il termine “nomadi”, non è affatto esente da pregiudizi e non è assolutamente imparziale per diverse ragioni. In primo luogo perché utilizzando questo termine si tenta di catalogare, omologare e circoscrivere una popolazione di circa 150.000 persone in Italia che, per la maggior parte, vive in Europa e nel nostro paese da alcuni secoli. Le persone che in Italia vengono definite “nomadi” hanno provenienze anche molto diverse e sono portatrici di “culture” differenti e una significativa parte di loro (circa la metà) possiede la cittadinanza italiana; queste persone esprimono bisogni, desideri e aspettative diversi, si confrontano con problemi differenti e non possono essere costrette all’interno di una categoria storica ormai del tutto inappropriata: *“ora i nomadi, gli zingari non esistono più, si sono fermati”*. La maggior arte dei Rom e Sinti presenti in Italia, infatti, non pratica più il nomadismo da molto tempo anche se le politiche loro rivolte non sembrano aver colto questo dato di fondo. La definizione “nomadi” continua a registrare un certo successo per diverse ragioni. In primo luogo perché rinvia all’idea della transitorietà e della provvisorietà della loro presenza, rassicurando la cittadinanza sul fatto che le persone appartenenti al “popolo dei nomadi” prima o poi, seguendo il loro nomadismo, una specie di bisogno inconsulto a muoversi, finiranno con lo scomparire, cambieranno posto, città, paese. In secondo luogo perché il termine “nomadi” serve a giustificare una serie di scelte politiche e di interventi caratterizzati da emergenzialità, estemporaneità e discontinuità. Sia i Rom e i Sinti autoctoni sia i Rom provenienti da altri paesi, per motivi storici, economici, politici e sociali hanno abbandonato da tempo il nomadismo e attraverso processi differenti sono ormai diventati stanziali. Più che di nomadi, si dovrebbe parlare casomai di migranti economici e/o profughi di guerra”.¹

Anche gli autori del testo “I Rom e l’azione pubblica” spiegano, sempre in merito allo stesso argomento, come: “gli studi di sociologia e di antropologia delle istituzioni ci ricordano come queste producano rappresentazioni collettive che influenzano direttamente gli schemi cognitivi ed il senso di giustizia delle persone. Le istituzioni forniscono alle persone classificazioni e definizioni della realtà: canalizzano il ricordare e il dimenticare,

¹ “. M. Fiorucci, *Un’altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010, p. 29.

selezionano e definiscono somiglianza e differenze, standardizzano emozioni e codici di riconoscimento, producono abitudini di pensiero, idee condivise e ritualizzate che appaiono immobili e non problematiche. Per capire le interazioni dei gruppi rom e sinti con i *gagè* e le dinamiche di pregiudizio che si sviluppano, occorre perciò spingere l'analisi fino a rendere conto del contesto istituzionale e di politiche pubbliche in cui queste interazioni sono inserite".²

Anche Nando Sigona (studioso di Rom e Sinti, conoscitore delle società balcaniche e attivista per i diritti umani) riferendosi alla percezione che si ha della presenza dei Rom in Italia, dice che: "è ormai un dato di fatto che spinge anche le amministrazioni meno sensibili ai problemi delle categorie socialmente deboli ad intervenire, quantomeno per rassicurare i propri cittadini. Città incapaci di accogliere si barricano a difesa dei propri micro sistemi. Cacciare fuori, infatti, rimanda ad altri la responsabilità di offrire ai Rom la possibilità di stanziarsi, stabilmente o per brevi periodi, in uno spazio. Se nei secoli passati, per la frammentazione politica della penisola, cacciare significava presumibilmente liberarsi del "problema" a scapito degli altri stati, oggi, nell'impossibilità pratica di espellere dall'Italia gli Zingari (circa il 60-65% hanno infatti la cittadinanza italiana e molti del restante 30-35% sono profughi di guerra per i quali vale il principio di *non refoulement*), cacciare significa unicamente trasferire ad un altro comune la responsabilità di intervenire. Prevalgono ancora una volta i municipalismi, gli interessi locali più egoistici e privi di prospettive. La minaccia, vera o presunta, rappresentata dalla presenza zingara in un territorio è avvertita e percepita profondamente da ampie fasce della popolazione. Dalle cronache del Muratori, attraverso le cronache di pensatori più o meno illuminati sino ai toni allarmistici che spesso si trovano sui giornali di oggi, la paura e l'alone di mistero che circonda questa gente è una presenza costante".³ L'autore inoltre in "Figli del ghetto" riprende "*il discorso dell'ordine*" fatto da J.P. Liegeois, e spiega come l'immagine dello zingaro sia funzionale al mantenimento del controllo da parte delle istituzioni: "Lo Zingaro non è definito come è, ma come deve essere per necessità di ordine sociopolitico". Più che lo straniero, difficile da definire, è lo strano, il non riducibile all'ordine che crea preoccupazione e che deve essere eliminato o assimilato. Le strategie utilizzate sono mutate nel tempo: dalle norme che bandivano dai territori protetti gli zingari alle carcerazioni di massa, dai tentativi di sradicamento forzato e di assimilazione allo sterminio. Il "discorso dell'ordine", come lo chiama Liégeois, si trasforma per offrire nuove giustificazioni e con esso muta l'immagine dello zingaro. Immagine che fa parte integrante del discorso. Così come il discorso non è mera superficie, ma è funzionale all'esistenza ed al mantenimento del controllo da parte delle istituzioni".⁴

All'interno di un quadro simile, gli ultimi interventi legislativi del nostro paese, hanno fatto fronte alla "questione degli zingari" solo in termini di sicurezza e di ordine pubblico.

² G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 11

³ N. Sigona, *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli "zingari"*, Nonluoghi Libere Edizioni, 2000, Civezzano, p.42

⁴ *Ibidem* p. 61

Come spiega ancora M. Fiorucci in *Un'altra città è possibile*: “si è determinata nei fatti una condizione di “discriminazione negativa” nei confronti delle popolazioni Rom (anche italiane) che sono vittime di un trattamento *differenziale* rispetto agli altri cittadini. “Il trattamento differenziale” presuppone l’esistenza di un gruppo sociale (i Rom e i Sinti) per il quale non valgono li standard di vita fissati per gli altri. Tale trattamento nei riguardi dei Rom e dei Sinti si contraddistingue per la “legittimità differenziale” con cui viene assunto e avallato dagli appartenenti alla società italiana maggioritaria. La giustificazione di ciò viene spesso avanzata in termini di razzismo differenzialista, un’accezione multiculturale talmente forte per cui un rom e un non-Rom non condividerebbero niente: per “cultura” i Rom e i Sinti non avrebbero bisogno di energia elettrica e fogne. Il trattamento differenziale dei Rom, come abbiamo visto, è una modalità dell’azione pubblica, ed in quanto tale va letto in chiave istituzionale”⁵.

I rom sono stati da sempre perseguitati e vari tentativi di “riconduzione alla normalità” sono stati (e sono tutt’ora) messi in atto da attori differenti (istituzioni, chiesa, associazioni ecc.). Sui rom sono nati diversi tipi di stereotipo, in primis, lo “stereotipo negativo” appena spiegato ma anche altre forme di cliché esistono nei loro confronti e sono rilevanti rispetto all’azione a loro rivolta; azione che non si presenta adeguata a soddisfare i bisogni espressi e inespressi di queste persone.

Un altro elemento da considerare è il cosiddetto “stereotipo positivo” nei confronti dei rom e dei sinti: “come risulta evidente da molte interviste, accanto allo stereotipo negativo nei confronti delle comunità Rom, convive, in modo particolare all’interno di una parte del mondo delle associazioni (sia di ispirazione laica sia di ispirazione cattolica) uno stereotipo uguale e contrario. Anna Rita Calabrò, afferma che all’immagine negativa “ne corrisponde un’altra altrettanto stereotipata: quella romantica dello zingaro *“figlio del vento”* e in questo caso nell’immaginario collettivo, i loro abiti multicolori, la loro musica, ciò che si suppone siano le loro tradizioni, acquistano un alone di fascino e di mistero. Diventano artisti, poeti e filosofi: “liberi da tutte quelle regole e costrizioni che sembrano condizionare e standardizzare la nostra vita. [...] Questo sforzo ha condotto talvolta a vizi di tipo ideologico che enfatizzano i caratteri di un’identità culturale collettiva che ha tutti i costi si ritiene debba essere salvaguardata, senza tener conto che, in realtà, il processo di modificazione di tale cultura è a uno stadio molto avanzato e che ciò che ormai si rende urgente è l’analisi delle cause e delle forme che tale processo ha assunto e degli effetti che si sono prodotti sia all’interno della comunità zingara che di quella ospitante”.⁶

Le convinzioni sui rom sono molte e differenti. Un'altra convinzione che ha dominato sulle azioni rivolte ai rom e che in molti casi domina tutt’ora, è quella che vede le persone rom come “poveretti da aiutare e assistere” perché privi di mezzi materiali e, nell’immediato data la loro situazione, anche di strumenti culturali che possano portarli a breve ad una

⁵ M. Fiorucci, *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010, p. 30.

⁶ Ibidem

risoluzione delle loro varie difficoltà. È un atteggiamento di tipo “*assistenzialista*”, tipico delle associazioni di stampo cattolico che hanno operato e operano con le comunità rom. L’atteggiamento assistenzialista non ha portato allo sviluppo dell’autonomia e dell’emancipazione dei rom in condizioni di disagio ma anzi ha stimolato in loro, movenze di delega dei propri problemi ad altri e modalità volte all’adagiarsi sulle situazioni, attendendo “un aiuto che da qualcuno prima o poi arriverà”.

Tutte queste diverse visioni e modalità di comunicare e agire sul popolo rom hanno creato naturalmente, oltre a dei preconcetti duri a morire che si ritrovano nelle azioni quotidiane della popolazione italiana, effetti sugli stessi rom che influenzando anche il loro pensiero ed il loro agire.

La studiosa di sociologia politica Giovanna Zincone, in un articolo che deriva da una memoria fatta per la Commissione Straordinaria per la Tutela e la Protezione dei Diritti Umani, sostiene che:

“Ad un’invenzione esterna degli zingari fondata sullo stigma, però, corrisponde una costruzione interna, o meglio un insieme non articolato di costruzioni interne, fondate sul senso di appartenenza, sulla condivisione di codici linguistici e culturali e, dice Piasere, sull’orgoglio di essere Rom o Sinto. “La base emozionale” – sostiene l’antropologo – “è forse il cemento più importante del sentirsi Rom o Sinto” (Piasere, 1999:12). L’identità si costruisce a sua volta su un’invenzione, l’invenzione dei gagé, i non-zingari. La dicotomia Rom e gagé si ridefinisce continuamente nel divenire dei fatti e modifica e determina le identità dei soggetti implicati. Molto più della distinzione tra zingari e non-zingari per un non-zingaro, la distinzione tra Rom e gagé è fondamentale per un Rom”.⁷

Un altro stereotipo da tenere in considerazione riguarda quindi il pregiudizio che alcuni Rom e Sinti hanno nei confronti del mondo dei gagé”.

A tal proposito Anna Rita Calabrò, afferma che: “Da parte loro molti zingari disegnano con il pregiudizio dei confini molto netti tra loro e il mondo dei gagé: un mondo estraneo di cui occorre conoscere le regole per eludere e sfruttarne le possibilità ma da cui si rimane sostanzialmente separati poiché non se ne condividono regole e valori. Lo stereotipo del gagé è quello di un estraneo di cui non ci si può fidare ma a cui si può solo chiedere e prendere quanto più possibile”.⁸

È noto che una spiegazione diffusa e rilevante per la quale i rom non sono amati dalla gente sia principalmente quella che: essi *delinquono*. Nelle risposte delle persone ai sondaggi sull’argomento, risultano chiare le motivazioni fondamentali dell’ostilità verso il

⁷ G. Zincone, *Inclusione di rom e sinti: inclusione possibile* consultabile sul sito www.reset.it/media/file/zincone%204.pdf

⁸ Calabrò A.R., *Zingari. Storia di un'emergenza annunciata*, Liguori, Napoli, 2008, p. 79.

popolo rom e sono nella maggior parte legate a questioni di delinquenza. Insieme a ciò risulta chiaro l'immaginario sui rom da parte dei non rom, fatto essenzialmente di un mondo losco e a volte contorto. Naturalmente accanto a tutto ciò esce con nitidezza anche la mancanza di conoscenza e di responsabilità rispetto alle motivazioni della delinquenza dei rom e alle soluzioni da attuare in proposito.

I giudizi negativi sui rom sono persistenti e diffusi. Sempre Giovanna Zincone spiega a che i rom nella scala di accettazione delle minoranze risultano sempre come i meno popolari. "Secondo i dati di un'indagine svolta da ISPO, i rom risultano il "gruppo" meno gradito dagli italiani. Mentre tra i più graditi ci sono innanzi tutto i filippini, poi i senegalesi e a seguire, con molti punti di distacco, i cinesi. Non è il caso quindi di tirare in ballo un generico razzismo. Nel dettaglio, l'immagine dello "zingaro" tende a coincidere con quella del ladro (92% del campione), che vive in un gruppo chiuso (87%), che sta "per propria scelta" in campi ai margini della città (83%) e che in molti casi sfrutta i minori (92%). Tuttavia, il 56% degli intervistati dichiara di non conoscere l'entità numerica dei rom residenti in Italia, mentre solo il 24% del campione sa che circa la metà, o poco più, dei rom è di cittadinanza italiana. Infine, il 65% del campione riconosce che è uno dei gruppi più emarginati. Per migliorare la situazione il 68% propone soprattutto politiche per l'inclusione attraverso l'intervento pubblico. Da un sondaggio dell'Eurobarometro sulla discriminazione nell'Unione Europea, emerge che il 47% degli italiani intervistati si dichiara "a disagio" con l'idea di avere un rom come vicino di casa, contro una media UE del 24%. Anche una ricerca italiana del 2010, rivolta ai giovani (18-29 anni), in una scala di simpatia che va da 1 a 10, assegna ai rom il minimo del punteggio (4,1) seguiti da rumeni (5,0) e albanesi (5,2). È facile quindi ipotizzare che le posizioni di rigetto siano da addebitarsi non a pregiudizi etnici, ma a opinioni sulla maggiore propensione dei gruppi sgraditi a commettere azioni delittuose. La questione della criminalità di questa minoranza non può essere spazzata via da due atteggiamenti entrambi ideologici e frettolosi. Il primo rimuove il problema attribuendolo a pregiudizi o a mancanza di alternative, il secondo considera i comportamenti illegali connaturati a questa minoranza. Sarebbe invece opportuno capire prima quanti tra loro commettono atti delittuosi, quali atti e perché. Capire se ci siano state evoluzioni negative nel tempo: sfruttamento della prostituzione, traffico di armi e droga, anche se è la micro criminalità che incide di più sull'opinione pubblica, perché tocca da vicino e perché è più visibile. A costruire l'immagine negativa contribuisce anche l'accattonaggio, specie se affidato a minori o a donne molto anziane. E su questo ultimo problema si è fatto poco, perché reprimerlo non basta, se non si indica quali alternative reali di ottenere un reddito da lavoro sono offerte ai rom. Questa minoranza è intrappolata nel circolo vizioso della cosiddetta discriminazione statistica: "siccome pare che in quella comunità ci sia più devianza, non mi fido e non do lavoro". Quindi gli individui di quella minoranza non hanno vie di uscita e ripiombano in comportamenti, come l'accattonaggio, fastidiosi per la maggioranza o, peggio ancora, si procurano reddito con atti delittuosi di varia gravità che rinforzano il pregiudizio statistico".⁹

⁹ G. Zincone, *Introduzione al Convegno Rom e Sinti: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli 23-24 giugno 2000.

Tutte queste diverse rappresentazioni, positive (anche se più raramente) e negative che siano vere oppure no, condizionano la costruzione di un percorso di mediazione e di incontro.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Durante alcune **interviste sul campo** fatte ad esperti, che a vario titolo lavorano in progetti a favore delle comunità rom e sinte sul territorio di Roma, sono state poste delle domande sul riscontro da parte degli stessi, di idee stereotipate e di pregiudizi diffusi esistenti sui rom.

Soprattutto è stato chiesto loro se e come, tali preconcetti, condizionano l'agire sociale e quello educativo a vari livelli.

Salvatore di Maggio, Presidente del Consorzio di Cooperazione Alberto Bastiani e Presidente della ERMES Cooperativa Sociale. Lavora da molti anni con i rom in progetti a loro dedicati. Ha una formazione da educatore professionale ed entra in contatto con la realtà dei rom già nel 1988 attraverso vari progetti sulla dispersione scolastica. Alle domande postegli sul tema del pregiudizio e dello stereotipo verso i rom risponde:

“Noi in quanto cultura maggioritaria occidentale, tendiamo ad attribuire a tutti i rom quelle che sono caratteristiche proprie o di individui o di gruppi familiari rom. I pregiudizi di cui sono vittime i rom derivano proprio da questo, dal fatto che vengono attribuite a tutti quanti, indistintamente alcune caratteristiche, ossia il fatto che siano appunto dediti ad attività illecite e quant'altro. Quello che va fatto è chiarire ancora più attentamente la questione. Il fatto che alcune persone, appartenenti appunto ad alcune famiglie rom commettano dei reati, non consente di generalizzare a tutti i rom questo tipo di comportamento, analogamente a quanto pretendiamo per quanto riguarda noi italiani, che non ci sentiamo tutti mafiosi al pari di coloro che appunto lo sono.

Però quello rispetto ai rom è un pregiudizio difficile da far decadere perché è molto facile da parte dei media evocarli laddove avviene qualsiasi tipo di reato che sia appunto riconducibile ad un immaginario sui rom, che rubano i bambini o cose del genere. Anche di recente riguardo ad alcuni fatti di cronaca sono stati evocati i rom come presenza nell'accaduto, che poi sono stati smentiti...”

L'intervistato, raccontando una parte del suo percorso, personale e lavorativo, svolto negli anni in diversi settori e anche in programmi a favore dei rom, affronta il problema legato all'idea dei gagè rispetto al *nomadismo* dei rom e alle conseguenze che esso comporta.

“Ad inizio anni 90 seguivo diversi progetti che riguardavano più in generale la dispersione scolastica, perché collaboravo all'epoca con la Comunità Capodarco di Roma in un servizio che si realizzava nel quartiere di Tor Bella Monaca, quindi erano servizi rivolti a tutti gli abitanti di quel territorio compresi i rom che all'epoca vivevano dentro il tessuto del quartiere, in una situazione di baraccopoli, ma di fatto a fianco a quello che attualmente è il Municipio e la chiesa di Tor Bella Monaca, dove c'era appunto una baraccopoli e noi realizzavamo attività rivolte a tutti i minori del territorio, quindi, sia attività di contrasto alla dispersione scolastica, sia di animazione culturale sia di animazione sociale. [...] Rispetto ai servizi in cui sono stati coinvolti anche i rom, a parte i servizi di scolarizzazione e i servizi di tipo ludico educativo, c'erano per esempio, in collaborazione con il Ministero di Grazia e Giustizia degli interventi a sostegno dei minori sottoposti a misure alternative alla detenzione. Perché un'altra innovazione di quegli anni, fine anni 80, è la riforma del diritto penale minorile che riduceva la detenzione per il minore ad estrema ratio là dove non ci fosse una possibilità alternativa per fare un percorso, appunto, di reinserimento sociale alternativo alla detenzione. Quindi c'era la necessità di dare intanto la garanzia di una struttura che si facesse carico di questi minori e che desse un garanzia anche alle istituzioni rispetto al fatto della residenza. I minori rom, nonostante fossero quelli che più di altri si trovavano in situazioni di essere seguiti dal tribunale per i minorenni, spesso non usufruivano delle misure alternative alla detenzione, in quanto, non veniva ritenuta adeguata la loro residenza. Quindi noi ci siamo trovati di fronte anche alla necessità di dover garantire che quei minori erano stabilmente presenti su quel territorio, perché ancora una volta tornava a loro discapito l'identificazione di rom con nomade, quando invece i rom, dato che spero ora sia andato acquisito, non sono nomadi per definizione ma sono in genere sedentari nel posto dove si trovano a vivere. Il nomadismo riguarda solo una parte dei Rom e Sinti che vivono in Italia. Essenzialmente riguarda i Sinti e una piccola parte dei rom, ma non è un dato distintivo, semmai un è tratto da ricondurre a una comune origine culturale che fa parte del percorso che è stato fatto nei secoli, a partire da quando, alcune popolazioni che si chiamavano Dom e Sindi, si mossero dal Nord Est dell'India. È un percorso che ha coinvolto anche altre popolazioni che poi sono diventate sedentarie e attualmente la maggior parte dei Rom sono sedentari anch'essi”.

In merito a quanto appena letto e alle possibilità di inclusione dei rom, la già citata studiosa Giovanna Zincone, afferma che: *“l'inclusione dei rom è impossibile solo se non la si vuole”* e dice al riguardo che è necessario fare una lettura critica e attenta dei dati che ci forniscono l'immagine dei rom come delinquenti.

“Quando si guarda all'incidenza della criminalità in questi gruppi, bisogna ricordare che, in generale, a delinquere sono soprattutto i giovani, i poco istruiti, i disoccupati. In generale i giovani maschi sono più propensi a commettere reati, nel caso dei rom c'è però una forte incidenza tra le ragazze. È possibile che si tratti di un ulteriore sintomo di sfruttamento di genere più che di una male intesa parità. Le condizioni di disagio e di emarginazione costituiscono un terreno fertile per la devianza, occorre quindi bonificare quel terreno per il bene di tutti. Alzare muri può servire nell'immediato ad arginare i sintomi, a evitare che le

interazioni diventino sempre più conflittuali, ma non è certo una strategia praticabile a lungo termine. A livello nazionale è importante generalizzare le buone pratiche locali realizzate in Italia e in Europa. La Commissione Europea ha indicato più volte, l'importanza di utilizzare le esperienze comuni, debitamente valutate; ha sostenuto l'agire in rete. È ottima cosa che nel Piano Nazionale Per L'inclusione Sociale l'attuale governo abbia inserito tra le sfide strategiche e gli obiettivi prioritari per l'inclusione e l'integrazione dei rom, sinti e camminanti. È ottima cosa che abbia fatto esplicito riferimento ai fondi europei. Ma è necessario che questi fondi siano utilizzati a livello nazionale, regionale e locale con perizia, sfuggendo alla tentazione della retorica contro gli zingari e alla pratica che ne consegue. La Commissione Europea ha indicato più volte, l'importanza di utilizzare le esperienze comuni, debitamente valutate; ha sostenuto l'agire in rete. Nell'aprile 2009 è stata lanciata la Piattaforma Europea per l'inclusione dei rom, che include sia membri delle istituzioni europee e internazionali, sia rappresentanti dei governi degli stati membri, sia esponenti della società civile. Al fine di scambiare informazioni sulle buone pratiche e di cooperare, è stata organizzata, con i fondi strutturali, una network (EURoma) con lo scopo preciso di far circolare informazioni e buone pratiche. L'agenda delle priorità per una crescita inclusiva con l'orizzonte del 2020 include, specie nel Piattaforma di lotta alla povertà, il miglioramento della condizione dei rom. E l'Unione Europea non si limita a suggerire strategie e a organizzare network, mette a disposizione fondi ad hoc, in particolare i Fondi Strutturali e quelli per lo Sviluppo Regionale. Quindi, anche se si tratta spesso di interventi costosi, perché integrare costa, i fondi ci sono. E non aiuta denunciare come sprechi le spese che si fanno per integrare i rom, non aiuta mettere queste spese necessarie in una pretestuosa alternativa rispetto a spese in favore degli italiani, come se non ci fossero italiani tra i rom. Non fanno bene i manifesti elettorali caricaturali, le dichiarazioni e i discorsi pubblici di aperto indiscriminato disprezzo per i "cattivi rom" messi a confronto con i buoni e meritevoli italiani poveri. Ma l'integrazione dei rom è un compito che non solo non si può volgere a livello locale, ma neppure a livello di singolo stato. Non serve stigmatizzare le posizioni italiane e francesi, se non si riconosce che sollevano un problema reale: se arrivano flussi robusti e disordinati da altri stati dell'Unione, la gestione di una situazione dolorosa e colpevolmente trascurata in passato può diventare drammaticamente insolubile. La Commissione Europea ha invitato gli stati membri a utilizzare i fondi strutturali e quelli per lo sviluppo regionale, nelle loro varie articolazioni, per integrare i rom. Bisogna prendere questo invito sul serio, invece di continuare a lamentare vincoli di bilancio nazionali e locali." ¹⁰

3.2 Effetti dello stereotipo e del pregiudizio nella scuola

Bisogna riconoscere che la scuola è, in realtà, il luogo della nostra società dove il pregiudizio è meno sentito, perché combattuto dall'azione di molti insegnanti, dirigenti e personale scolastico in generale, sensibile ed impegnato nella missione di integrare gli alunni stranieri e rom nel nostro sistema educativo.

¹⁰ Vedi nota n. 29

Oggi vengono svolti nelle scuole, molti progetti e diverse attività che hanno l'obiettivo di combattere il pregiudizio e lo stereotipo sugli alunni di origine non italiana, inclusi gli alunni rom. Le scuole che ospitano allievi rom da ormai molti anni, si stanno attrezzando sempre più per cercare, anche con l'aiuto di esperti esterni, delle soluzioni sempre migliori e più adatte alla realtà dei minori rom.

Ciò nonostante la realtà maggioritaria è quella che vede ancora molte scuole incapaci di affrontare adeguatamente il problema della riuscita nella scolarizzazione degli alunni di origine culturale rom. Spesso lo stereotipo ed il pregiudizio, dovuti alla non conoscenza della cultura e della reale situazione di vita di questi minori (e anche all'assunzione di modelli preconfezionati dai vari media secondo gli standard della paura) orientano spesso, in modo negativo, l'azione scolastica anche dei singoli attori (insegnanti, dirigenti, operatori scolastici e personale scolastico in generale) che operano nella scuola.

In questa parte della ricerca tratteremo i diversificati punti di vista di alcuni esperti del settore, di genitori rom e di insegnanti della scuola elementare.

La scuola e gli insegnati

Il pregiudizio e lo stereotipo che muovono le informazioni sui rom, le dinamiche del territorio e le azioni svolte dalle istituzioni non scolastiche, influiscono, com'è ovvio, in modo determinante sulle possibilità di una reale integrazione scolastica dei minori rom.

Anche la scuola infatti, è immersa nella realtà che le sta intorno e seppur si sforzi di proporsi come un'alternativa d'integrazione e di scardinamento di alcuni preconcetti, spesso risulta anch'essa intrisa negli stessi. La scuola è fatta da persone che portano con loro delle idee sulla società e sulle altre persone che la compongono. La visione sociale sui rom, influisce quindi in un certo modo, sull'azione educativa degli insegnanti.

Portiamo ad esempio *l'atteggiamento di pietismo e di assistenzialismo* che alcuni insegnanti adottano nella loro azione educativa con i rom e che non sviluppa purtroppo l'autonomia né degli alunni né dei loro genitori. Oppure diversamente, *il comportamento di ostilità* che adoperano coloro i quali credono invece che i rom stiano semplicemente approfittandosi della loro disponibilità e dei servizi della scuola in generale. Questi atteggiamenti portano entrambi, seppur con risultati differenti, al fallimento degli obiettivi di scolarizzazione ed emancipazione degli alunni di origine culturale rom. Il primo porta infatti all'incapacità di provvedere sufficientemente a sé stessi con costante ricaduta nell'emarginazione, il secondo ad una sempre maggiore ostilità nei confronti dei non rom e all'adozione di atteggiamenti di chiusura nel proprio mondo da entrambe le parti in questione.

Molti insegnanti sono convinti che i bambini rom non vogliono stare a scuola a causa della loro differenza culturale, la quale, non riconoscendo la scuola come importante, non li aiuta ad abituarsi a stare in classe e a frequentare regolarmente. Molti di questi insegnanti non sono portati a pensare che, anche se così fosse, (e la questione scopriremo man mano nei vari capitoli è ben più complessa) dovrebbe essere la scuola stessa a trovare

delle modalità per ricondurre a sé i suoi alunni e le loro famiglie. È presente invece in molti casi, la convinzione che questa della scolarizzazione sia una responsabilità (quasi unicamente) personale dei genitori, ossia sono i genitori che devono interessarsi alla scuola. Non sempre risulta facile per gli insegnanti mettersi in discussione e andare a lavorare sul superamento dei propri limiti e delle proprie convinzioni.

Oggi tante maestre e maestri si stanno avvicinando alla cultura rom ma non c'è ancora una vera e propria conoscenza della stessa. Ci si accontenta della superficie e non si vuole andare più a fondo, ricadendo spesso, nello stereotipo e nella superficialità.

I genitori degli alunni gagé

Anche i genitori degli alunni non rom hanno frequentemente dei preconcetti che ricadono sui loro figli. Spesso questi genitori dichiarano di non volere i bambini rom in classe con i loro figli perché sporchi e anche perché, con la loro presenza nel gruppo classe, essi ritardano l'andamento della didattica generale.

Già durante la scuola elementare i bambini gagé sono influenzati dalla visione degli adulti e tendono ad emarginare i compagni rom. I minori rom quindi incontrano le difficoltà d'integrazione molto presto e per loro la scuola si presenta da subito, come un percorso tutto in salita.

Gli elementi dello stereotipo e del pregiudizio hanno una presenza costante in tutti gli aspetti che riguardano la relazione tra rom e gagé. Sono tra i fattori che più condizionano le diverse condotte rivolte a favore o sfavore di questo popolo. È la concezione predefinita di un intero universo di persone che si estende alle varie aree problematiche (educazione e scuola, dimensione abitativa e sociale, dimensione economica e lavorativa, dimensione culturale, dimensione giuridica, ecc) che fanno riferimento al cosiddetto "problema rom".

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Durante alcune delle interviste svolte nel corso della ricerca a: **Simonetta Salacone, Susanna Serpe, Gessica Besson, Dragan Halimanovic e Mirko Grga**, sono state poste delle domande sul tema dello stereotipo e del pregiudizio nella scuola. Nelle loro risposte si riscontrano i diversi problemi sopra esplicitati.

1) Simonetta Salacone è stata prima Direttrice didattica e poi Dirigente scolastica del 126° Circolo, Scuola Iqbal Masih del Sesto Municipio a Roma dal 1979 fino all'anno scolastico 2009/2010. Ha memoria storica di tutti gli sviluppi che ci sono stati nella scolarizzazione dei minori rom ed in particolare della realtà del campo di Via Dei Gordiani a Roma, sito nello stesso quartiere della scuola. Via Dei Gordiani è stato il primo campo dal quale sono stati iscritti dei minori di origine culturale rom nella scuola e con il quale, la stessa, ha svolto un lungo percorso di "crescita reciproca". Tutt'ora la scuola Iqbal Masih (e le sue succursali) rappresenta l'istituto di riferimento per i minori (e per le loro famiglie)

dell'Istruzione Prescolastica e di quella Primaria, abitanti nell'insediamento di Gordiani. In seguito negli anni, la scuola si è occupata anche di una parte dei minori residenti nei campi di Casilino 900 e del campo abusivo di Casilino 700, posti nelle vicinanze del territorio della scuola. Precisamente questi campi erano presenti nel quartiere di Centocelle a Roma. Negli ultimi anni questi altri due campi rom sono stati sgomberati dalle autorità e i loro abitanti, per una parte, sono stati trasferiti in altri campi attrezzati esistenti nella periferia o all'interno del Comune di Roma in zone decentrate, per un'altra parte invece (ovvero per coloro non risultanti nei censimenti svolti negli anni dalla polizia municipale o per famiglie dichiarate indesiderate per motivi spesso legati a questioni di legalità) non inseriti in nessuna dislocazione e quindi lasciati fuori dalle possibilità di una nuova, legale, sistemazione abitativa. Alcuni dei minori che abitavano in questi campi e che frequentavano la scuola Iqbal Masih sono stati trasferiti in altri plessi mentre alcuni hanno mantenuto la continuità con questo istituto. Il campo di Via Dei Gordiani, invece, già in precedenza semi attrezzato e poi attrezzato completamente, è stato adibito a Villaggio Attrezzato o, adoperando in modo provocatorio una denominazione utilizzata dal Dipartimento Promozione dei Servizi Sociali e della Salute e dalle diverse Istituzioni, a "Villaggio dell'Accoglienza e della Solidarietà". La scuola Iqbal Masih ha avuto la continuità scolastica negli anni con il campo di Via Dei Gordiani. Simonetta Salacone è a conoscenza, ed è stata promotrice, di tutto il processo educativo che con esso è stato svolto. L'insediamento di Gordiani è tra l'altro l'unico a Roma, ad essere rimasto all'interno della città e in una zona semi centrale, senza essere stato trasferito in un'area periferica come invece è accaduto per tutti gli altri campi. Gordiani è quindi attualmente a carico del Municipio Sesto, territorio in cui è nato ed in cui risiede da sempre.

All'intervistata è stato chiesto quanto pesasse, a suo parere, lo stereotipo ed il pregiudizio nell'azione educativa di ogni giorno e come la stessa questione possa essere risolvibile.

"Io penso che prima giocasse molto di più , io mi ricordo che all'inizio inizio, c'era la maestra che mi diceva <<ma questi zingaracci!>> lo osava dire come una battuta, oggi nessuno oserebbe dire una cosa del genere. Gioca sempre lo stereotipo come se fossero delle di minuzie essere straniero o essere rom. Complessivamente però, siccome noi abbiamo oggi delle classi mosaico, l'idea delle diversità è talmente ormai distribuita nelle nostre classi devo dire che gli stereotipi anche si stanno abbassando un po', almeno nel primo ciclo elementare e medie. Poi, quanto più queste persone sono, tra virgolette, attente ai bambini, questi genitori rumeni ad esempio che ti mandano questi ragazzini che magari non parlano l'italiano, però non ti rendi conto se sono rom o se sono rumene perché, effettivamente hanno lo stesso problema, che è quello della lingua, però ti arrivano ordinati, puliti, carini, insomma io credo che anche lo stereotipo....si abbassi. Stiamo parlando di rom rumeni ma non soltanto. Quindi voglio dirti che alcune cose uno magari ce l'ha pregiudizialmente, però, soprattutto nelle scuole in cui da anni si discute di queste cose, è sempre più difficile che trovi lo stereotipo immediato capito? Anche perché ripeto lo trovi anche, casomai, rispetto allo straniero e poi ti accorgi che questo bambino ha voglia di imparare, riesce ad imparare... Perché poi sono veramente diversi l'uno dall'altro,

capito? [...] noi non siamo mai riusciti per esempio ad avere qualcuno di loro che ci venisse a raccontare le loro storie. Il maestro del coro ha tentato di mettere nel repertorio alcune canzoni rom, Gina, la mamma di Elisabetta, ci ha insegnato Jalem Jalem che è bellissima e fa parte del repertorio, e poi anche una filastrocca rom, però, avere da loro informazioni, invitarli a scuola a venire a parlare è una difficoltà immensa. Perché sono anche loro, i grandi è... Che sono molto... Ci sono alcuni mediatori che invece ce lo fanno, però devono essere mediatori... Perché li hai educati come mediatori. Gli devi dare un valore tu a quello che vale, perché loro si svalorizzano molto devo dire. Da una parte sembrano presuntuosi e ti sfidano, dall'altra, loro si svalorizzano.

Con l'intervistata si riprende il discorso relativo allo stereotipo e al pregiudizio rispetto ai rom nella nostra società e nella scuola. Lei sostiene, forte della sua lunga esperienza e del suo punto di vista, che lo stesso sia fortissimo nella società in generale mentre nella scuola italiana questo sia molto meno presente. La scuola, ribadisce Simonetta Salacone, è il luogo della società dove il pregiudizio è meno sentito.

“Io non voglio generalizzare... però ad esempio, ti racconto, io stavo a Milano quando hanno effettuato lo sgombero degli abitanti di Via Rubattino, che erano poi della stessa comunità rom che era stata sgomberata dal Casilino 700, beh! Guarda credimi, e io stavo lì quando stavano sgomberando, che lì c'è stata la scuola che si è mobilitata, le maestre con alcune mamme e altripersonaggi, che hanno detto al parroco non li cacci finché non gli troviamo una soluzione. [...] Ogni tanto si leggono sui giornali, non so se hai visto, ad esempio, la maestra dice: << i bambini me li porto con me in vacanza>> cioè, le scuole essendo luoghi in cui si vive quotidianamente, i bambini vivono insieme, in effetti sono gli unici luoghi in cui puoi smontarli certi pregiudizi perché poi i bambini sono bambini; certo poi crescono e cominciano ad assumere quegli atteggiamenti... Magari da bullo, magari ti cominci a difendere, ma se tu li conosci da bambini piccoli, ti rendi conto che sono più sfortunati dei nostri nel senso di disagio sociale ma hanno le stesse capacità affettive, culturali, cognitive... ma perché deve crescere il pregiudizio? Quindi la scuola sarebbe veramente il luogo più forte per decondizionare. Se però tu lasci il docente da solo, quello amplifica le sue difficoltà e avvia gli stereotipi. Quindi c'è una grande necessità di parlare, parlare, ossia, quello che alle scuole è stato tolto, il tempo del discutere, dell'aggiornarci, di fare auto-aggiornamento, il tempo del riflettere c'è stato tolto. Io finché sono stata a scuola due terzi del mio tempo lo dedicavo, credimi, a questo, capisci? A capire, a riflettere a mettere insieme, a dire ma se quella fa così perché tu non riesci a fare così... a confrontarci... Quando tu togli questo, demotivi i docenti e li disprezzi, quelli lì si chiudono e ti mandano a quel paese e secondo me peggiora la situazione. Nelle scuole più vivaci, dove c'è la voglia di accogliere (si va avanti comunque in questo senso) soprattutto le maestre dei piccoli sanno che si devono mettere a livello dei ragazzini piccoli, anche il più becero degli insegnanti delle materne e delle elementari, lo sa! Quelli sono ragazzini come gli altri”.

Dopo aver esposto l'analisi sopra riportata sull'argomento dei pregiudizi presenti nella scuola, l'intervistata ci spiega che il pregiudizio a volte può essere anche riflesso e inverso. Ci racconta di una vicenda che ha vissuto e che è legata ad un'esperienza di pregiudizio al contrario, ossia da parte di alcuni nonni di un bambino rom rispetto all'insegnante gegè .

“Certo, poi che ti devo dire, c'è il figlio di D. che si chiama G. che ha due nonni invece molto possessivi e c'è stata una maestra della materna, bravissima!... che ha avuto problemi...è arrivata la nonna... La nonna del bambino diceva che il bambino aveva dei lividi alle gambe e che se li faceva a scuola. Chiamo la maestra che assicura che a scuola assolutamente no, tra l'altro spiegava, che era lui un bambino molto attivo che gioca molto con gli altri. Ma non ti dico il casino che hanno fatto! Per altro questi nonni che erano quelli di cui avevamo educato i loro figli! Ti rendi conto, puoi incolpare noi per una cosa... fidati! Se la maestra ti dice che non se li è fatti a scuola se li sarà fatti al campo... infatti poi la cosa è scemata. La prima cosa che capita e subito li vengono a difendere, come tutti i genitori del resto, ma pure un po' di più, perché non potendo fare altro, li vengono a difendere comunque. Allora tu devi smontare le loro paure, smontare le tue paure, evitare che si arrivi allo scontro, perché lì stavano arrivando allo scontro. Ecco il mediatore mi serve anche a questo, capito? Il mediatore in questi casi ci serve a ragionare. È il gruppo che fa la scuola non è il singolo, la scuola si fa col gruppo educativo, la scuola è un luogo di relazioni, se non lo capisce il Ministro almeno noi dovremmo capirlo. Io dico la cosa fondamentale è il rapporto, la relazione educativa e nella relazione io ci metto dentro l'educatore, l'esterno, il padre, il nonno, tutti quelli che in qualche modo interagiscono che dobbiamo andare in maniera convergente; poi certo se i genitore non riesci a vederli devi usare per forza il mediatore ma io tendo a vedere i genitori capito? Poi se si instaura una fiducia guarda veramente...il discorso è che noi con il campo di Gordiani ormai come scuola avevamo, abbiamo ancora adesso, un rapporto di fiducia forte, per cui loro vengono e ti affidano i loro figli sapendo che... (staranno bene)”.

2)Sussanna Serpe ha 53 anni e ha più di 30 anni di servizio alle spalle, tutti svolti nella scuola primaria. Prima ha lavorato nella Scuola Montessori e poi nella scuola ad indirizzo non montessoriano. Nel 126° Circolo Didattico, Scuola Iqbal Masih, è approdata nel 1998. Ad oggi sono 13 anni che si trova nello stesso istituto. Ha maturato qui una varia esperienza con gli alunni rom che sono stati tutti minori appartenenti al gruppo di Via dei Gordiani. Lungo gli ultimi 13 anni di servizio ha conosciuto famiglie diverse dello stesso campo ed stata sempre, ed è tutt'ora, un un'insegnante attenta nello svolgimento dei suoi compiti educativi. Si è avvicinata alla cultura rom anche recandosi al campo e andando a visitare, negli anni, i suoi alunni e le loro famiglie, nonché aderendo sempre ad eventi interculturali a questo argomento collegati. Nelle sue classi Susanna ha promosso la conoscenza della cultura rom ed il rispetto per questa e per tutte le altre culture conosciute

dai bambini. Ha collaborato per fare tutto ciò sia con i membri del campo sia con i mediatori linguistico-culturali e mediatori interculturali ed educatori forniti dagli enti della scolarizzazione.

All'inizio dell'intervista viene chiesto a Susanna di parlare liberamente della sua esperienza educativa con i minori rom e il primo pensiero che ci comunica volge verso il ricordo dello "smontamento" da parte sua, di una personale ed iniziale credenza nei riguardi dei bambini rom. Questa opinione errata, ci spiega, era dovuta alla non conoscenza e all'effettiva inesperienza con questi minori. Tutto ciò inizialmente faceva presagire un distacco ed una difficoltà nella relazione con i minori rom e con le loro famiglie.

"Quello che ho trovato subito diverso da ciò che si diceva, da ciò che comunque arrivava alle orecchie anche di noi insegnanti ma che non avevamo magari mai provato poi nel nostro quotidiano, è stata la facilità con la quale i bambini rom sembrano affezionarsi, sembrano avere con te adulto, con te insegnante un relazione anche molto fisica, molto presente di rapporto al contrario di quanto si sosteneva. Sembra molto semplice all'inizio, naturalmente però, avendoli io incontrati in un età già successiva, non erano i primi anni d'insegnamento, capivo bene che non era poi un rapporto così ehh... (Semplice) sicuramente non uguale a quello di altri bambini che magari ci mettevano delle settimane o dei mesi per arrivare a darti la mano o a sorriderci o a chiedere l'abbraccio, mentre il bambino rom spesso ti abbraccia così senza apparente motivo solo per dimostrarti che lui comunque è contento della tua presenza e però insomma, all'inizio è molto difficile distinguere tra la necessità di un rapporto e la capacità poi invece di instaurarlo il rapporto, nel senso che a livello fisico i bambini che io ho incontrato erano molto disponibili, appunto al contatto fisico anche alla stretta di mano, all'abbraccio e poi magari improvvisamente se ne uscivano con delle frasi che uno attribuirebbe più agli adulti che ai bambini come: <<ah! Mi hai fatto male alla mano, ah! Guarda sei sporco perché mi hai toccato>> insomma, mostravano fin dall'inizio un comportamento da capire, che uno così, spontaneamente non riusciva ad incasellare in nessuno dei comportamenti visti fino a quel momento. Man mano lavorando con i bambini ho maturato un mio... (modo di fare) ho elaborato una forma di distacco e comprensione allo stesso tempo, cioè sono riuscita a capire quanto e in che modo si può, ad esempio scherzare, con un bambino rom cercando di non offenderlo ma di arrivare alla parte ironica, anche se è molto diversa, magari, da quella dei bambini non rom. C'è sicuramente differenza".

Susanna continuando la sua intervista e, come dichiara, senza la paura di cadere nell'accusa di avere una visione stereotipata della questione, parla di alcune caratteristiche dell'educazione rom nei confronti dei minori (completamente differenti ad oggi nella società dei gagè) e spiega come alcune di queste peculiarità siano a suo parere da superare ai fini di una sana crescita psico-fisica. Afferma anche però che ciò debba avvenire apportando miglioramenti e diritti nella vita pratica di queste persone.

“Il bambino rom arriva già con un passato e un'esperienza molto diversa da quella dei suoi compagni, se non altro nella condizione familiare quotidiana: gli obblighi e non obblighi... È evidente a tutti quelli che lavorano in una classe con dei bambini rom che il bambino rom non è quasi mai costretto a fare niente e però, tutto quello che lui fa, è comunque una costrizione. Nel senso che il genitore non ha la modalità educativa di: <<io ti dico di fare questo e tu lo devi fare, io ti spiego perché ma tu comunque fallo! E quindi, questo si fa e questo non si fa...>>. Sembrerebbe che i bambini vengano tirati su secondo una modalità più comune che, lo abbiamo visto chiaramente frequentando le famiglie intere andando a fare visite ai campi, diciamo per i non rom, per i gagè come dicono loro, sembrerebbe lasciata così alla quotidianità, alla costrizione che viene dalle cose più che dalla volontà dei genitori. Quindi, è evidente che se non ti fa male ti puoi pure sporcare le mani, i calzoni, la faccia, l'importante è che io abbia abbastanza da mangiare, te lo metto lì davanti, te lo devi mangiare, quello che c'è c'è e diciamo, non ho nessuna intenzione di insegnarti come si mangia per bene, come si lavano le mani per bene. Questi secondo me, non sono stereotipi, sono dei modi diversi di affrontare la vita che naturalmente vengono anche a seguito delle condizioni di vita, perché, fino a che a Gordiani, io ho scolarizzato bambini nel periodo in cui a Via dei Gordiani c'era proprio una specie di accampamento come quello di Casilino 900, non c'erano i container, quindi i bambini di Gordiani venivano qui a scuola sporchissimi ma avevano solo la fontanella di acqua fredda e a volte poi, gliela interrompevano e comunque anche con la fontanella di acqua fredda non li lavavano a questi ragazzini d'inverno e quindi, alcuni di questi bambini, noi, in quegli anni ancora si faceva, gli portavamo i vestiti puliti e li lavavamo qui a scuola. Nella scuola dell'infanzia c'è l'acqua calda, ci sono proprio i rubinetti di acqua calda e quindi portavamo lo shampoo, il sapone, anche i bambini di sette otto anni glielo chiedevamo magari è... però io ricordo di averli lavati i bambini, uno in particolare. Però con questo, cioè lavati e rivestiti, dormivano tranquilli sui cuscini sotto ai banchi perché erano bambini che ancora andavano con i genitori a vendere le rose la sera e quindi la mattina dormivano. Se una cosa giusta la vecchia giunta l'ha fatta è stata di levare tutti questi bambini... avoglia che si dice sì ci saranno state manchevolezze, errori, azioni insufficienti, però prima i bambini rom si vedevano in giro a fare accattonaggio ai semafori e adesso non se ne vedono più. Dove siano? Principalmente stanno nelle scuole, non tutti, però la scolarizzazione è sicuramente migliorata. Quindi, come primo punto di un'equiparazione almeno un'ipotesi di diritti uguali, dovrebbe essere la capacità di tutte le famiglie rom di rendersi conto che questi bambini a tre anni hanno bisogno di stare con gli altri bambini, in una situazione diversa, non di giocare per terra solo, nel fango, con le biciclette, che va benissimo, ma insomma anche qui in Italia fino agli anni 50-60 si giocava così in tutte le borgate, però come gli italiani hanno alla fine dovuto capire che i bambini vanno mandati a scuola un po' per i pericoli delle strade, delle macchine e poi proprio perché la cultura è un passaporto di affrancamento dalle proprie condizioni di miseria, quando si riuscirà, a fare questo, e adesso già la situazione è migliore, ad avere tutti questi bambini a tre anni a scuola, (saremo in una situazione differente) già a tre anni il divario è molto meno evidente”.

3)Gessica Besson è un'educatrice che lavora da molti anni (con la Comunità Capodarco prima e con la Ermes Cooperativa poi) nel "Progetto scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom del Comune di Roma" e si occupa dell'organizzazione e dello svolgimento di laboratori interculturali rivolti ai gruppi classe includenti anche minori di origine culturale rom. Questi laboratori sono volti all'integrazione di tutti i minori stranieri e di quelli rom nello specifico.

"Durante i laboratori si lavora certamente sulla conoscenza della cultura rom, ma anche in generale sulla conoscenza tra di loro, tra i minori, si lavora sulle relazioni e la socialità, perché spesso i bambini rom e gli stranieri in genere ma i rom soprattutto, rimangono esclusi dal contesto classe, stanno magari all'ultimo banco da soli... vanno poco a scuola o saltuariamente, stanno più indietro con la lingua italiana e quindi capiscono di meno.[...] Certo però molto dipende dalle insegnanti, tantissimo direi, e dal tipo di scuola anche. Ogni scuola, e anche ogni classe dentro allo stesso istituto scolastico è completamente diversa. Purtroppo dipende dalle persone... Dipende dalle insegnanti".

All'intervistata è stato chiesto quali fossero i problemi intralcianti l'integrazione che maggiormente la stessa incontra all'interno delle sue attività di laboratorio nelle classi.

"Eh, questa domanda è un po' difficile... nel senso che anche in questo caso cambia tantissimo da classe a classe, da scuola a scuola e a volte anche dal campo di provenienza dei bambini e dalla famiglia di provenienza. Ci sono molti fattori specifici che influenzano la riuscita dell'integrazione. Diciamo però che quelli più generali li ho trovati proprio sull'incontro tra la cultura rom e la cultura italiana, cioè nel senso che gli insegnanti e la scuola italiana, non sono ancora proprio del tutto capaci e pronti ad accogliere un'altra cultura straniera e soprattutto quella rom che è tanto diversa dalla nostra... è completamente diversa e quindi diciamo che le insegnanti spesso, ma non perché non vogliono, poi ci sono anche quelle che non hanno interesse è..., non hanno proprio gli strumenti necessari a fronteggiare la questione, la scuola non gli offre degli strumenti per capire per avvicinarsi alla cultura rom".

All'intervistata è stato chiesto di esplicitare meglio se il principale problema partisse dalla scuola e se fosse il fatto che in essa c'è una mancata reale conoscenza da parte delle insegnanti del problema della scolarizzazione e della cultura rom.

"Sì assolutamente e diciamo della scuola in generale. Comunque delle insegnanti che non conoscendo culture molto distanti dalla nostra, non riescono quindi a facilitare l'integrazione, a facilitare la conoscenza. [...] No, non riescono a facilitare no, ma non è per forza una critica a loro, proprio la scuola dovrebbe offrire dei corsi di aggiornamento... dei mezzi. Adesso non so quali sono le soluzioni però un insegnante solo se ha buona volontà ce la fa, cioè se riesce un po' ad avvicinarsi. Ci sono insegnanti che ci chiedono se possono venire al campo per conoscere le famiglie, però parte solo da una cosa

individuale e non è detto che chi non lo fa è perché non lo voglia fare, magari non gli viene in mente o ha dei timori, dei preconcetti. Loro non sanno proprio niente della cultura rom, cioè fanno solo questa cosa che fanno un po' tutti, un po' romantica, dello zingaro che suona, della carovana, ma ormai non sono più così. Diciamo che grazie alla mediazione che svolgiamo esistono molte insegnanti e dirigenti, che ormai da anni, grazie alla collaborazione tra di noi, conoscono meglio la cultura rom e sanno cosa ci differenzia ed hanno capito come rapportarsi a un bambino rom...

Gessica Besson ci parla ora del razzismo nei confronti dei bambini rom da parte dei genitori gègè.

[...] "I bambini rom vanno a casa degli amichetti, quando diciamo, i genitori di questi sono disponibili, il che è molto raro, anche se ce ne sono alcuni naturalmente, perché un altro problema che non ho detto prima è ovviamente il razzismo. [...] Nel momento in cui ci sono genitori disponibili ad accogliere nella loro casa questi bambini nasce un altro problema. Loro (i bambini) si vergognano a ricambiare la cortesia... E poi anche i genitori italiani, insomma, è difficile far entrare in un campo rom un bambino che viene accolto dai genitori rom (che sono costretti ad accoglierlo) nella baracca o nel container, insomma diciamo che si parte già... (male) non è equilibrato il rapporto, la relazione. C'è un disequilibrio tra i genitori italiani e i genitori rom e quindi tra i bambini italiani e i bambini rom. Ovviamente il peso di questo squilibrio dipende anche dai genitori italiani che sono meno disponibili. [...] Alcune soluzioni ovviamente è la scuola che deve trovarle, come ho detto prima deve trovare il modo di muoversi... Il difetto della scuola è che è un'istituzione un po' ferma, dice io sto qui, sei tu che devi venire... Ti devi adeguare tu alle mie cose! E invece no! Dovrebbe essere lei la prima... dovrebbe essere un po' più dinamica e dovrebbe essere anche la scuola ad andare verso i bambini rom e stranieri, verso le altre culture, sia metaforicamente sia fisicamente [...]. Laddove quegli insegnanti ci hanno chiesto, anche solo per curiosità, di andare a vedere dove abitavano i loro alunni rom e abbiamo organizzato l'incontro è andata bene. Ovviamente chiedendo prima alle famiglie di questi alunni perché giustamente bisogna sempre chiedere prima alle famiglie dei minori rom se quel giorno hanno da fare o se sono libere e se ne hanno voglia, entri in casa di una persona, però di solito quando un insegnante chiede di entrare a casa del proprio alunno rom... a me non è mai successo che un genitore rom abbia detto di no. Invece rimangono comunque sempre positivamente colpiti da questa cosa, da questa iniziativa, anche perché è un popolo molto ospitale. [...] Si li accolgono enormemente (i genitori rom agli insegnanti). Quindi, quando, in molte occasioni, abbiamo avuto gli insegnanti che sono andati al campo, la situazione del bambino a scuola è spesso cambiata, perché ovviamente il bambino si sente più tranquillo, perché se non è come se conoscessero solo una parte di lui, solo una metà e invece così conoscono anche l'altra metà, la sua casa, la famiglia. Di solito (i bambini) se ne vergognano (di dove vivono) se invece l'insegnante tranquillamente va da loro, mangia con loro, va alle loro feste, per esempio a San Giorgio è la loro festa più importante o va anche solo a visitare, ogni tanto, ad andare da loro a chiedere come va, il bambino si sente più tranquillo e i genitori di lui sono anche più

disponibili poi a venire agli incontri a scuola con le insegnanti e con la dirigenza se serve [...] Sì, si sentono più accolti (il bambino e la famiglia rom) e quindi l'integrazione avviene”.

4)Dragan Alimanovich è un abitante da 21 anni del Villaggio Attrezzato di Via Dei Gordiani a Roma. È rom ma è nato in Italia ed è padre di un bambino di circa undici anni nato a Roma. Lavora da diversi anni in una cooperativa come operatore dell'accompagnamento scolastico nel “Progetto Scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom” del Comune di Roma. Dragan Alimanovich non ha la cittadinanza italiana. Dragan, mentre ci racconta del suo lavoro di operatore della scolarizzazione che accompagna i bambini a scuola, introduce spontaneamente un argomento legato alle difficoltà d'inserimento che incontrano i minori rom a scuola e legate al pregiudizio sui rom.

“Io vedo tante cose ingiuste, vado a scuola e vedo tante maestre che sono brave ma tante che non sono brave, che i bambini li mettono da una parte e non imparano niente. Poi ci sono anche tante maestre che gli stanno appresso ai bambini, però grazie anche a certe cooperative che fanno dei laboratori con i bambini e li aiutano insomma a fare questo percorso a studiare e a sapere qualche cosa in più diciamo. Io ho un bambino che ha undici anni e va a scuola regolarmente accompagnato dalla mamma. [...] All'inizio abbiamo avuto delle difficoltà, perché alcuni genitori dicevano ai figli: <<no tu con quello zingaro>> o con quel rom, mettetela come vi pare, <<non ci devi giocare, non ci devi stare>> però poi hanno capito pure loro che questo bambino va a scuola molto più pulito, scusate, di molti altri bambini anche italiani. Ci hanno visto, hanno visto il bambino che frequentava la scuola, che è un bambino calmo, tranquillo, in confronto ad altri bambini, sia rom sia italiani...Tanti bambini rom non vanno a scuola anche un po' perché sono discriminati, perché ci sono tanti genitori (dei bambini italiani) che, l'ho visto con i miei occhi, perché tanti genitori non sanno che io sono rom, perché io lavoro in zone dove non vivo, (faccio l'operatore) in un altro campo e i genitori a scuola non mi conoscono, quindi questi genitori io li sento che dicono dei rom: << questo bambino è sporco e quest'altro bambino è così'...ecc >> . Non è colpa del bambino, io capisco pure quello che dicono ma è colpa del genitore del bambino rom. Non te la puoi prendere con una creatura e dire pure ai loro figli di non frequentare questi bambini. Io vado tante volte a prendere i bambini dentro le classi e vedo questi bambini buttati all'ultimo banco da soli sperduti che dormono sul banco perché nessuno gli sta appresso”.

All'intervistato viene chiesto di esplicitare meglio ciò che sta dicendo, ossia se egli vede in quanto afferma, una delle cause per cui i bambini rom spesso non vogliono andare a scuola.

“Non vogliono andare a scuola perché non ci stanno bene, perché non hanno dialogo con altri bambini, perché non è colpa dei bambini ma è colpa dei genitori che gli dicono tu con quel bambino non ci devi parlare, con quel bambino non ci devi giocare. Per carità, ci sono

poi genitori che li fanno giocare con i bambini rom, però diciamo che su una media di dieci genitori otto dicono ai figli di non parlarci e due genitori dicono di parlarci”.

Dalle interviste vengono fuori vari punti di vista sui problemi scolastici ed educativi legati al pregiudizio e allo stereotipo. Anche alcuni autori si interrogano oggi ed altri si sono interrogati in passato all'inizio della scolarizzazione dei bambini rom, sull'argomento dei problemi educativi e relazionali dei minori rom nella scuola. Si riporta come esempio l'autrice Bianca Maria Frascari in “Nomadi: problemi educativi”, afferma che il primo impatto con la scuola può rivelarsi traumatico per i bambini rom, i quali, possono incontrare varie difficoltà:

“Un bambino rom si troverà sicuramente molto svantaggiato sul piano linguistico, culturale e negli studi, potrebbe sentirsi inferiore agli altri e completamente estraneo al resto della classe. molto spesso i bambini non-rom non accettano i loro compagni così diversi da loro e lo stesso vale per i loro genitori che non vogliono vedere i loro figli seduti allo stesso banco con i rom che gli impediscono di studiare. Allo stesso momento non solo i gagè nutrono dei pregiudizi per i rom, ma anche i rom nutrono dei pregiudizi verso i gagè”.¹¹

4)Mirko Grga. L'ultima intervista di questo capitolo è stata fatta ad un uomo molto attivo ed impegnato per la causa rom, Mirko Grga. Mirko è un'abitante del campo di Via Salvati, è nato nella ex Jugoslavia ma vive in Italia dal 1961 ed è cittadino italiano. Svolge da moltissimi anni l'attività di mediatore interculturale ed è stato tra i promotori del Centro Studi Zingari di Roma. Ha collaborato alla nascita della Romani Union Internazionale, un'organizzazione di Rom riconosciuta dall'ONU come organizzazione non governativa con uno status di categoria importante: il cosiddetto *status di categoria 2*. Insieme al CILAP (Collegamento Italiano di lotta alla povertà- European Anti Poverty Network) negli ultimi anni ha partecipato all'esperienza di People in Poverty, con altri sei delegati ha rappresentato l'Italia agli Incontri Europei delle persone in povertà, con audizioni presso rappresentanti della Commissione Europea e del Parlamento Europeo. L'intervista con Mirko Grga spazia su molti argomenti ma anche a lui viene chiesto di esprimere il suo pensiero rispetto al tema delle difficoltà di scolarizzazione degli alunni rom e al termine del colloquio Mirko desidera fare un appello al personale scolastico.

“Io vorrei ringraziare a nome dei rom, i professori, le maestre e tutti gli insegnati in generale perché si danno tanto da fare per i nostri bambini rom e senti nelle scuole, però per l'integrazione ci può essere una prova in più da affrontare ma che loro non fanno e che consiglio io come rom. Consiglio di provare a fare più interscambi, anche quando facciamo le nostre feste ad esempio. Possiamo organizzarci per portare i bambini italiani, non rom

¹¹ B. M. Frascari, *Nomadi: problemi educativi, Quaderni Zingari, AIZO, 1988*

quindi, con i loro compagni rom. Possono venire (al campo) se sono le maestre a dire che sia gli alunni rom sia gli alunni italiani possono passare una mezza giornata o una giornata, in mezzo a noi rom. Questo servirebbe anche a loro per capire i problemi degli alunni rom e dei loro familiari... Ecco volevo dire questo”.

3.3 Un atteggiamento scolastico volto al superamento delle difficoltà dovute all'influenza dello stereotipo e del pregiudizio

Da quanto detto fino ad ora si rileva certamente che il docente ed il personale scolastico nel suo insieme, viene spesso lasciato solo di fronte allo scardinamento dei pregiudizi e degli stereotipi che (lui in prima persona e la scuola più in generale) può nutrire nei confronti degli alunni di origine culturale rom. Questi preconcetti finiscono così per rafforzarsi e per invadere le modalità dell'azione educativa. Inoltre dalle diverse interviste riportate e soprattutto da quelle narranti l'esperienza quotidiana degli operatori e dei mediatori scolastici, si delinea una debole capacità della scuola di riconoscere i propri difetti, ovvero di attivare una visione oggettiva e critica delle proprie carenze.

Casi come quelli di persone impegnate nella causa educativa come Simonetta Salacone e Susanna Serpe, capaci di fare un'analisi approfondita della situazione scolastica sia sul piano generale che personale, non sono purtroppo la maggioranza. In effetti, coloro che nella scuola sanno argomentare di più su questo tema e che riconoscono che determinati preconcetti e convinzioni influenzano l'agire ed il fare quotidiano degli insegnanti, sono quelli più sensibili e disponibili al confronto e, nel nostro caso, anche disposti a farsi intervistare. La stragrande maggioranza degli insegnanti sono comunque concordi sul fatto che i bambini rom debbano frequentare regolarmente la scuola insieme agli altri bambini ma le divergenze e le carenze appaiono spesso sugli atteggiamenti educativi che loro in prima persona devono adottare.

Anche durante la sperimentazione quotidiana e l'esperienza personale sul campo di chi sviluppa e scrive questa ricerca, (accumulata negli anni di lavoro svolto nel “Progetto di Scolarizzazione Bambini ed Adolescenti Rom” del Comune di Roma come: educatrice scolastica, mediatrice interculturale e insegnante di italiano lingua seconda ai minori di origine rom frequentanti i vari gradi d'istruzione) è stata rilevata troppo spesso nella scuola una carenza di conoscenze, competenze e abilità, necessarie alla demolizione di certe idee e di certi pregiudizi presenti nella scuola stessa. Oltre a ciò, frequentemente negli anni di lavoro nel settore, è stata registrata la presenza di un altro elemento importante: la mancata capacità di ammissione e di riconoscimento della scuola e dei suoi singoli attori (insegnanti, dirigenti, personale amministrativo e personale scolastico in generale) dell'adozione di modelli educativi (e sociali) stereotipati, generatori di preclusioni nel successo scolastico degli alunni stranieri e rom e quindi inadeguati alle prospettive educative interculturali e di scambio che il sistema scolastico si pone oggi. In base all'esperienza di cui sopra è dovuto anche però riportare che la scuola, sotto vari punti di vista, ha fatto dei grossi passi avanti negli ultimi anni sul tema dello scardinamento degli

stereotipi e dell'integrazione, nonché della promozione di una società interculturale ed evoluta.

Sintetizzando si ritiene in questa sede che il problema della scuola sia che essa tenda maggiormente a riconoscere e generalizzare gli aspetti positivi del suo operato; molto meno disponibile si mostra invece rispetto al confronto aperto sulle proprie difficoltà e carenze.

Forse questo atteggiamento è dovuto ad una difesa della scuola e dei suoi membri verso l'esterno. La scuola infatti, è spesso attaccata dall'esterno per le sue in appropriatezze, come se fosse l'unica responsabile dei problemi educativi, di crescita intellettuale, culturale e morale del nostro paese. Questo atteggiamento ingiusto nei confronti della scuola finisce per causare delle reazioni di chiusura e di autodifesa nella stessa che portano ad una fermata nella progresso di questa fondamentale e indispensabile istituzione che agisce per lo sviluppo del paese.

Il personale scolastico deve ricevere dalle istituzioni la possibilità di accesso a strumenti più adeguati e nello stesso tempo, deve riconquistare (attraverso la messa in discussione dei propri limiti e con sue nuove proposte e modalità per superarli) il ruolo che gli spetta ed il rispetto che merita per il suo lavoro.

Anche se, come già esplicitato, è evidente una carenza a livello di scuola come istituzione di messa a disposizione di mezzi per superare adeguatamente lo stereotipo ed il pregiudizio mediante la proposta, ad esempio, di percorsi di formazione improntati sull'informazione e conoscenza delle differenti culture dei loro discendenti e delle difficoltà che questi possono incontrare a livello scolastico in quanto portatori di valori differenti, è tuttavia vero che i docenti stessi (ed il resto del personale scolastico) dovrebbero in prima persona, per il ruolo educativo che svolgono per la società, avvicinarsi di più ai loro alunni rom e alle loro famiglie.

Il ruolo ed il compito dell'insegnante deve essere anche quello di informarsi circa la cultura d'origine di cui i suoi alunni sono portatori. Per educare ed insegnare è necessario essere i primi conoscitori e insieme essere consapevoli della propria professione. I docenti e gli educatori in generale, sono coloro che devono aiutare a formare nei giovani delle modalità di pensiero "divergente". Devono stimolare la capacità di saper assumere un atteggiamento critico di fronte alle diverse realtà della vita.

Già soltanto in questo modo, potrebbero risolversi molti dei problemi legati alla paura e al pregiudizio nella scuola; problemi che non aiutano l'avvicinamento di due parti di una stessa realtà e di una stessa nazione, quella rom e quella gagè.

Gli insegnati in primis, dovrebbero quindi fare uno sforzo di auto-analisi dei propri limiti e dei propri schemi educativi.

La scuola come istituzione, dal canto suo, dovrebbe proporre delle soluzioni formative efficaci e degli aggiornamenti funzionali ed estesi al personale docente e non docente.

Un'opportunità di arricchimento per tutta la scuola sarebbe conoscere più a fondo le caratteristiche culturali di questa tradizione (come di molte altre). Darebbe infatti alla scuola nel suo insieme, l'opportunità di possedere uno strumento in più, una risorsa aggiuntiva di acquisizione di nozioni da proporre a tutti gli alunni. Ad esempio la risorsa conoscitiva potrebbe essere incentrata sulla conoscenza della cultura rom come cultura

molto antica, ricca di sorprese e anche, soprattutto come *“una cultura della pace”*, come tra poco verrà spiegato.

È sicuro che una maggiore integrazione di questo popolo, necessaria per superare la diffidenza che alcuni provano nei loro confronti, debba passare innanzitutto dai bambini e quindi da una scuola pubblica di qualità che sia in grado di svolgere un ruolo fondamentale di mediazione culturale e convivenza nella società.

3.4 Proporre nella scuola una conoscenza positiva dei rom. Comprendere la cultura rom, una cultura della pace e della libertà

La scuola deve presentarsi come promotrice di espressioni, idee e informazioni differenti da quelle standardizzate e chiuse in verità eterne e certe. Ad esempio, un fatto eccezionale che la scuola dovrebbe essere la prima a valorizzare (e che invece mai viene considerato e conosciuto addirittura) e diffondere nella nostra società per il superamento dello stereotipo negativo sui rom, è il dato che questo popolo non compie guerre; non ha una storia di guerra nel suo passato a differenza della stragrande maggioranza dei popoli dei paesi dominanti in Europa e nel mondo. *Il popolo rom è un popolo che ha sposato da sempre “la cultura della pace”.*

G. Cataldi, uno studioso di diritto internazionale e in particolare dei diritti dell'uomo nell' *“Introduzione al Convegno Rom e Sinti: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto”*, spiega come *“l'analisi giuridica del fenomeno del nomadismo presenta aspetti del tutto peculiari, quindi di grande interesse, ancorché sottovalutati, come si evince dalla scarsa letteratura in materia”*. G. Cataldi nella sua introduzione chiarisce come *“Gli zingari costituiscono uno dei rari gruppi etnici che, proprio per le sue caratteristiche culturali, non ha mai reclamato la sovranità su di un territorio, quindi l'applicazione del principio di autodeterminazione dei popoli, né ha mai fatto o minacciato di fare, collettivamente, ricorso alla forza per difendere la propria causa. Queste peculiarità del popolo zingaro, e la scarsa sensibilità ed attenzione prestata, soprattutto in passato, a questo fenomeno culturale, costituiscono la ragione per la quale gli strumenti internazionali in vigore in ambito universale si rivelano in larga parte poco adatti alla tutela specifica dei valori propri di tale gruppo”*.¹²

Come cultura occidentale e dominante, siamo abituati a gestire tutte le questioni, anche quelle riguardanti il diritto, in un'ottica che non tiene conto di sistemi culturali, valoriali e istituzionali troppo differenti dai nostri, anche quando, come in questo caso, ci sarebbe solo da imparare da questa minoranza e non da ostacolare come avviene invece, la sua

¹² G. Cataldi, *Introduzione al Convegno Rom e Sinti: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli 23-24 giugno 2000.

tutela, non siamo in grado di farlo. La nostra cultura tende a non riconoscere e scacciare modalità differenti di vita anche quando queste sono migliori delle nostre. La scuola come promotrice della conoscenza e della cultura deve essere in grado di superare queste barriere e non deve cadere in questi tranelli culturali. La scuola, in un'epoca come la nostra, non può essere ceca di fronte a certe opportunità di promozione dell'interculturalità. Non può non prendere in considerazione, all'interno delle sue prassi quotidiane, la conoscenza della cultura rom (come di diverse altre culture minoritarie) e quindi la cultura di molti suoi alunni, come una cultura della pace.

Ora, solo per riprendere il discorso di G. Cataldi ma senza addentrarci in questioni di diritto e unicamente per spiegare come noi occidentali siamo incentrati prevalentemente su modelli culturali maggioritari e a noi affini, pensiamo solo che lo Statuto delle Nazioni Unite non contiene alcuna menzione dei diritti delle minoranze e che come spiega Cataldi a conclusione del suo discorso: "se talvolta, soprattutto a livello universale, fanno difetto gli strumenti giuridici, in molti casi questi ultimi ci sono e sono direttamente applicabili, e ciò che importa è la loro interpretazione. In altre ipotesi, viceversa, è necessario che gli ordinamenti interni recepiscano correttamente le sollecitazioni che vengono dall'ordinamento internazionale. Naturalmente, prima che di sensibilità giuridica, si tratta di un problema di volontà politica".

I rom ci danno la dimostrazione della possibilità del superamento delle frontiere nazionali che ci separano e ci inducono spesso alla guerra. I rom si sentono parte dello stesso popolo anche se sono lontani e parlano dialetti differenti. Sono ospitali e generosi per tradizione con chi gli offre amicizia. Molti non rom dicono di non fidarsi dei rom perché questi sono chiusi e diffidenti verso ciò che è esterno al loro mondo, ma ammesso e non concesso che ciò sia vero, noi gagè non ci chiediamo quasi mai la provenienza di alcuni atteggiamenti di diffidenza. Siamo noi gagè che abbiamo promosso questi comportamenti nei rom e che li abbiamo fatti diventare così, così come oggi noi stessi denunciavamo.

Mirella Karpati, che ha operato molti anni fa nelle prime sperimentazioni per la scolarizzazione dei minori rom, ci parla dell'atteggiamento di pregiudizio che può essersi insinuato nei rom stessi verso i gagè e dei motivi dello stesso. In "I figli del vento. Gli zingari", essa spiega nella reazione dei rom alle persecuzioni, questo atteggiamento di allontanamento dai gagè come meccanismo di difesa. "Per difendersi dalla persecuzione esterna, non potendo certamente resistere con la forza, i rom hanno sviluppato l'astuzia e hanno attaccato i gagè con le armi dell'imbroglio e del furto. Questa tattica non ha certo migliorato i rapporti, anzi ha accresciuto l'ostilità nei loro confronti, tanto che ancor oggi sono malvisti e scacciati dappertutto. Come hanno potuto resistere e sopravvivere i rom? Un po' dovunque e in tutti i tempi hanno trovato persone che li hanno aiutati e protetti, ma soprattutto si sono chiusi all'interno dei loro gruppi in un atteggiamento di difesa per la tutela della loro cultura e dei loro valori, oltre che della stessa sopravvivenza".¹³

¹³ M.Karpati, *I figli del vento. Gli zingari*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, p.24.

Una scuola che pretende di utilizzare una pedagogia attenta al superamento degli stereotipi dentro e fuori la scuola e alla promozione della contaminazione culturale nella nostra società, deve fare uno sforzo per aggiornarsi, per conoscere e promuovere quindi a sua volta, nuova conoscenza. Potremmo dire in breve che la scuola oggi è una realtà che *“deve studiare”*. Deve considerare altri saperi e altri modi di divulgarli. Per questo motivo nel presente paragrafo sono stati riportati dei semplici argomenti tratti da autorevoli autori al fine di proporli come spunti didattici ed educativi per il superamento, nella nostra scuola e società, dello stereotipo e del pregiudizio verso i rom.

4. LA SITUAZIONE GIURIDICA DEI ROM. UN'AMBIGUITÀ DI STATUS CHE INFLUENZA NEGATIVAMENTE IL PERCORSO DI CRESCITA E SCOLASTICO DEI MINORI

Questo capitolo è stato svolto con la consulenza di un'esperta in materia che è intervenuta su diversi paragrafi dello stesso. Mila Dusseldori, Avvocato del foro di Roma consulente legale di Cooperative, Associazioni ed Enti impegnati nella difesa dei diritti dei migranti nonché facente dell'equipe di legali ingaggiati dal Dipartimento per la promozione dei servizi sociali e della salute – Ufficio minori stranieri del Comune di Roma. La sig.ra Dusseldori, in qualità di avvocato, si occupa da moltissimi anni della tutela dei diritti dei minori stranieri richiedenti asilo o non accompagnati, nonché della tutela legale delle famiglie e dei minori rom. La stessa, opera anche nell'ambito delle vittime di tratta e dello sfruttamento sessuale.

Per la specificità e la peculiarità degli argomenti trattati, per i quali si richiede una conoscenza approfondita della reale situazione legale e giuridica in cui i rom versano, si è scelta la forma metodologica della consulenza diretta e non quella dell'intervista, utilizzata invece con tutti gli altri esperti intervenuti sui vari argomenti.

4.1 Osservazioni sul problema della “regolarizzazione” della comunità rom sul Territorio Italiano

Con il termine regolarizzazione si intende l'acquisizione di un titolo di soggiorno o permesso di soggiorno che consente ai cittadini stranieri di soggiornare legalmente in Italia. Sul punto possiamo osservare che gli appartenenti alla popolazione rom, a differenza delle altre comunità straniere, si trovano da moltissimi anni in Italia, frequenti sono i casi di intere famiglie che sono migrate nel nostro paese anche da 30 e 40 anni, senza però possedere a tutt'oggi il permesso di soggiorno e senza averlo mai ottenuto dalle Autorità Italiane. Queste famiglie si trovano quindi, in base alla nostra legislazione, in stato di clandestinità con tutte le conseguenze penali e amministrative che questa condizione comporta. Non vi sono casi frequenti di immigrati provenienti da paesi differenti che si trovino, dopo una permanenza altrettanto lunga nel nostro paese, in una condizione di simile “irregolarità”. Normalmente infatti, le altre persone immigrate hanno maggiori chance rispetto a quelle rom di intraprendere con successo un percorso di regolarizzazione sul nostro territorio, in quanto, riescono con più facilità ad inserirsi nel tessuto sociale e produttivo del nostro paese legalizzando la loro situazione giuridica. Questo fenomeno di esclusione della popolazione rom dai normali processi di acquisizione di una posizione regolare sul Nostro Territorio si può spiegare con l'assenza di una legislazione sull'immigrazione che tenga conto della peculiarità della condizione esistenziale dei rom, cioè di un popolo immigrato da secoli in Europa ma che non riceve un'adeguata protezione non solo dai paesi di arrivo ma anche dai paesi di provenienza, come: la Serbia, la Bosnia, la Romania ecc. Ciò significa che per i rom è estremamente

difficoltoso il rinnovo del passaporto o il reperimento di altri documenti necessari al fine di acquisire una posizione legale nel nostro Stato.

Di seguito approfondiremo le peculiarità legislative del nostro ordinamento che rendono di fatto molto difficile per i rom acquisire un valido titolo di soggiorno e mantenerlo nel tempo e infine, di naturalizzarsi in Italia con l'acquisizione della cittadinanza italiana.

Al riguardo dello status giuridico della popolazione rom in Italia possiamo delineare quattro diverse situazioni legali:

- cittadini italiani
- cittadini comunitari
- cittadini extracomunitari
- soggetti in stato di apolidia riconosciuta e in stato di apolidia di fatto¹

Rispetto alla prima situazione giuridica M. Fiorucci, *Un'altra città è possibile* scrive che: "per quanto riguarda i **cittadini italiani**, il problema è relativo alle persone e alle famiglie che vivono nei campi (in genere vivono nei villaggi attrezzati del Comune di Roma) come ad esempio i Sinti, i Rom, Kalderasha e i Rom di origine slava che nel corso degli anni hanno ottenuto la cittadinanza italiana. Poiché risiedono nei campi si devono confrontare quotidianamente con l'Ufficio Nomadi del Comune che tradizionalmente è legato all'idea di aver a che fare con degli stranieri. Inoltre, in quanto cittadini italiani questi avrebbero diritto di entrare nelle graduatorie per l'ottenimento di un alloggio di edilizia popolare più facilmente dei Rom cittadini comunitari e dei Rom cittadini extracomunitari".²

Fino ad oggi conosciamo quasi nessun caso di cittadini italiani di origine culturale rom o di cittadini rom provenienti da altri paesi e abitanti nei campi, inseriti, mediante programmi di sussidio, in tipologie abitative differenti. Un unico caso di cui si è a conoscenza per la città di Roma (e per questo ritenuto importante in quanto potrebbe rappresentare l'inizio di un cammino verso il superamento dell'abitare al campo e anche uno dei "modelli possibili" che le istituzioni potrebbero adottare a tale scopo) riguarda una famiglia ex abitante del villaggio attrezzato di Via Dei Gordiani a Roma sito nel Municipio sesto, ora trasferitasi in appartamento e volutamente, in un altro quadrante della città. La famiglia ha abbracciato un progetto di **"abitazione oltre il campo"** (di cui tratteremo ancora più avanti nella ricerca nel capitolo riguardante i problemi abitativi del popolo rom) nato all'interno del GIN, Gruppo Integrato Nomadi del Municipio Roma 6.

Anche per ciò che riguarda l'iscrizione anagrafica e la residenza nella citata ricerca "Un'altra città è possibile" leggiamo ed apprendiamo che "per quanto riguarda l'iscrizione anagrafica e la residenza, il nuovo Regolamento stabilisce che gli abitanti dei villaggi

¹ *III Rapporto dell'Italia sulle minoranze nazionali*

² M. Fiorucci, *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010, p. 37

devono richiedere l'iscrizione anagrafica nei registri della popolazione residente permettendo quindi l'accesso ai servizi di base offerti alla popolazione residente in generale. Purtroppo l'abitare in un villaggio attrezzato del Comune di Roma o lo sgombero di un campo non è considerato uno sfratto e quindi non dà maggiori opportunità alle famiglie di salire nella graduatoria per l'ottenimento di un alloggio popolare".³

I Cittadini Comunitari: i cittadini comunitari di etnia Rom presenti a Roma sono per la maggior parte cittadini romeni. La condizione giuridica dei cittadini comunitari romeni è cambiata totalmente con l'ingresso in Europa della Romania in linea generale molti rom provenienti da paesi comunitari, si trovano in posizione irregolare, perché non possiedono i requisiti richiesti per il soggiorno in Italia superiore a tre mesi. In questi casi il requisito richiesto è il possesso di un lavoro regolare dal quale deriva anche la possibilità di avere una residenza, come da D.lgs.30/2007⁴. La maggior parte delle famiglie Rom romene non possiedono i requisiti previsti dalla legge e precipita in una condizione di precarietà e di insicurezza che si ripercuote su tutti i membri della famiglia compresi i figli minori. Nella ricerca di Fiorucci troviamo inoltre, su questo caso specifico che: "poiché il citato D. lgs. 30 ha unificato in un unico procedimento amministrativo la costante del requisito del lavoro regolare e della residenza anagrafica, ne consegue che il diritto di soggiorno regolare per le famiglie Rom romene "(...) rischi di venire doppiamente condizionato dalla discriminazione di cui essi sono oggetto nel mondo del lavoro e per le prassi di molti Comuni in materia anagrafica".⁵

I Cittadini di origine slava: "Molte famiglie di origine slava sono presenti sul territorio del Comune di Roma con un regolare permesso di soggiorno, altri hanno ottenuto una protezione umanitaria o sono richiedenti asilo".⁶

Fanno parte del gruppo dei rom slavi le prime famiglie arrivate qui già a fine anni 60 e inizio anni 70 a causa di una crisi industriale di breve durata che causò la chiusura di molte piccole e medie imprese situate in gran parte nelle località industriali di Kragujevac e Pozarevac e tutte le famiglie giunte dalla ex Jugoslavia con la grande migrazione a seguito del conflitto nei Balcani negli anni 90.

La situazione dei rom slavi è la più particolare e complicata della popolazione rom che risiede nel nostro paese. I rom slavi, anche se risiedono in Italia da più generazioni, (ci sono famiglie presenti in Italia da oltre 40 anni e quindi potremmo dire naturalizzate di

³ M. Fiorucci, *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010, p. 37

⁴ si veda a tale proposito il D.lgs. 30/2007, come modificato dal D.L.181/2007, si vedano in particolare gli artt. 7e9

⁵ M. Fiorucci, *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010, p. 38

⁶ Ibidem p. 38.

fatto) vengono inquadrati nella legislazione prevista per i cittadini extracomunitari che prevede non molte possibilità di regolarizzazione in generale e soprattutto per i rom, anche se si tratta di persone residenti qui da moltissimi anni.

Molte sono le difficoltà di acquisizione di uno status giuridico regolare. Le modalità più frequenti di acquisizione del permesso di soggiorno sono quelle legate al lavoro e al ricongiungimento familiare, sistemi che per i rom sono quasi impossibili da percorrere.

Per il permesso di soggiorno legato a motivi di lavoro, bisogna orientarsi nella legge che fa riferimento al decreto flussi e che prevede una chiamata nominativa del lavoratore straniero extracomunitario. Ovviamente, percorrere questa prassi per le persone rom, è ancora più difficile che per gli altri lavoratori stranieri. Ciò è dovuto alla reale situazione di degrado socio-abitativo in cui i rom vivono che favorisce l'isolamento, l'emarginazione culturale, economico-lavorativa e sociale ma soprattutto, è l'immaginario negativo che ruota attorno alla figura del rom nella nostra società, a precludere loro la strada dell'inserimento lavorativo. Per un rom è impensabile ottenere il permesso di soggiorno mediante la chiamata nominativa del lavoratore prevista dalla legge, in quanto, è già difficilissimo per questo, trovare un datore di lavoro che sia disposto ad assumerlo, anche dopo averlo conosciuto e dopo aver ottenuto le dovute garanzie riguardo la sua serietà e onestà.

Anche il ricongiungimento familiare per i rom è più difficile che per gli altri extracomunitari, in quanto, per l'ottenimento dello stesso è necessario dimostrare di vivere in una residenza conforme alle richieste della normativa sull'igiene e la sicurezza delle abitazioni. I rom nel nostro Paese, abitano frequentemente nei campi nomadi e che siano essi abusivi, non attrezzati o attrezzati dai comuni e adibiti a "Villaggi dell'Accoglienza e della Solidarietà", non rispondono in ogni caso agli standard necessari per legge all'ottenimento del ricongiungimento familiare. I moduli abitativi che vengono assegnati alle famiglie rom residenti nei villaggi attrezzati sono dei container adattati ad abitazioni sul modello di quelli utilizzati in emergenza per le popolazioni terremotate. Sono costituiti solitamente da una saletta da pranzo con cucina, una stanzetta da letto, una seconda cameretta e un bagno, tutto raccolto in 28/30 mq dove abitano intere famiglie anche di 7/8 persone nello stesso container. Inoltre, sempre rispetto al ricongiungimento familiare, un grande ostacolo per tutti gli stranieri è il reddito che deve essere adeguato al sostentamento della famiglia da ricongiungere. Il reddito per i rom è spesso bassissimo o pari a zero.

Accade anche che i rom richiedano il permesso di soggiorno ai sensi dell'articolo 31 del testo unico sull'immigrazione che prevede un "permesso straordinario" in favore del genitore di un minore gravemente malato, autorizzato a vivere temporaneamente in Italia per garantire il corretto sviluppo psico-fisico del figlio. È interessante sottolineare che ad oggi si intravede un'apertura in questa direzione. Infatti una sentenza della corte di cassazione ha stabilito che con questo articolo sia possibile concedere il permesso di soggiorno al genitore indipendentemente dalle gravi condizioni di salute del figlio ma per consentirne semplicemente il corretto sviluppo fisico e psichico mediante la stabile e regolare convivenza con il genitore.

In sintesi, la consulente per l'argomento trattato in questo capitolo Mila Dusseldori ritiene che la popolazione rom, in confronto alle altre popolazioni straniere, sia particolarmente svantaggiata nel processo di regolarizzazione della propria posizione, in quanto il nostro ordinamento, favorisce (anche se, senza approfondire la questione in questa sede, il termine "favorisce" non sarebbe il più appropriato) il soggiorno legale ad individui funzionali al processo economico e produttivo del nostro Paese. Poiché la popolazione rom non è messa nella condizione di inserirsi nel tessuto economico e sociale italiano, per i già menzionati motivi legati allo stereotipo e al pregiudizio negativo nei loro confronti e all'inevitabile emarginazione che ne consegue, viene di fatto ostacolata nell'ottenimento del soggiorno legale. D'altro canto, l'assenza di un valido titolo di soggiorno (che crea delle grosse difficoltà anche nell'accesso ai servizi sociali e sanitari del territorio in cui risiedono) che preclude ai rom anche solo la possibilità di aspirare e di progettare una stabile occupazione lavorativa o anche un percorso di studi superiori (a causa di interpretazioni restrittive della normativa vigente) genera un circolo vizioso che innesca nelle persone rom un'arrendevolezza riguardo alle loro condizioni di vita ed un inarrestabile scivolamento verso il basso.

Tutta questa situazione di estrema precarietà influisce chiaramente sul rispetto dei diritti dei bambini e sull'attenzione alla Dichiarazione Universale dei diritti del Fanciullo. In Italia, vigendo lo *ius sanguinis* e non lo *ius soli*, i minori nati sul Nostro Territorio non acquisiscono la cittadinanza come in altri Paesi Europei ma acquisiscono invece lo Status giuridico dei loro genitori, cosicché, se i genitori dei minori si trovano in condizioni clandestinità anche questi ultimi sono a rischio di espulsione insieme al nucleo familiare.

La stragrande maggioranza dei rom slavi residenti nel Nostro Paese vive nei campi nomadi e anche le comunità rom residenti nei Villaggi Attrezzati dei Comuni non hanno troppe agevolazioni rispetto alla regolarizzazione e all'acquisizione della cittadinanza italiana. Mila Dusseldori ci spiega che le difficoltà di acquisizione della cittadinanza sono molte per i rom che vivono nei campi e anche per i giovani nati in Italia e residenti nei villaggi attrezzati (del Comune di Rom per quel che riguarda la sua esperienza) in quanto, esse, sono legate all'iscrizione anagrafica e alla residenza continuativa.

Il problema dell'iscrizione anagrafica e della residenza legale hanno conseguenze di non poco conto sulla possibilità, da parte delle nuove generazioni di giovani rom nate in Italia, di acquisire la cittadinanza italiana. Infatti la legge 91/92 art. 4 comma 2 prevede che tutti coloro che siano nati in Italia e che vi abbiano soggiornato continuativamente fino alla maggiore età, possano acquisire la cittadinanza italiana facendone istanza al compimento dei 18 anni sino al diciannovesimo anno di età. Uno dei requisiti richiesti in questo caso è la prova di essere nati in Italia e di avere acquisito una regolare residenza anagrafica sin dalla nascita e di averla mantenuta sino al momento del raggiungimento della maggiore età. Sul punto si osserva che la residenza anagrafica è subordinata al possesso del permesso di soggiorno da parte dei genitori del bambino nato in Italia, ne consegue che molti giovani rom rimangono esclusi dalla possibilità di acquisire la cittadinanza per questa via (che sicuramente rappresenta un percorso semplificato e di favore per i nati in Italia)

poiché, i genitori rom extracomunitari, sono nella stragrande maggioranza dei casi “clandestini” al momento della nascita dei figli.

Si osserva ulteriormente che la residenza legale deve essere continuativa, mentre sovente accade che i nuclei familiari vengano cancellati dalla popolazione residente in un luogo in occasione degli sgomberi degli insediamenti. Infatti, gli insediamenti rom abusivi sono soggetti a sgomberi e nella migliore delle ipotesi, a ricollocamento in villaggi attrezzati. A proposito di ciò si rileva che il regolamento per la gestione dei villaggi attrezzati prevede che entro 30 giorni dal rilascio dell'autorizzazione alla permanenza nel villaggio, il nucleo familiare sia iscritto nei registri anagrafici della popolazione residente, su istanza di un componente maggiorenne del nucleo stesso. Al riguardo possiamo riscontrare che sovente accade che l'adempimento dell'iscrizione anagrafica venga omessa dalle famiglie rom (anche quelle in possesso del permesso di soggiorno a volte) per causa di scarsa diligenza, di disorganizzazione della famiglia o di mancanza delle competenze idonee ad affrontare le pratiche burocratiche richieste. Quindi anche in questo caso i giovani rom non possono dimostrare la residenza continuativa necessaria per l'acquisizione della cittadinanza italiana.

La circolare n. 22 del 7 novembre del 2007, adottata dal Ministero dell'Interno che prevede un'interpretazione meno restrittiva della legge in quanto ammette anche l'ipotesi di una iscrizione tardiva del minore presso un Comune Italiano, purché la data di iscrizione anagrafica sia ragionevolmente ricollegabile al momento della nascita e che questa sia stata regolarmente denunciata presso un Comune italiano da almeno uno dei genitori legalmente residente in Italia e purché vi sia una documentazione idonea a dimostrare l'effettiva presenza degli stessi nel Nostro Paese nel periodo antecedente alla regolarizzazione anagrafica (attestati di vaccinazione, certificati medici in generale, ecc.). Tuttavia i giovani rom vengono esclusi da questo beneficio, infatti nonostante vi sia questa interpretazione meno restrittiva dei requisiti per l'acquisizione della cittadinanza, i giovani rom, per tutte le peculiarità della loro condizione socio-culturale, non riescono quasi mai a produrre la documentazione necessaria a certificare il loro percorso di vita e la loro stabilità in Italia.

Per i rom è molto più difficile che per gli altri stranieri reperire i vari documenti (necessari per ottenere la cittadinanza dei nati qui) dello stato civile e dell'anagrafe dalle autorità consolari dei paesi dai quali provengono. Queste infatti non forniscono di buon grado assistenza e protezione alla popolazione rom proveniente dai loro stessi paesi, in quanto quest'ultima viene considerata dai loro paesi sgradita e spesso non meritevole di alcuna protezione da parte delle autorità consolari. Nell'esperienza quotidiana ci si può imbattere spesso in situazioni in cui non vengano rinnovati passaporti, oppure nelle quali venga richiesto alle persone rom di procurarsi i certificati e i documenti a loro necessari recandosi personalmente in patria, differentemente a quanto accade per i loro connazionali non rom.

Inoltre è necessario osservare che la condizione dei giovani rom residenti nei campi autorizzati e attrezzati dove ricevono assistenza dai presidi sociali, risulta, seppur non rosea e del tutto favorevole come abbiamo spiegato in precedenza, di gran lunga più avvantaggiata di quella di coloro che per loro sfortuna sono costretti a vivere in

insediamenti abusivi in condizioni di totale clandestinità, non potendo neanche aspirare quindi, ad alcuna regolarizzazione.

I minori di origine culturale rom, quindi, subiscono un trattamento differente dagli altri minori stranieri e dai loro coetanei italiani perché non vi è per questi la possibilità di tutelare pienamente i loro diritti e quindi di concedergli le stesse opportunità di vita che hanno gli altri coetanei italiani e stranieri, in quanto essi vivono in una condizione esistenziale di estrema precarietà e perché, di fatto, per loro è più difficile regolarizzarsi nel nostro paese rispetto a tutti gli altri.

Soggetti in stato di apolidia riconosciuta e in stato di apolidia di fatto:

Mila Dusseldori spiega che *la parola apolidia è quella che descrive meglio la condizione esistenziale dei rom in quanto nessuno Stato li riconosce come propri cittadini e concede loro adeguata protezione e tutela dei diritti*. Infatti anche i paesi di origine quali ad esempio quelli dell'Ex Jugoslavia li considerano come cittadini particolarmente sgraditi e sovente attuano subdole politiche di rifiuto e respingimento della popolazione rom ad esempio cancellando i loro nominativi dai registri dei cittadini e rifiutando per questo il rilascio dei documenti di identità o di nascita e simili, tutto ciò rende sempre più difficoltoso attuare percorsi di regolarizzazione nel nostro Paese, che altrettanto mostra una certa resistenza alla concessione di permessi di soggiorno e alla naturalizzazione sul Nostro Territorio del popolo "Rom". Con riferimento ai "rom" possiamo dire che le cause che generano la condizione di apolidia sono:

- 1) caso dell'apolidia originaria che riguarda coloro che pur essendo nati in Italia sono stati regolarmente registrati all'anagrafe dello Stato Italiano, ma non sono stati registrati presso le autorità governative del paese di origine dei genitori.
- 2) Caso di coloro che alla nascita, avvenuta ad esempio non in Ospedale, non sono stati registrati né all'Anagrafe in Italia né alla autorità estere.
- 3) Caso dell'apolidia successiva derivante dalla cancellazione dei cittadini dai registri del paese di origine a causa della prolungata assenza dell'interessato dal paese di provenienza.
- 4) Caso dell'apolidia derivante dalla distruzione degli archivi anagrafici in seguito ad eventi bellici, come nel caso della gran parte dei cittadini di origine Kossovara.

A questo punto dell'analisi è necessario enunciare la definizione di Apolide dal punto di vista giuridico e cioè dal punto di vista delle Convenzioni Internazionali. Infatti per la convenzione di New York del 1954 l'apolide è la persona che nessuno Stato, in base al proprio ordinamento considera come proprio cittadino. Può trattarsi di apolidia originaria, la quale potrebbe dipendere da fatto che egli sia nato in uno Stato che attribuisce la cittadinanza *iure sanguinis* da genitori appartenenti ad uno stato che gli conferisca la cittadinanza *iure soli* (*fare esempi*). Soventemente nel caso dei Rom l'apolidia nasce dalla circostanza che al momento della nascita del figlio i genitori non provvedono a dichiarare l'evento alle autorità consolari, cosicché i bambini risultano

iscritti all'anagrafe in Italia, ma rimangono del tutto sconosciuti per le autorità governative del paese di origine dei genitori.

D'altro canto le autorità dei paesi di provenienza non semplificano la procedura ed anzi la ostacolano con mille cavilli burocratici, ad esempio si richiede ai genitori che si rechino personalmente nel comune di nascita per provvedere all'iscrizione dei figli. L'adempimento risulta quindi impossibile sia perché è difficoltoso reperire il denaro necessario per affrontare il viaggio di famiglie anche assai numerose con figli minori, sia ovviamente per l'impossibilità di fare ritorno in maniera legale nel nostro paese. Infatti spesso accade che i Rom siano privi del permesso di soggiorno e quindi non possano varcare la frontiera Italiana per le vie legali e convenzionali quali ad esempio il treno l'aereo. Infatti i rom ci riferiscono di essere tornati in Italia aggirando il controllo alle frontiere e quindi prendendo percorsi assai rischiosi in taluni casi attraversando a piedi le montagne al confine tra l'Italia e la Slovenia dopo aver raggiunto il confine accompagnati da trafficanti che indicano loro i sentieri per raggiungere il Nostro Paese evitando i controlli della Polizia di Frontiera. Considerato che le famiglie rom sono composte da molti bambini i genitori sarebbero costretti ad affrontare in occasione delle nascite dei propri figli questi viaggi così rocamboleschi e quindi è inevitabile che i bambini rimangano privi dell'iscrizione anagrafica nei paesi di origine dei genitori e quindi privi di una cittadinanza legale.

Esistono tuttavia casi di apolidia successiva alla nascita del soggetto consistenti nella perdita della cittadinanza originaria cui non segua l'acquisto di alcuna nuova cittadinanza. Questo può accadere per svariate cause e può riguardare intere comunità o gruppi etnici, sociali politici. E' quanto accade a molti cittadini della ex Jugoslavia, i quali, con il violento dissolversi della federazione a partire dagli anni '90, si sono scoperti privi dei requisiti etnici e patriottici imposti dalle leggi sulla cittadinanza entrate in vigore nelle nuove entità statali indipendenti.

Infatti come noto negli anni '90 si è verificato il conflitto bellico che ha portato allo smembramento dell'ex Jugoslavia e alla nascita degli stati autonomi di Serbia, Bosnia Erzegovina, Croazia e Montenegro e Macedonia. I singoli stati hanno proceduto alla formazione di nuovi registri di cittadini sulla base dei censimenti della popolazione effettivamente residente. E' quindi evidente che gran parte della popolazione Rom essendo espatriata da moltissimi anni ed avendo sempre risieduto in Italia, e ancor più le nuove generazioni nate in Italia, non appartengono più ai registri dei cittadini dei vari paesi di origine perché sono stati cancellati o perché non vi sono mai stati iscritti.

Da quanto finora esposto risulta evidente che moltissimi rom siano sospesi in una sorta di Limbo in cui risultano contemporaneamente non espellibili dal Nostro Territorio o meglio non rimpatriabili perché nessun paese li accetta come propri cittadini, ma sono impossibilitati a regolarizzare la loro situazione in Italia perché privi dei documenti di identità.

Ai ben intuibili effetti negativi che derivano dal trovarsi in una condizione di apatridia, cioè di colui che è privo di una patria, la comunità internazionale ha cercato di porre

rimedio con la Convenzione relativa allo status di apolidi, garantendo a questi ultimi il diritto al riconoscimento dello status di apolidi in buona parte modellato sullo status di rifugiato politico.

Il riconoscimento dello status di Apolida dovrebbe costituire presso lo stato ospite un efficace titolo di soggiorno e quindi introdurre ad un regime di stabilità e sicurezza di vita. Ciò significa che nel caso l'apatride abbia soggiornato in Italia irregolarmente, l'accertamento dello status di Apolidia nova la sua posizione amministrativa traendola fuori dalla precedente condizione di irregolarità.

Nelle more di tale accertamento, l'art. 11, 1 comma lett. C di regolamento di attuazione del T.U. sull'immigrazione prevede che il permesso di soggiorno per acquisto della status possa essere rilasciato sino alla conclusione del procedimento, solo a favore dello straniero già in possesso del permesso di soggiorno.

4.2 Sulla possibilità di rivolgersi sia al Ministero dell'interno, sia all' Autorità Giudiziaria Ordinaria, per l'accertamento dello Status di Apolidia.

Ai sensi dell'art. 17, d.p.r. 12.10.1993, n. 572 (regolamento di esecuzione della legge sulla cittadinanza, n. 91 del 5.2. 1992) è lasciata a colui che vi ha interesse sia la possibilità di chiedere in via amministrativa, al Ministero dell' interno, la certificazione della propria condizione di apatridia, sia di adire l'Autorità Giudiziaria Ordinaria al fine di accertare tale status. Le ragioni che conducono ad ammettere il doppio binario amministrativo e giurisdizionale poggiano, oltre che sull'interpretazione letterale e sistematica della norma citata, sull'esigenza di salvaguardare la posizione di diritto soggettivo connessa al riconoscimento dello status di apolide della persona.

Di fatto tutti coloro che non hanno il permesso di soggiorno in corso di validità o per i quali sia comunque problematica la definizione del fascicolo relativo all'iscrizione anagrafica presso un comune italiano sono costretti ad adire il Giudice per fare accertare uno status, la cui effettiva sussistenza prescinde, ai sensi della Convenzione, dal possesso della residenza anagrafica. Da quanto finora esposto risulta evidente che vi è una situazione di fatto di non rimpatriabilità di moltissimi rom, i quali si sono radicati da moltissimi anni, anche 40 o 50 anni, nel nostro paese e hanno assunto una vita assolutamente stanziale. Infatti le nuove generazioni sono tutte nate in Italia dove hanno frequentato le scuole e ormai si sentono appartenenti allo Stato "Ospite" molto più che allo Stato di provenienza dei genitori. Quindi dovrebbero essere attuate politiche che consentano a tutti coloro che possono essere definiti Apolidi di Fatto di uscire dal Limbo in cui si trovano per intraprendere un percorso di regolarizzazione e di integrazione sociale.

4.3 Il mancato riconoscimento dei rom e sinti come minoranza linguistico-culturale

L'Italia si colloca tra gli esempi più preoccupanti dell'intera Unione rispetto alla tutela delle comunità rom e sinte. Una delle questioni più importanti rimasta irrisolta riguarda il non riconoscimento dello status di minoranza linguistica che è stato reso ufficiale con la Legge 482 (1999).

Zoran Lapov in "I Rom e l'azione pubblica" nel suo capitolo "*Romani chib – la lingua degli Indiani europei*" spiega, a proposito del non riconoscimento del romané in Italia che "A metà degli anni Ottanta, cercando di ovviare a tale situazione, alcune regioni italiane varano leggi regionali a favore della minoranza dei rom e sinti (o "nomadi", come definiti in alcune di queste leggi) e a tutela della loro lingua e cultura".⁷

Dopo l'iniziativa della Regione Veneto (16 agosto 1984, *Interventi per la tutela della cultura dei Rom*, Legge regionale n. 41, rinnovata poi con la legge regionale n. 54/1989) molte regioni emisero leggi a tutela dei rom e sinti dalla seconda metà degli anni Ottanta fino al 2000 con le regioni di Toscana e Piemonte. Riferendoci ancora a quanto affermato da Z. Lapov, possiamo chiarire che tali impulsi legislativi non sono riusciti a cambiare in meglio la situazione linguistica di queste minoranze. Essa rimane trascuratissima e si continua a prestarle un'attenzione minima, soprattutto a livello pratico. "A dicembre 1999, la battaglia per i diritti delle minoranze linguistiche finalmente si concretizza nella Legge n. 482, intitolata *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Essa, quindi, riconosce le lingue minoritarie storiche parlate sul territorio dello Stato Italiano, ovvero 12 minoranze linguistiche ("delle 27 riconosciute dall'UNESCO", Fenoglio G., 1998, p.1) [...]. Pur tuttavia, la legislazione nazionale ha ommesso rom e sinti dalle minoranze linguistiche italiane sotto pretesto di essere privi di un' *unità territoriale compatta* nel Paese e di non costruire un gruppo minoritario *storico* (sic!). Nonostante iniziali proposte di legge che prevedevano la valorizzazione anche dei cittadini rom e sinti, "la legge è stata [successivamente] modificata perché la maggioranza dei deputi del Parlamento italiano non ha ritenuto che sussistessero le condizioni per il riconoscimento, in quanto mancava un riferimento di questa cultura ad un territorio specifico. Seguendo le proprie tradizioni, infatti le Comunità Zingare non sono stanziali, ma prevalentemente nomadi" (Bolognesi R. e Incerti M., 1999, p.4). La mancanza di conoscenze più approfondite circa queste minoranze porta, di nuovo, al non riuscire a liberarsi dai saldissimi preconcetti che le circondano. Il primo argomento non necessita di troppi commenti, sia per quanto riguarda la sua plausibilità che la sua rilevanza; quanto al secondo, l'attenzione è stata concentrata esclusivamente sui rom immigrati, disconoscendo la presenza storica dei rom e sinti in Italia. [...] In breve i rappresentanti dei rom e sinti non rivendicano altro che un riconoscimento pari a quello ottenuto dalle altre minoranze, vedendo in esso un ulteriore passo verso un'integrazione riuscita nella società italiana, Non ospitante, bensì soltanto maggioritaria".⁸

⁷ Z. Lapov in G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 196

⁸ Ibidem p.p. 197 -199

4.4 Il diritto all'istruzione e la discriminazione dei minori rom

Come stiamo evidenziando attraverso i vari capitoli della ricerca, le cause della scarsa e difficile scolarizzazione degli alunni rom sono molteplici e interconnesse quali: motivi di esclusione economico-sociale-abitativa, fattori legati allo stereotipo e al pregiudizio, motivi culturali e atteggiamenti delle famiglie, questioni legate allo status giuridico e alle politiche nazionali in materia di stranieri, ecc. Queste diverse cause hanno varie e complesse giustificazioni. Rispetto all'ambito giuridico, come abbiamo già chiarito nei paragrafi precedenti, i minori di origine culturale rom si trovano spesso in una condizione giuridica instabile che non li tutela e che ha come esito un trattamento differenziale rispetto a quelli italiani e anche agli altri minori stranieri. L'ambiguità e la precarietà del loro status, si riflette su vari livelli della loro vita e condiziona la riuscita o il fallimento di molti progetti educativi. Ad esempio, non di rado, i percorsi di istruzione e formazione dei minori rom subiscono delle interruzioni dovute agli spostamenti forzati di loro che abitano nei campi o magari all'impossibilità di intraprendere dei tirocini e dei percorsi formativi per la mancanza dei requisiti di documentazione richiesta per l'accesso.

La Costituzione e le norme comunitarie e internazionali, spiega Elena Rozzi, "impongono allo Stato italiano di riconoscere, tutelare e promuovere il diritto all'istruzione nei confronti di tutti i minori, senza discriminazioni di sorta, incluse l'origine etnica, la nazionalità e la regolarità del soggiorno, rimuovendo gli ostacoli che ne limitano di fatto l'eguaglianza. Nei confronti dei minori rom e sinti, tuttavia, in Italia così come nel resto d'Europa, il diritto all'istruzione è assai lungi dall'essere pienamente garantito: molti dei bambini che vivono nei campi non sono neanche iscritti a scuola; tra quelli iscritti, una parte significativa ha una frequenza irregolare e un rendimento scolastico molto basso; pochi proseguono gli studi o la formazione oltre le medie. Il nostro paese è stato più volte richiamato dalle istituzioni europee ed internazionali per le gravi violazioni dei diritti di questa minoranza e in specifico per la mancata tutela del diritto all'istruzione".⁹

4.4 a) Le barriere all'accesso e al percorso scolastico

Elena Rozzi, nella sua relazione in occasione del Convegno Internazionale del 16-18 giugno 2010 a Milano su "*La condizione giuridica di rom e sinti in Italia*", spiega come la normativa vigente in materia di immigrazione nel nostro paese possa creare delle barriere e ostacolare il regolare percorso scolastico dei minori "nomadi", irregolari, stranieri e non residenti, creando incertezza e confusione sull'accesso alle prestazioni scolastiche non rientranti nell'ambito di quelle obbligatorie, ossia, l'asilo nido, la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria superiore o la formazione professionale, queste ultime perché successive ai primi 10 anni di istruzione. La Rozzi aggiunge anche che:

"le modifiche apportate dal "pacchetto sicurezza" hanno però fatto sorgere alcuni dubbi interpretativi rispetto al pieno riconoscimento del diritto all'istruzione e ai servizi socio-

⁹ Elena Rozzi, "*La condizione giuridica di rom e sinti in Italia*", *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.1.

educativi nei confronti dei figli di cittadini stranieri irregolarmente soggiornanti. La legge n. 94/09, infatti, ha modificato l'art. 6, co. 2 del T.U. 286/98, che disciplina i casi in cui il cittadino straniero deve esibire il permesso di soggiorno ai fini del rilascio di provvedimenti di suo interesse. La normativa previgente escludeva tutti i provvedimenti inerenti all'accesso a pubblici servizi dall'onere di esibizione del permesso di soggiorno. La legge 94/09 ha eliminato tale ampia eccezione, introducendo, con riferimento al diritto all'istruzione, una più limitata eccezione riguardante i "provvedimenti attinenti alle prestazioni scolastiche obbligatorie". In seguito a tale modifica normativa, alcuni ritengono che i figli di cittadini stranieri irregolarmente soggiornanti non possano più accedere all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia né, dopo i primi 10 anni di istruzione, alla scuola secondaria superiore o alla formazione professionale, in quanto non rientranti nell'ambito delle "prestazioni scolastiche obbligatorie". Come è stato argomentato in base a una approfondita analisi della normativa vigente, l'accesso alla scuola secondaria superiore e alla formazione professionale fino all'adempimento del dovere di istruzione e formazione rientra senz'altro nella nozione di "prestazioni scolastiche obbligatorie" e, in base a un'interpretazione costituzionalmente orientata della normativa vigente, deve essere riconosciuto anche il diritto ad accedere alla scuola dell'infanzia e all'asilo nido a prescindere dalla regolarità del soggiorno dei genitori. Alcuni Comuni, in primis Torino e Bologna, hanno adottato questa interpretazione, accettando le iscrizioni dei bambini figli di cittadini stranieri irregolari nelle scuole dell'infanzia e negli asili nido. In risposta ai quesiti posti da questi Comuni e da altri enti, il Ministero dell'Interno ha affermato (mediante note indirizzate esclusivamente agli enti che avevano posto il quesito) che non sussiste alcun obbligo di esibizione del permesso di soggiorno per l'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado e all'asilo nido. Tuttavia, in assenza di chiarimenti da parte del Ministero dell'Istruzione e/o del Ministero dell'Interno diffusi a tutte le istituzioni competenti sul territorio nazionale, regna una grande incertezza e confusione: vi è il forte rischio che alcune scuole, agenzie di formazione e Comuni adottino l'interpretazione più restrittiva della normativa, impedendo l'iscrizione di minori figli di cittadini stranieri irregolarmente soggiornanti all'asilo nido, alla scuola dell'infanzia e alla scuola/formazione dopo i primi 10 anni di istruzione obbligatoria. La legge 94/09 ha inoltre introdotto il reato di ingresso e soggiorno illegale: il timore di essere denunciati per tale reato è un ulteriore fattore che può allontanare gli stranieri irregolari dalla scuola e dai servizi socio-educativi, rispetto ai quali la normativa non prevede esplicitamente un divieto di segnalazione analogo a quello vigente per i servizi sanitari".¹⁰

4.4 b) La soglia del 30% e la maggiore possibilità di esclusione dei minori rom

Un'altra questione riguarda la possibilità per le scuole di rifiutare le iscrizioni di minori di cittadinanza non italiana nel caso in cui sia superato il tetto del 30% del totale degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola e del conseguente rischio che le scuole più chiuse alle tematiche dell'inclusione degli alunni stranieri (soprattutto in assenza del controllo da

¹⁰ E. Rozzi, "La condizione giuridica di rom e sinti in Italia", *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.p 3 - 4.

parte delle istituzioni competenti) utilizzino la trovata del tetto del 30% pur non avendolo raggiunto, al fine di respingere ingiustamente le iscrizioni degli alunni non italiani. Questa situazione potrebbe facilitare delle modalità generali di selezione all'interno delle scuole e nello specifico, danneggiare i bambini rom che potrebbero essere quelli più frequentemente esclusi poiché considerati dalle stesse, i più problematici tra tutti gli alunni stranieri.

Facendo riferimento ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione (legge n. 62/2000) Il Ministero dell'Istruzione stabiliva sino al 2010 che le scuole paritarie rientranti nel sistema pubblico di istruzione di accettare l'iscrizione per tutti gli studenti i cui genitori ne facessero richiesta. Invece una circolare successiva dell'8.1.2010, ha stabilito invece, alcuni criteri per la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e nelle singole classi, prevedendo che il numero di tali alunni non possa superare di norma il 30% del totale degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola. In questo tetto del 30% vengono calcolati tutti i minori stranieri senza alcuna distinzioni relativa alle diverse competenze possedute dagli studenti, ossia, vi sono inclusi anche i minori stranieri nati in Italia che parlino perfettamente italiano e che nel nostro paese abbiano frequentato tutti i livelli scolastici fino alla classe attuale. Rispetto alla soglia del 30% e alla circolare ministeriale, Elena Rozzi osserva che la stessa circolare:

“prevede che l'Ufficio Scolastico Regionale possa consentire motivate deroghe al limite del 30% in un ampio numero di casi (presenza di alunni stranieri nati in Italia, che abbiano un'adeguata competenza della lingua italiana; strutture di supporto per sostenere il processo di apprendimento degli alunni stranieri; stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative ecc.). Ma se la scuola non richiede la deroga o se questa non è autorizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale, l'iscrizione di un alunno straniero o comunitario può essere rifiutata dalla scuola facendo riferimento al limite del 30%; né la circolare prevede che al minore debba essere garantita la possibilità di iscriversi in un'altra scuola nella sua zona di residenza. Di conseguenza, soprattutto nelle aree a più alta concentrazione di immigrati, potranno esservi casi in cui l'alunno riceverà rifiuti dalle scuole più vicine e dovrà iscriversi in una scuola lontana da casa, con prevedibili effetti sulla dispersione scolastica. [...] Una delle conseguenze più pericolose della circolare è a mio avviso rappresentata dal fatto che le scuole si trovano oggi nella posizione di poter assai più facilmente di prima agire in modo selettivo. Nel caso in cui sia superato il tetto del 30%, infatti, la scuola ha di fatto la possibilità di decidere, nell'ambito di tale limite, quali minori stranieri iscrivere e quali no. Soprattutto, ove non vi sia un monitoraggio rigoroso da parte delle istituzioni competenti, vi è il forte rischio che le scuole meno aperte all'inclusione degli alunni stranieri utilizzino il pretesto del tetto per rifiutare illegittimamente le iscrizioni di questi alunni, pur non avendo raggiunto il 30%. È probabile che i bambini rom, considerati spesso dalle scuole i più problematici tra tutti gli alunni stranieri, saranno quelli più frequentemente esclusi. È inoltre probabile che questo avvenga in particolare nelle scuole più vicine ai campi autorizzati e agli insediamenti spontanei, dove vi è una maggiore concentrazione di allievi rom, con la conseguenza che i bambini dovranno essere iscritti in scuole più lontane e quindi più difficilmente raggiungibili, scoraggiandone ulteriormente la frequenza. Oltre ai problemi logistici, il rifiuto dell'iscrizione non potrà che

far sentire genitori e bambini ancora più a disagio e indesiderati, e quindi allontanarli ancora di più dalla scuola. L'obiettivo dichiarato dal Ministero è assolutamente legittimo e condivisibile: il fenomeno della concentrazione/segregazione di alunni stranieri in determinate scuole e classi è un problema serio e complesso, che va senz'altro affrontato. Ma i mezzi scelti non appaiono altrettanto legittimi: per le ragioni sopra esposte (disparità di trattamento sulla base della nazionalità, a prescindere dalle competenze possedute dall'allievo; mancata garanzia della possibilità di iscriversi in una scuola nella zona di residenza ecc.), le disposizioni ministeriali violano evidentemente il principio di parità di trattamento tra minori stranieri (o comunitari) e minori italiani rispetto al diritto all'istruzione".¹¹

4.5 Un diritto negato: il mancato riconoscimento dello status di minoranza linguistica

Anche il mancato riconoscimento dello status di minoranza linguistica dei rom influisce sulla discriminazione nel diritto all'istruzione. Questa situazione di *diritto negato* determina una condizione discriminante sia rispetto alla *percezione* che si ha delle persone rom in generale sia riguardo *all'accesso a dei servizi scolastici* particolari e previsti.

A tale riguardo riprendiamo ad esempio Zoran Lapov in "I rom e l'azione pubblica", il quale asserisce che:

"I rom fanno parte di quei popoli che, oltre ad essere minoritari, soffrono di una forte discriminazione, che sovente nega loro il riconoscimento dello status di minoranza storica ed autoctona di un dato Stato, il che spesso volte conduce i membri di questa comunità verso un disconoscimento del loro diritto di cittadinanza. È un *abuso della percezione dell'altro*, che porta gli appartenenti alle maggioranze (numeriche o altre) a vedere i rom, fin troppo spesso, come "stranieri", trattati da "invasori" sebbene presenti da circa sette secoli in Europa, nonché da "incapaci mentali (o altri) nati", il che apre una via preferenziale verso sistemi educativi speciali (sic!), negando loro in tal modo 'eccesso ai soliti percorsi scolastici frequentati dal resto della popolazione. [...] Non essere riconosciuti come una minoranza linguistica significa non essere ammessi ai finanziamenti della pubblica istruzione, predisposti all'attività didattica e socioculturale in e per una lingua minoritaria. Una "svista" di non poco rilievo dato che il mantenimento della madrelingua incarna anche una fonte di promozione socioculturale".¹²

¹¹ E. Rozzi, "La condizione giuridica di rom e sinti in Italia", *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.p da 4 a 6.

¹² Z. Lapov in G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 201.

4.6 La verifica e le sanzioni sull'adempimento dell'obbligo scolastico

Una parte significativa dei bambini rom che risiedono nei campi ha una frequenza bassa e irregolare e ancora troppi di questi evadono completamente l'obbligo scolastico. Negli insediamenti spontanei e abusivi (seppur con le dovute differenze che si possono incontrare nella variegata realtà dei rom dipendenti dalle diverse etnie e tradizioni di provenienza per le quali ci si può imbattere ad esempio, in famiglie rom romene abitanti in campi abusivi e senza accesso ai servizi i cui minori frequentano la scuola regolarmente) la situazione è spesso drammatica ma anche nei campi attrezzati e presenziati da sportelli di guardiania, segretariato sociale e dalla presenza frequente dei vigili urbani, l'inadempimento dell'obbligo scolastico, seppur minore rispetto alle altre situazioni, risulta essere ancora presente non troppo raro. Il Regolamento dei villaggi attrezzati del Comune di Roma, prevede tra le condizioni per l'assegnazione dei moduli abitativi e quindi della residenza mediante l'ottenimento di uno stanziamento regolare al campo, l'adempimento dell'obbligo scolastico previsto dalla legge per i minori delle famiglie assegnatarie.

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti la residenza è un requisito fondamentale per l'ottenimento ed il rinnovo del permesso di soggiorno. Parlando della condizione giuridica dei minori rom Elena Rozzi parla di *diritto speciale di tipo repressivo*:

“Si tratta di un esempio evidente di diritto speciale di tipo repressivo, fortemente discriminatorio. Non si trovano disposizioni in alcun modo analoghe nei regolamenti relativi ad altre tipologie di alloggi assegnate dall'ente pubblico: ad esempio non è previsto che gli assegnatari di alloggi di edilizia residenziale pubblica perdano l'alloggio perché non mandano i bambini a scuola. La sanzione prevista, inoltre, è evidentemente sproporzionata e difficilmente applicabile. La sua applicazione porterebbe infatti a un vero e proprio paradosso: in nome della tutela del diritto all'istruzione del minore, la famiglia dovrebbe essere allontanata dal campo, con la conseguenza che verrebbero violati altri diritti del minore almeno altrettanto fondamentali, quali il diritto all'abitazione o (nel caso il minore venga allontanato dalla famiglia) il diritto all'unità familiare”.¹³

A prescindere dalla sua legittimità questa minaccia di allontanamento dal villaggio, insieme a quella di privazione della potestà genitoriale, resta nella stragrande maggioranza delle volte inapplicata, con la conseguente perdita di credibilità delle istituzioni e della scuola per i genitori rom.

La Rozzi spiega come si possa parlare, per i minori rom, di atteggiamenti discrepanti e oscillanti tra misure più repressive di quelle previste per gli altri alunni e l'accettazione dell'evasione come forma di multiculturalismo. Entrambe queste modalità ricadono nell'applicazione di un *diritto speciale* e scrive al riguardo:

¹³ E. Rozzi, “La condizione giuridica di rom e sinti in Italia”, *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.13

“Nell'affrontare la questione dell'adempimento dell'obbligo scolastico da parte dei bambini rom, si tende spesso a oscillare tra due estremi tra loro opposti, ma che si sostanziano entrambi nell'applicazione di un diritto speciale: da una parte la previsione formale di sanzioni estremamente più repressive di quelle previste per tutti gli altri cittadini e dall'altra l'accettazione dell'inadempienza in nome del multiculturalismo. La normativa sull'obbligo scolastico stabilisce sanzioni molto blande per l'inosservanza di tale obbligo. Per i rom che vivono nelle aree sosta sono però spesso previste sanzioni speciali e aggiuntive. All'estremo opposto rispetto alla previsione di sanzioni iper-repressive, troviamo invece l'indifferenza istituzionale, non di rado giustificata (più o meno esplicitamente) in nome di un multiculturalismo radicale. Spesso, infatti, si tende ad accettare l'inadempienza dei minori rom all'obbligo scolastico e dunque a non attuare le procedure previste dalla normativa in materia di vigilanza sull'obbligo (Dlgs. 76/05, art. 5), perché “la scuola non fa parte della loro cultura”. La motivazione culturale viene in particolare richiamata, in alcuni casi addirittura formalmente, per giustificare la mancata frequenza dell'ultimo anno delle elementari o della scuola media da parte delle ragazzine rom, in quanto in alcune famiglie più tradizionali non è considerato opportuno che le figlie femmine, una volta giunte alla pubertà, frequentino un ambiente estraneo quale la scuola. In nome del rispetto della cultura d'origine, dunque, gli insegnanti, la scuola e in generale le istituzioni possono sentirsi dispensati da ogni sforzo volto a promuovere la frequenza e il successo scolastico di questi minori. Se da una parte è senz'altro necessario evitare l'universalismo radicale e astratto che nega e tende ad annullare le differenze culturali, tipico di un approccio etnocentrico e assimilazionista, non si può tuttavia cadere nell'estremo opposto del relativismo e del multiculturalismo radicali, che in nome della differenza culturale arrivano a giustificare la violazione di diritti umani fondamentali e la frammentazione della società in comunità separate, che rischiano di diventare veri e propri ghetti”.¹⁴

4.7 La necessità di trovare delle soluzioni appropriate

Per risolvere i diversi problemi di integrazione sociale e scolastica dei rom è necessario elaborare una normativa che tenga conto delle particolari situazioni di svantaggio che affliggono questa popolazione e che preveda dei percorsi di regolarizzazione ad hoc con ampie deroghe nell'applicazione della legge sull'acquisizione del permesso di soggiorno, della cittadinanza e della tutela all'unità familiare. Ad esempio, nell'acquisizione della cittadinanza italiana per i rom stranieri nati in Italia, sarebbe necessario dare prevalenza al requisito della “residenza di fatto” sul territorio italiano e non al mero dato formale della residenza anagrafica e del possesso del permesso di soggiorno da parte dei genitori. Per quanto riguarda il permesso di soggiorno per motivi familiari acquisito tramite il ricongiungimento si dovrebbe derogare ampiamente al requisito del possesso di un alloggio che sia in linea con le leggi regionali sull'idoneità abitativa e sul reddito del capo

¹⁴ E. Rozzi, “La condizione giuridica di rom e sinti in Italia”, *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.p. 14 e 15.

famiglia, in quanto, le famiglie rom sono molto numerose, hanno un reddito molto basso e abitano in alloggi, forniti dagli stessi Enti Locali e nel caso da noi conosciuto dal Comune di Roma, molto piccoli e inadeguati secondo la nostra normativa, ad ospitare più di un certo numero di persone. In sintesi possiamo dire che un'applicazione in senso letterale della legge sull'immigrazione preclude ai rom qualsiasi possibilità di regolarizzazione sul nostro territorio.

In maniera più specifica rispetto alla scolarizzazione degli alunni rom sarebbe perciò necessario eliminare tutte le forme di discriminazione che limitano l'accesso al sistema educativo e di formazione incluse quelle basate sulla cittadinanza, la residenza e la regolarità del soggiorno.

Riguardo all'inadempimento dell'obbligo scolastico, invece che utilizzare sanzioni discriminatorie o nel caso opposto inesistenti, motivate da una presunta comprensione per la differenza culturale, si dovrebbe semplicemente applicare la normativa prevista per tutti i minori in materia di adempimento dell'obbligo scolastico , con i mezzi dell'assistenza sociale e della legge, sulla famiglia per farle comprendere l'importanza della scuola e sul dovere dei genitori di garantire al minore il diritto all'istruzione.

5. LA SITUAZIONE ABITATIVA COME INIZIO DELL'ESCLUSIONE: IL CAMPO GHETTO

Una delle questioni principali e al centro del dibattito sulla situazione dei Rom e dei Sinti in Italia, è sicuramente la questione abitativa. Questo argomento, per l'importanza che racchiude in sé, meriterebbe una ricerca interamente ad esso dedicata. Si chiarisce quindi che in questa sede, si farà solo un accenno della questione per spiegare la grandissima influenza che la stessa ha nei processi di scolarizzazione dei minori rom e insieme, d'integrazione/esclusione, autonomizzazione/dipendenza, del popolo rom in generale. Ulteriori approfondimenti saranno rimandati ad una fase successiva della ricerca.

Citando un pensiero di Antonio Tosi sull'annosa questione riportiamo come egli avverte che: "nell'affrontare forme di disagio come quella della comunità Rom, è necessario prendere in considerazione anche le cause di esclusione sociale che ad essa si accompagnano e approntare quindi soluzioni integrate. Il più delle volte ciò non accade, si può dire, anzi, che paradossalmente il campo è l'oggettivazione di una mancanza di volontà politica di affrontare contestualmente l'emarginazione sociale dei Rom e il disagio abitativo. *Il campo nomadi per la sua localizzazione, per la sua organizzazione interna, per la sua struttura logistica finisce oggi per confermare l'emarginazione dei Rom, renderla fisica prima ancora che sociale*".¹

La soluzione del campo-nomadi, nelle sue diverse tipologie (spontaneo, autorizzato, abusivo, mega-campo, piccolo insediamento, ecc) è da almeno trenta anni il modello di riferimento delle politiche abitative per i rom. Oggi questo modello è criticato da moltissime persone rom, sinte e gagé che ne richiedono il superamento. Diversamente pensano i governi locali che non riescono o vogliono, trovare altre soluzioni abitative e non sono in grado di andare oltre l'allestimento di nuovi campi. I nuovi campi rispondono oggi a tipologie di *mega-insediamenti*, privi di spazi comuni e limitati ai moduli abitativi, (container in lamiera e plastica utilizzati per le emergenze abitative come i terremoti) ospitanti un elevatissimo numero di residenti e dislocati lontano dai centri abitati. Nel mese di maggio 2008, il governo italiano emanò alcuni decreti in cui si dichiarava lo stato di "emergenza nomadi" per la popolazione rom presente nelle regioni di Lazio, Lombardia e Campania, successivamente l'emergenza fu estesa ad altre regioni, Veneto e Piemonte. I decreti "dell'emergenza nomadi" conferivano ai prefetti dei capoluoghi delle regioni interessate il potere di agire in deroga alla normale legislazione. Questa situazione dei campi e dell'emergenza nomadi ha spesso registrato violazioni dei diritti umani che hanno incrementato la discriminazione contro la popolazione rom. Ma già nel marzo 1999 il Comitato per l'Eliminazione delle Discriminazioni Razziali dell'ONU (CERD) ha criticato la situazione dei Rom in Italia invitando il Governo a prendere urgenti provvedimenti per combattere in maniera sostanziale il razzismo e la discriminazione delle minoranze nel

¹ N. Sigona *Figli del Ghetto. Gli italiani i campi nomadi e l'invezione degli zingari*, Nonluoghi Libere Edizioni, Civezzano, 2002, p.53

Paese. A proposito della situazione degli insediamenti Rom, il CERD ha espresso preoccupazione per la condizione di molti Rom che, tagliati fuori dalla possibilità di ottenere abitazioni, vivono in campi ai margini delle principali città italiane e ha anche aggiunto che *“la permanenza dei Rom in questi campi porta non solo ad una segregazione fisica della comunità Rom dalla società italiana, ma anche ad una condizione di isolamento politico, economico e culturale”* (CERD, 1999).

5.1 L’inizio dell’esclusione: perché nasce il campo rom?

Ripercorriamo, attraverso le parole di Nando Sigona, la genesi delle prime aree di sosta per nomadi tra la fine degli anni '60 e gli inizi dei '70. Questa operazione può fornire interessanti elementi di riflessione sul caso dei campi nel nostro paese e fornire ulteriori argomenti alla critica che si fa attualmente del campo nomadi:

“L’Opera Nomadi, appena costituita (1965), ebbe un ruolo di promozione e di spinta verso la tutela degli Zingari e l’istituzione dei centri sosta. Erano gli anni dei divieti di sosta per i nomadi e ancora non era stata emanata la prima circolare del ministero degli Interni (11 ottobre 1973) a tutela del diritto al nomadismo. Le carovane di Zingari nomadi, questo vale in particolare per il nord Italia, erano costrette a cambiare continuamente località con ripercussioni negative sui loro commerci. La politica di espulsione, adottata da quasi tutte le città settentrionali, non risolveva il problema del transito dei Rom sul territorio, ma semplicemente lo spostava, dal momento che un gruppo abbandonato un posto si trasferiva in un altro fino alla successiva espulsione e così via senza sosta. La fuga continua, inoltre, impediva ai bambini di poter frequentare in modo continuato e utile la scuola. Fu proprio quest’ultimo aspetto che portò alla sperimentazione, dapprima a Milano e a Bolzano, le classi speciali “Lacio Drom”. Le classi speciali “Lacio Drom” furono istituite dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1965 ed erano rivolte a “zingari e nomadi”.²

L’Opera nomadi fu quindi in quegli anni molto attiva sulla questione dei *campi di sosta* e Azzolini, volontario dell’Opera Nomadi di Trento, credeva, come molti altri attori interessati ai rom in quegli anni, che i centri-sosta fossero un primo atto basilare per “avviare i nomadi sulla via dello sviluppo” (N.Sigona 2002). Sigona spiega in “Filgli del ghetto” che un aspetto interessante di quanto Azzolini dice all’epoca è quello che definisce questo tipo d’intervento prettamente politico e non assistenziale, per cui spetta alle amministrazioni locali agire:

“Dice Azzolini: “Il primo passo per agire concretamente è l’attuazione del centro di sosta [...] non si vede possibile altrimenti un’ educazione scolastica e comunitaria [...] L’iniziativa deve divenire politica e non restare iniziativa di volontariato. (Azzolini, 1971: 19-22)”. La matrice cattolico-missionaria dei volontari dell’Opera Nomadi è evidente. L’impressione generale è che si intervenga a favore degli Zingari ma, anche e soprattutto, sugli Zingari. Nei documenti a cui Sigona si riferisce parlando della genesi dei campi rom, non c’è però

² Ibidem

solo lo spirito missionario, c'è anche una conoscenza diretta delle comunità zingare di cui si parla, ciò permette di rendere conto della complessità e varietà del mondo zingaro e delle diverse esigenze che hanno le singole comunità, potremmo aggiungere diversamente da quanto avviene oggi nella costruzione degli interventi a favore dei rom e della dimensione abitativa a loro dedicata da parte delle istituzioni. La distinzione tra zingari nomadi e zingari sedentari, entrambi per la maggior parte cittadini italiani, è il punto di partenza secondo Mirella Karpati (1969), per fare un'analisi della situazione nel territorio nazionale e per elaborare delle soluzioni e: "le soluzioni che vengono presentate sembrano dirette non tanto al disagio abitativo - la roulotte per i nomadi è una scelta; ma a costruire i presupposti di una sosta garantita e funzionale alla scolarizzazione dei bambini e agli altri interventi socio-educativi. [...] Il centro di sosta è quindi un'esigenza dei soli nomadi; per i sedentari la proposta di Mirella Karpati e dell'Opera Nomadi è il recupero e il risanamento delle abitazioni. Rispetto al tema campo sosta, appare chiaro sin dall'inizio quale è il rischio che si corre strutturando dei campi specificamente per i nomadi: *il ghetto*. Dice Azzolini: "Il centro sosta non dovrà mai essere un'istituzione assistenziale, bensì sociale (qui l'autore rimanda all'esperienza milanese che presenterò fra poco).[...] Se il centro sosta dovesse divenire o un CAMPO DI CONCENTRAMENTO o il GHETTO DEI NOMADI sarebbe ugualmente dannoso. È evidente quindi la necessità di un ordinamento interno al campo sosta, che permetta via via l'autogestione" (Azzolini, 1971:21-22, maiuscolo dell'autore). Stabilire cosa l'autore intenda per autogestione non è possibile, però rivedendo quanto riportato sopra circa l'educazione alla comunità, ci sembra di leggere in quel "via via" l'affermazione di un'incapacità attuale dei Rom a gestirsi i propri spazi. È evidente l'atteggiamento paternalistico implicito in questa affermazione".³

Seppur con tutte le negatività che si possono attribuire alla creazione dei campi-sosta come forme abitative, gli interessati dell'epoca, cercarono quantomeno di prevedere soluzioni differenti per esigenze differenti. Tuttavia rispetto al tema del viaggio, allora affrontato dalla Karpati e dai promotori delle aree di sosta (che è quello che permette all'epoca di operare la riflessione sulla distinzione tra chi avrebbe dovuto usufruire del campo-sosta e chi invece avrebbe dovuto godere di altre soluzioni abitative) da una parte questo sembra assumere un ruolo importante per la salvaguardia della tradizione e dell'identità rom che si sta via, via perdendo, dall'altra però, il viaggio e con esso la tradizione, sembrano scontrarsi con il continuo richiamo all'arretratezza e al bisogno di emanciparsi attraverso la scuola. Un documento del periodo, il testo di un O.d.G. approvato in un'assemblea a cui partecipavano i rappresentanti dell'Opera Nomadi di Torino e Cuneo, i "maestri Lacio Drom" e Autorità locali, ci permette di capire meglio il significato strategico che per i volontari dell'Opera Nomadi assumeva allora la scolarizzazione. Tra i "provvedimenti urgenti e indispensabili per garantire la continuità e la massima efficacia della *promozione sociale* dei gruppi zingari" c'è, in primo luogo, l'applicazione della scuola a tempo pieno in età scolare e prescolare, seguita dall'istituzione di sedi di sosta debitamente attrezzate (Lacio Drom, 1967:39)".⁴

³ Ibidem p.54

⁴ Ibidem p. 55

Il campo sosta è quindi per questi esperti, funzionale a permettere che i nomadi girovaghi si fermino per mandare i propri figli a scuola a tempo pieno e attivare così la loro promozione sociale. Il viaggio quindi da una parte è difeso perché rappresenta l'identità rom ma di fatto, rappresenta un ostacolo al progetto messo in atto.

Nando Sigona, parlando di alcune prime esperienze di Milano e Torino, ci aiuta a delineare bene la questione della nascita del campo e delle sue funzioni. Ovvero, ci fa comprendere che già all'epoca, nella prima fase di questo tipo d'intervento abitativo (che purtroppo oggi è diventato quello definitivo, almeno per la situazione del momento) che il campo, allora centro sosta, è il luogo strategico in cui sono concentrate tutte le azioni educative, sociali, sanitarie, rivolte all'integrazione effettiva dei rom. L'elemento importante che sembra emergere da tutto il ragionamento sull'iter di questa genesi dei campi rom proposta dall'autore è che, già nelle prime esperienze di Milano e Torino (seppur attuate all'epoca con buone intenzioni) vi è la prima avvisaglia di *accentramento all'interno dello spazio del campo di tutti i servizi sociali e sanitari* e quindi la conseguente chiusura dei normali percorsi rivolti a tutti i cittadini. Sigona N. ci spiega inoltre che tutti gli attori coinvolti in questo processo (volontari e autorità locali), seppur affrontando un'analisi del caso da vari punti di vista, proponevano, alla fine dei conti, degli interventi capillari su tutti i fronti (educativi, lavorativi e sociali) che non tenevano minimamente conto della cultura e dell'organizzazione sociale dei rom. *“Più che un esperimento pilota – dice Piasere (1985: 180) – una catastrofe pilota”*.⁵

Ben prima delle leggi regionali,⁶ altri comuni del nord Italia insieme a Milano hanno allestito campi e aree di sosta per nomadi (Udine, Mestre, Reggio Emilia, Pistoia, Torino, Bologna, Verona, Cuneo, Lucca). Torino è stata la prima città ad avere più di un campo sosta. A fine anni '70 si contavano due campi ufficiali e alcuni altri ufficiosi. Torino è stata anche la prima città ad istituire un *Ufficio Stranieri e Nomadi*. In questo percorso di ricostruzione storica Sigona spiega che, sebbene sia criticabile sotto molti punti di vista e in particolare per la cultura assimilazionista che fa da fondo agli interventi che in esso si svolgono, il campo sosta di cui si inizia a discutere alla fine degli anni '60: “è comunque qualcosa di diverso dai campi sosta attuali, più vicino strutturalmente alla tipologia definita nelle leggi regionali “campo di transito o per la sosta temporanea”. Gli Zingari che vi sostavano erano per la maggior parte di cittadinanza italiana e dediti ad attività itineranti, sia annuali che stagionali. Gruppi che vedevano negarsi di continuo, da parte di amministrazioni locali e forze dell'ordine, il diritto alla sosta⁷.

Oggi è ormai in atto (da oltre due decenni) un processo di sedentarizzazione anche per le comunità tradizionalmente dedite ad un'economia di viaggio. Inoltre il progresso nei trasporti ha avuto ruolo prevalente nell'accorciamento dei tempi di percorrenza e reso

⁵ Ibidem p. 56

⁶ Dalla seconda metà degli anni 80 si è registrato in Italia un certo attivismo regionale da parte di 11 Regioni, a partire dal Veneto (1984) che hanno legiferato per tutelare il diritto al nomadismo e alla sosta nel territorio regionale.

⁷ Ibidem p.57

possibile il mantenimento di una certa stabilità domestica. In Emilia Romagna dove sono presenti diversi gruppi di sinti, si registra che una tendenza all'acquisto di terreni privati e altre soluzioni non convenzionali.

Nel testo "Figli del ghetto", l'autore spiega che la situazione odierna nei campi è complessa, spesso inappropriata e lascia poche speranze ad un miglioramento per il futuro della condizione abitativa dei rom. Nel libro la condizione abitativa nei campi viene così delineata:

"I campi di oggi, quelli irregolari e quelli regolari, sono occupati stabilmente da chi ci vive e anzi, anche se si volesse pensare che gli abitanti siano ancora nomadi, è evidente che il campo stesso scoraggia fortemente la mobilità dal momento che è previsto nelle leggi regionali o nei regolamenti interni un termine oltre il quale in caso di assenza si perde il diritto al posto (Mori, 1998). Deterrente ancora più efficace se si tiene conto che il numero di posti disponibili nei campi ufficiali è di gran lunga insufficiente a soddisfare la domanda. Lo testimonia un fenomeno comune un po' in tutta Italia, la nascita nei paraggi dei campi ufficiali di accampamenti spontanei che ospitano aspiranti nuovi inquilini e parenti dei fortunati residenti. Un altro fenomeno che si verifica in corrispondenza dell'apertura di aree ufficiali è il progressivo processo di chiusura della città. Da un punto di vista logico può apparire paradossale, ma non lo è per la politica. Una volta allestito uno spazio per la sosta e trasferiti gli Zingari all'interno delle mura che lo delimitano, diventa sempre più difficile per quelli che non vi hanno trovato posto e per i nuovi arrivati potersi fermare in città. [...] Per le leggi regionali italiane, che legittimano i provvedimenti in essi contenuti con la tutela del diritto al nomadismo finiscono col diventare nel passaggio alla realizzazione pratica essi stessi dei deterrenti forti del nomadismo. E incentivano piuttosto quel fenomeno definito "nomadismo forzato" che consiste in una mobilità indotta slegata da ragioni di tipo economico, commerciale o culturale e strettamente dipendente dall'atteggiamento ostile e di chiusura delle amministrazioni locali e delle città. [...] Si giunge allora al paradosso dei "campi sosta per nomadi sedentarizzati". Che obbliga i "veri nomadi" a uscire dai campi a causa delle restrizioni della libertà di movimento che essi comportano, come è avvenuto in Emilia Romagna per alcune famiglie di Sinti. È in un certo senso un passo indietro rispetto alla situazione degli anni '60 descritta dalla Karpati (1969). Il non saper (e voler) distinguere tra i diversi gruppi Rom e Sinti, il non sapere (e volere) approntare soluzioni abitative che siano modellate sulle esigenze delle persone "in carne e ossa" a cui sono dirette. Il trincerarsi dietro soluzioni standardizzate – procedimento di risoluzione del disagio abitativo rivelatosi fallimentare anche rispetto ad altre categorie di cittadini (Tosi, 1994) – lascia ben poche speranze di miglioramento per il prossimo futuro".⁸

In ultima analisi potremmo concludere dicendo che oggi, forse più del passato, la classe politica risulta incapace di pensare a delle soluzioni organiche che vadano al di fuori della logica dell'emergenza. Sono necessarie soluzioni volte all'integrazione e a proposte

⁸ Ibidem 58-60

abitative differenti che ascoltino le reali e diverse esigenze dei rom, delle varie comunità e, diremmo anche, delle diverse famiglie.

5.2 Il “Piano nomadi” di Roma Capitale

I rappresentanti del Comune di Roma e il Commissario straordinario per l’“emergenza nomadi”, presentano il 31 luglio 2009 il piano previsto per la città di Roma. Nicola Valentino, nel suo testo chiaro e attuale, ne percorre sinteticamente gli elementi essenziali. “Partendo dal presupposto che Roma non sia in grado di ospitare più di 6000 Rom, sui 7800 ufficialmente censiti, viene stabilita l’eliminazione di gran parte dei cento insediamenti storici presenti in tutta l’area metropolitana, con il mantenimento di soli 13 campi, alcuni da ristrutturare, altri da costruire entro il 2010 con le caratteristiche che sono state evidenziate per il campo di via di Salone. Questo piano è conforme al decreto governativo che, nel maggio del 2008, ha dichiarato l’“emergenza nomadi” individuando tre aree metropolitane a rischio: Milano, Napoli e Roma. Nel decreto si fa riferimento ad “una situazione di grave allarme sociale, determinata dagli insediamenti precari dei nomadi, con possibili gravi ripercussioni per l’ordine pubblico e la sicurezza delle popolazioni locali”. Si ritiene quindi “necessario il ricorso a mezzi e poteri straordinari per il superamento dell’emergenza”. È singolare anche il riferimento legislativo che annovera il rischio degli insediamenti rom fra “calamità naturali, catastrofi o altri eventi che, per intensità ed estensione, debbono essere fronteggiati con mezzi e poteri straordinari”. Viene da chiedersi come mai venga considerata una calamità per l’ordine pubblico una popolazione stimata, in quel momento, per l’intero territorio nazionale in 140.000 persone, 80.000 delle quali con cittadinanza italiana, il 60% costituita da bambini, il 47% dei quali al di sotto dei 14 anni. Più che ad una reale esigenza di sicurezza preventiva il decreto governativo sembra rinviare ad una sorta di pregiudizio istituzionale nei confronti dei Rom. *In sostanza, in base al decreto, i “nomadi insediatisi nelle aree urbane vengono considerati come una popolazione che, per il solo fatto di essere presente, costituisce un pericolo per la sicurezza e l’ordine pubblico. Si dà quindi il via, attraverso poteri straordinari, alla costruzione di un sistema di campi-ghetto nei quali questa popolazione possa essere preventivamente controllata. Le ragioni dell’emergenza evidenziano anche la natura del pregiudizio etnico posta a fondo del ghetto: i nomadi delinquono”.*⁹

È molto importante riportare a questo punto del discorso un dato fondamentale. Proprio pochi giorni fa, mentre questa ricerca è ancora in fase di stesura, il *Consiglio di Stato* ha bloccato il piano nomadi di Roma Capitale dichiarando che “non esiste nessuno stato di emergenza”.

⁹ N. Valentino, *I ghetti per i rom Roma Via di Salone*323 *Socioanalisi narrativa di un campo rom*, Sensibili alle foglie, 2011, p.31

Tutto questo sta avvenendo in un momento importante, ossia a pochi giorni dall'imminente raddoppio del Campo Nomadi 'La Barbuta'. In questo momento arriva la sentenza dal Consiglio di Stato; la [sentenza n. 6050 del 16 novembre 2011](#) ha rigettato il ricorso in appello della Presidenza del Consiglio dei Ministri, del Ministero dell'Interno, della Protezione civile e delle Prefetture di Roma, Milano e Napoli contro la sentenza del 1 luglio 2009 del TAR del Lazio che aveva in parte dichiarato illegittimi i decreti di emergenza "nomadi" emanati nel 2008. Il Consiglio di Stato non si è limitato a rigettare il ricorso ma ha anche accolto il controricorso presentato dall'ERRC e dai due abitanti del Casilino 900, sgomberato nel 2010. Questa sentenza dichiarando l'illegittimità dello stato di emergenza, e comporta l'annullamento delle ordinanze di nomina dei commissari straordinari e di tutti gli atti commissariali finora adottati. Sono stati accolti infatti i ricorsi dell'associazione per la difesa dei diritti dei rom, 'European Roma Rights Centre Foundation', e di due abitanti dell'ex campo di Casilino 900 di Roma. Questa decisione del Consiglio bocchia tutte le motivazioni che avevano decretato lo stato di emergenza per un pericolo mai realmente esistente.

Accanto alla riflessione che ci è obbligato fare in merito alla decisione del Consiglio di Stato, appena riportata e descritta, che smentisce la legittimità e la giustificazione delle politiche attivate dalla Giunta di Roma Capitale verso i campi e i rom, vi è da considerare anche che, la creazione di questi "Villaggi della solidarietà" sono costati e costano nel loro mantenimento, cifre esorbitanti (si parla di oltre 34 milioni di euro). Il Sindaco Alemanno, dal canto suo, ha dichiarato che non ci saranno annullamenti retroattivi.

Ora la questione è interamente da definire ma molti si aspettano che la Giunta Capitolina faccia un passo indietro. Accertare la non esistenza dello stato di emergenza, per il quale sono stati affidati super poteri ai Commissari e stanziati moltissimi fondi, dimostra chiaramente il fallimento della politica del Sindaco di Roma.

Gli insediamenti che oggi vengono adibiti dall'Amministrazione non sono quindi dei "villaggi della solidarietà" ma veri e propri ghetti. Di fatto, per la tipologia di logica abitativa ad essi intrinseca e per le aree sulle quali sorgono, questi luoghi non contribuiscono certamente a rendere più dignitosa la vita delle persone rom. Infatti, nell'ultimo decennio tra gli elementi da registrare, c'è sicuramente il netto peggioramento delle condizioni di vita nei campi italiani che ha reso più pressante l'esigenza di ripensare le politiche abitative per i Rom (Tosi, 1999).

Riguardo al discorso dei Villaggi dell'accoglienza, l'autore con il quale abbiamo aperto il discorso di questo paragrafo, Nicola Valentino, afferma nel suo testo che: "l'immagine di "villaggio dell'accoglienza e della solidarietà" che le istituzioni utilizzano per rappresentare il campo di via di Salone, ma anche gli altri campi per i rom di nuova formazione, promuove di fatto socialmente un falso mito di queste istituzioni. Il mito dell'accoglienza e della solidarietà o la stessa immagine del villaggio non corrispondono al meccanismo di istituzionalizzazione che i Rom stanno subendo, anzi lo nascondono. Parole come accoglienza e solidarietà hanno senso se concordate nel rispetto dell'autonomia

decisionale e di vita delle persone da accogliere, ma la fase di istituzionalizzazione che i rom stanno subendo intacca proprio questo aspetto”.¹⁰

Da ciò si può asserire che la situazione è critica non solo nei campi irregolari ma anche in quelli regolari e “*attrezzati*”. Nei campi attrezzati si è registrato un notevole aumento delle presenze che ha accresciuto le tensioni e il rapido deterioramento delle strutture comuni. Nicola Valentino racconta, nell’ambito di una ricerca socioanalitica svolta nel campo di via di Salone con l’idea di esplorare le condizioni di vita degli abitanti e di lavoro degli operatori nei nuovi campi rom, la situazione del campo stesso e il cambiamento avvenuto durante l’avvio del piano Nomadi di Roma Capitale:

“Il campo di via di Salone tra il mese di ottobre 2009 e la primavera del 2010 ha letteralmente cambiato volto. Si è trasformato proprio mentre era in corso questo lavoro. È cambiato il numero dei residenti, la composizione, la densità. [...] L’emergenza è apparsa come la condizione ordinaria di vita e di gestione del campo. Questo essere costantemente in balia delle decisioni delle autorità che a Roma controllano il piano nomadi, sia per i residenti al campo che per gli operatori, ha fatto sì che nel cantiere prevalessero, per gli uni e per gli altri, le urgenze narrative. Ma ciò che ha reso più complesso ed anche più lungo il lavoro di ricerca è la consapevolezza che si stesse raccontando e cercando di analizzare *una nuova istituzione* diversa dai campi per i Rom esistenti in precedenza ed ancora in parte esistenti a Roma. Il passaggio che si è analizzato segna una discontinuità: dal campo rom al ghetto per i Rom. All’interno di questo passaggio il campo di via di Salone ha una sua storia significativa ed anticipatoria. [...] Se con il dispositivo, pur grave, della semplice esclusione ed emarginazione, le persone che lo subiscono mantengono pur sempre un’autonomia decisionale, l’istituzionalizzazione nel ghetto comporta la perdita del controllo sulla propria vita, che si trasferisce nelle mani delle autorità che gestiscono l’istituzione. Uno dei dispositivi attraverso cui si esplica questo controllo sulla vita dei rom è il mantenimento di una condizione di precarietà: la temporaneità del permesso di soggiorno e del permesso di residenza al campo, per la natura di “messa alla prova” che hanno, mantengono le famiglie in una condizione di costante precarietà che le lega all’istituzione. Altro dispositivo significativo dell’istituzionalizzazione è che la popolazione del campo non viene decisa da chi ci vive, ma dalle autorità che lo gestiscono. Ciò ha portato in pochi mesi al sovraffollamento di via di Salone. Con una riduzione drastica degli spazi vitali. [...] Inoltre, ai Rom che sono già nell’insediamento di arrivo, non viene chiesto se è il caso che arrivino nuove famiglie, anzi, le testimonianze ci dicono che ciò viene fatto nonostante i Rom già trasferiti denuncino il sovraffollamento e la condizione di invivibilità dell’insediamento.”¹¹

¹⁰ N. Valentino, *I ghetti per i rom Roma Via di Salone 323 Socioanalisi narrativa di un campo rom*, Sensibili alle foglie, 2011, p. 28

¹¹ Ibidem p.p. 9-10,18

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Rasema Halilovic è una delle persone intervistate nel corso della ricerca (l'abbiamo già conosciuta nei capitoli precedenti) ed è un'abitante del campo di via di Salone 323 da oltre 12 anni. Rasema ci racconta il peggioramento della situazione abitativa che si è verificato a Salone dopo l'ingresso di molte nuove persone trasferite nel campo stesso, conseguentemente all'applicazione del piano nomadi di Roma Capitale.

“Adesso sono venuti quelli di via Casilina, li hanno spostati e sono venuti qui, pure quelli da Martora ci sono ora allora siamo troppi qui adesso. Non c'è un area verde dove puoi andare a giocare con i bambini, dove uscire quando ci sono i giorni festivi, non c'è uno spazio dove vanno i bambini, dove giocano per esempio con i palloni, dove andare a prendere un po' d'aria non puoi stare sempre chiuso dentro i container, allora i bambini si stufano perché non ce l'abbiamo una cosa dove poter uscire con loro, siamo chiusi adesso proprio qua dentro con questi così... con queste persone che sono arrivate, siamo troppo stretti, non c'è lo spazio nemmeno per quelli che sono venuti da Casilino neanche per loro, dove possono giocare, dove possono andare, dove la sera possono uscire i ragazzi per esempio a chiacchierare non c'è un angoletto non c'è niente. Non c'è più uno spazio condiviso. Ora la situazione qui a via di Salone è peggiorata perché prima eravamo 470 persone in tutto ora siamo diventate 1000 persone, anche di più ed è cambiato tutto quanto qui a via di Salone. [...] Adesso siamo troppi perché prima avevamo uno spazio c'erano tre tendoni per quando c'erano le riunioni o qualcosa da discutere andavamo sotto ai tendoni a discutere non tutti ognuno della famiglia andava a discutere. Un capo, un padre, una madre. Noi rappresentanti che eravamo 9 persone andavamo a discutere lì sotto il tendone. Se c'era per esempio una festa, un concerto, la musica, venivano a ballare a parlare a discutere c'era un tendone adibito. Poi c'era un altro tendone, ogni etnia aveva un tendone che andava a festeggiare se c'era un matrimonio se c'era una festa, se pioveva andava a fare la festa al coperto. Adesso ci hanno levato tutti e tre i tendoni... Perché hanno portato quelli di Casilino, perché non c'era spazio dove mettere queste altre persone, perché hanno portato altri container e hanno tolto i tendoni, lo spazio comune che c'era, no? Stiamo adesso proprio... Non ci sta bene! Non va bene per loro e ne per noi che ci abitavamo prima”.

Da quanto abbiamo spiegato sino ad ora attraverso l'ausilio di tutte le differenti fonti autentiche (consistenti nell'intervista sul campo, nelle autorevoli ricerche e nell'exkursus legislativo sull'argomento) possiamo sintetizzare che la situazione abitativa sopra descritta, comprendente anche (o soprattutto) quella dei campi attrezzati, genera a livello di integrazione sociale:

- separazione fisica tra gli abitanti dei campi ed il resto dei cittadini. Tale separazione crea a sua volta emarginazione ed esclusione sociale

- separazione economica e lavorativa degli abitanti dei campi rispetto al resto della cittadinanza, in quanto, diminuisce notevolmente le già scarse possibilità d'inserimento dei rom nel modo del lavoro. Ciò avviene a causa della lontananza fisica dai centri abitati e dalla lontananza concettuale che il campo e la politica ad esso legata genera negli abitanti gagé dei diversi quartieri limitrofi al campo, promuovendo un "immaginario della paura"
- arrestamento del percorso di *cittadinizzazione*, in quanto, il villaggio attrezzato come lo conosciamo oggi, non promuove né l'autonomia (ma piuttosto l'assistenzialismo per i servizi che offre all'interno del suo spazio) né la partecipazione attiva alla vita dei quartieri e della città più in generale. Il campo tende ad isolare in un altro mondo i cittadini rom
- il guadagno dei servizi essenziali a discapito delle relazioni interpersonali con il resto della cittadinanza.

In merito a quest'ultimo punto potremmo aggiungere l'affermazione che, gli abitanti dei campi rom che sono stati sgomberati e che risiedevano in precedenza allo sgombero all'interno dei quartieri e non nella periferia estrema come ad esempio quelli provenienti da Casilino 900, hanno guadagnato nel trasferimento i servizi essenziali alla vita quotidiana, quali, luce, acqua e gas ma hanno perso qualcosa di altrettanto importante per la loro vita: *le loro relazioni con il resto della cittadinanza*. Su questo punto vi è da considerare anche una certa volontà, non troppo celata, di voler nascondere dalla vista degli abitanti gagé dei diversi quartieri di Roma, il degrado ed il disagio in cui i rom vivono e di cui sono, naturalmente di conseguenza, portatori all'esterno.

Proponiamo a tale riguardo l'intervista fatta a **Samir Aljia**. Samir è un ragazzo rom di professione mediatore culturale che è stato trasferito da Casilino 900 a Salone 323 con sua moglie e i suoi figli durante lo sgombero del 15 febbraio 2010.

Samir è uno dei *testimoni* contattati ed intervistati per questa ricerca e ci racconta come sia cambiata la sua vita da quando è avvenuto lo spostamento (forzato) di residenza.

“A Salone mi sono trasferito anche per volontà mia, perché diciamo era l'unica zona più vicina in cui riuscivo ad arrivare anche alle scuole dove avevo iscritto i miei figli. [...] Abitavo a Casilino quindi lì era sempre sporco, non era un campo attrezzato quindi la gente abitava dentro le baracche. Il campo attrezzato per me vuol dire che sei uscito da una situazione che non era igienica, l'ambiente è un po' migliore in confronto a dove abitavo prima. Diciamo ci sono questi container che come habitat sono molto migliori. Io personalmente sto cercando di trovarmi una casa però è molto più difficile per un rom. E poi non mi sembra così tanto attrezzato perché diciamo io sto abitando dentro al mio container e poi ce ne è subito un altro a fianco al mio, qualsiasi cosa dico si sente. [...] Gli unici campi più vicini erano il campo di Salone e il campo Gordiani. Il campo di via di

Salone si trova dalla parte della Rustica, che sarebbe Roma Est diciamo ma si trova un bel po' fuori perché io camminando sempre a piedi spesso volte mi faccio tutta la strada dal campo (via di Salone) fino alla Rustica che sono più o meno se non mi sbaglio dai 3 ai 4 km. Vado a piedi perché non ho un'auto, non ho una moto, poi non c'è un autobus a disposizione, ci sarebbe il treno però non passa, diciamo non passa sempre quando uno vuole come passa l'autobus a Centocelle. Qui mancano tante cose... Per esempio l'integrazione nella città, da quando abitavo a Casilino è cambiato tanto perché non siamo più così vicini dentro la città, non sembra infatti... Siamo troppo isolati, dall'integrazione nella città proprio, questo è un punto che mi manca. È quasi un anno che abito qui e per adesso non sono riuscito a conoscere nessuno. C'erano dei disagi ma era dentro un quartiere, era anche molto ben integrato, a parte come habitat e igiene che non c'era, però per tutto il resto era ben integrato. Anche con le persone, spesso c'era la gente del quartiere che si arrabbiava però poi piano, piano la gente tornava com'era, si risolveva. Lì avevo contatti, conoscevo quasi tutte le persone del quartiere”.

5.3 L'influenza dell'abitare al campo sulla scolarizzazione dei minori

Un altro importante elemento da considerare nel discorso che stiamo facendo dell'abitare in un campo rom, è quello che vede *l'abitare al campo come ostacolo al percorso di scolarizzazione dei minori rom*, in quanto, le discriminazioni e la condizione di gravissima esclusione economico-sociale in cui si trova una parte rilevante delle famiglie rom in Italia, è una delle cause fondamentali della discriminazione dei minori rispetto al diritto all'istruzione.

Su questo aspetto bisogna spiegare che in molti casi mancano proprio quelle che possono essere considerate le “precondizioni minime” che rendono attuabile la scolarizzazione dei bambini e dei ragazzi rom.

Nei campi abusivi o non attrezzati c'è l'assoluta mancanza di servizi (luce, acqua, ecc.) e si rende molto difficile per le famiglie mandare a scuola i propri figli puliti e vestiti bene. Questo condiziona molto l'integrazione dei bambini rom con gli altri alunni che sono abituati ad altri standard e che molto spesso non vogliono sedersi accanto ai loro compagni rom. Inoltre i frequenti sgomberi degli abitanti degli insediamenti spontanei (attuati senza proporre alternative adatte e condivise con gli abitanti) spesso interrompono bruscamente i percorsi scolastici dei minori e li obbligano di fatto a lasciare le vecchie scuole per trasferirsi in altre più vicine alle nuove destinazioni. I villaggi attrezzati sono collocati in luoghi sempre più lontani e isolati dal resto del tessuto cittadino, i trasporti pubblici sono mal collegati o inesistenti e questo rende oggettivamente difficile raggiungere le scuole nelle quali i bambini rom sono iscritti. In tutto questo insieme di difficoltà la regolare frequenza scolastica è ostacolata.

Un ulteriore ed importante elemento che è spesso presente nei giovani abitanti dei campi, è quello relativo al “sentimento di vergogna” che questi provano nel dichiarare ai compagni gagé di abitare in una situazione di degrado, quale è quella che si riscontra in questi luoghi

destinati ai rom. Questo sentimento determina l'autoesclusione e la perdita di occasioni di integrazione. I bambini rom ed i loro genitori hanno difficoltà ad invitare i compagni di scuola o gli insegnati nella propria casa e anche questo elemento ostacola la costruzione di esperienze comuni.

A tale riguardo si riportano le parole dell'intervistato **Dragan Alimanovic** (residente nell'insediamento storico di Gordiani di cui abbiamo già accennato nei capitoli precedenti. Gordiani è all'interno del quartiere di Villa Gordiani appunto e inserito quindi nel municipio VI, territorio semi centrale della città di Roma).

Dragan è papà di un minore frequentante la scuola dell'obbligo. Dragan ci spiega durante il colloquio che all'inizio anche suo figlio ha avuto delle difficoltà di integrazione con gli altri alunni gagé ma questa condizione si è presto risolta, grazie anche alla loro situazione logistica e abitativa, essendo loro abitanti di un campo situato dentro al quartiere in cui risiede da sempre e ben integrato con la popolazione locale.

Tuttavia l'abitare dentro un campo, come ci spiega anche Dragan, può procurare, anche in una situazione come questa sopra descritta decisamente migliore di quelle analizzate in precedenza, ugualmente delle difficoltà nell'istaurare delle relazioni paritarie con gli altri ragazzi del territorio. Dragan ci racconta al riguardo che:

“All'inizio abbiamo avuto delle difficoltà [...] però poi hanno capito e per il resto diciamo che va bene; però tante volte mio figlio, quando capita che un compagno passa vicino al campo, lui si nasconde perché si vergogna di abitare dentro un campo, a me questa cosa fa male perché non è una cosa bella”.

A conclusione di questo paragrafo possiamo analizzare un ultimo elemento che risulta dalle parole degli intervistati: Dragan Alimanovic e Vesna Halilovic (nonché confermato anche dalla conoscenza diretta della scrivente di tutte le diverse realtà abitative delle quali si sta parlando nella ricerca) ossia, una discriminante importante per il successo o l'insuccesso scolastico dei minori rom collegata al luogo in cui il campo, dove i bambini vivono, risiede. La facilitazione del successo scolastico dei bambini rom sembra essere riguardare anche, il luogo di residenza del campo, insieme alla sua tipologia. I piccoli insediamenti, magari a dimensione familiare, situati all'interno dei quartieri, sono quelli che rendono maggiormente possibile, non solo l'integrazione di adulti e minori con gli abitanti dei territori ma anche la scolarizzazione nella sua frequenza regolare e nella prosecuzione degli studi.

Riportiamo ancora, a questo riguardo, le dichiarazioni fatte da **Dragan Alimanovic**.

“Li portiamo noi e siamo ben integrati nella zona perché abitiamo nel centro abitato e con il quartiere andiamo d'accordo, con le altre mamme, i papà, con le maestre, diciamo per il campo su questo stiamo bene. Siamo nella zona di Centocelle, tra Centocelle e Casilina, in mezzo agli altri abitanti cittadini italiani. Al campo di via dei Gordiani i bambini frequentano tutti regolarmente le scuole. [...] Questo è un piccolo campo composto da 260 persone i bambini vanno tutti a scuola a piedi e li accompagnano i genitori. Con le maestre abbiamo un bel rapporto, un bel dialogo e pure con gli genitori. [...] All'inizio c'erano delle cooperative accompagnavano i bambini a scuola e poi ad un certo punto si è deciso di non farli più accompagnare dai pulmini ma di farli portare agli stessi genitori e questo è stato un progresso, perché almeno pure i genitori rom si vedono con gli altri genitori e con le maestre e si possono parlare e io penso che sia una cosa giusta questa”.

Una giovane ragazza rom, **Vesna Halilovic**, ci racconta quanto la realtà del campo in cui essa vive, abbia influito a determinare il suo successo nel percorso scolastico.

Vesna ci spiega ciò operando spontaneamente un paragone con il suo luogo di abitazione (il piccolo campo a dimensione familiare di Arco di Travertino, mai spostato e lasciato all'interno della città nel quartiere di Arco di Travertino da cui appunto ne prende il nome) ed il campo di via di Salone, in cui lei lavora come operatrice della scolarizzazione e mediatrice culturale.

“Io abito nel campo ad Arco di Travertino è una zona benestante dove ci sono tutti i servizi pubblici, dove non è lontano arrivare e dove è presente tutto, non come gli altri campi che sono a Roma e si trovano in periferia, anche estrema. Io mi sono diplomata l'anno scorso in tecnico dei servizi sociali nella scuola superiore Jean Piaget. Il tipo di campo ha influito tanto, perché comunque il nostro campo è piccolo la famiglia è quella, tutti i bambini vanno a scuola e i genitori sono più spinti a mandare i loro figli a scuola. Poi il posto dove si trova il campo è vicino a dove si trova la scuola. La gente si conosce tutta quindi anche quelli del territorio, che so ad esempio mia zia che ha la figlia che va a scuola va al bar e trova là i compagni della figlia che vanno a scuola con lei e ci parla o i loro genitori. Qui invece a via di Salone alla i bambini a scuola li porta il pullman perché la scuola è troppo lontana e quindi non hanno possibilità di portarli i genitori, quindi è l'operatore che media con gli insegnanti e l'operatore porta l'informazione ai genitori, quindi i genitori non seguono tanto i bambini come ad Arco di Travertino, ma non perché non vogliono ma perché non hanno la possibilità il campo sta troppo lontano è in periferia, non c'è il mezzo pubblico per arrivare e le scuole anche sono lontane. Quindi è differente, il campo è differente, e il campo porta forse all'integrazione in più del bambino. Una situazione abitativa più adatta influisce sui bambini in modo determinante, cioè nel senso che è fondamentale. Per noi è stato così, nel campo dove abitiamo noi è stata fondamentale”.

A conclusione di questo ultimo punto potremmo chiudere il paragrafo con l'apertura di una riflessione a riguardo, dicendo che: non sono tanto o, almeno unicamente, la fornitura dei servizi primari ad aiutare i rom a superare la dimensione di disagio in cui spesso vivono. Non sono soltanto le condizioni dell'abitazione e l'accesso alle utenze essenziali ad aiutare ad integrare maggiormente i bambini rom e le loro famiglie con i compagni di classe per il semplice fatto di andare più puliti e in ordine a scuola, ma piuttosto, risulta importante o almeno, altrettanto importante, il *luogo* in cui l'insediamento abitativo risiede. Creare dei villaggi attrezzati con acqua, luce e gas, a chilometri di distanza dai centri abitati e soprattutto in zone molto periferiche, immerse nel degrado e nell'arretratezza culturale come condizione di base, risulta sicuramente fallimentare sia per l'integrazione dei minori nelle scuole ma anche per le loro famiglie nel contesto della città.

Un campo con mille persone che sorge in una zona degradata, va solo ad aggiungere un ulteriore problema alla cittadinanza locale e ad assommarsi ai vari disagi di quel territorio. I cittadini di quelle zone avranno estrema difficoltà ad avvicinarsi agli abitanti del campo e viceversa. Ciò che avviene di positivo nei riguardi dell'integrazione per i campi di Gordiani e di Arco di Travertino, non può verificarsi in contesti periferici come quello ad esempio di Salone.

Specificando ulteriormente e insieme sintetizzando i vari elementi usciti in questo paragrafo, potremmo dire che i bambini rom che abitano nei campi pensati come nuovo e predominante modello dal Comune di Roma, (mega-campi attrezzati di utenze e guardiania, fuori dalla città in luoghi periferici) seppure attrezzati, subiscono le seguenti difficoltà nello svolgimento del percorso scolastico:

1. i bambini abitanti nei campi arrivano a scuola molto tardi ed escono prima degli altri perché le scuole sono lontane dagli insediamenti rom, i quali, si trovano spesso in campagna o in estrema periferia. Per questo stesso motivo la frequenza regolare è non poco compromessa
2. i minori rom risiedono lontano dai quartieri dove abitano i loro compagni gagè e non hanno modo di allacciare rapporti sociali oltre la scuola partecipando magari a feste o eventi. Non gli è permesso quindi di accedere ad occasioni adatte alla creazione di vissuti comuni e condivisi sia, per quel che riguarda il vissuto del quartiere in generale e sia, per ciò che concerne la sfera ristretta di possibili amici gagè
3. gli spostamenti forzati da un campo all'altro, ai quali sono soggetti i minori rom e le loro famiglie, producono a volte la perdita dei legami affettivi precedentemente instaurati con persone non del campo, come compagni di scuola e insegnanti. Questo può creare nei bambini un senso di disorientamento e sconforto per l'allontanamento da un ambiente scolastico a loro familiare

4. nei campi rom i minori non trovano stimoli culturali al pari dei loro compagni gagé e sono spesso esclusi, per l'estrema e periferica dislocazione logistica dei Villaggi Attrezzati pensati da Roma Capitale, dalla possibilità di recarsi in luoghi di cultura come biblioteche comunali o private, centri di aggregazione giovanile, cinema, teatri ecc. Questi siti sono infatti molto lontani dai luoghi di abitazione dei minori rom residenti nei campi e spesso queste strutture, non sono proprio presenti neanche nei quartieri circostanti il campo stesso
5. l'elemento della vergogna è spesso presente nei giovani abitanti dei campi. Soprattutto nell'età dell'adolescenza, dichiarare ai compagni gagé di abitare in una situazione di degrado come quella che si riscontra nei mega insediamenti rom, è un fattore che può provocare un'enorme tensione e anche forte imbarazzo. Questo può determinare l'autoesclusione, la perdita di occasioni di integrazione e soprattutto, anche la scelta di imboccare strade alternative a quelle auspicabili, dedite al bullismo o alla delinquenza.
6. Negli insediamenti piccoli (seppur sempre segreganti rispetto al resto della cittadinanza) che si trovano dentro la città e in quartieri non periferici, i minori risultano raggiungere risultati scolastici maggiori.

5.4 Pensare case

Il titolo di questo paragrafo, ritenuto particolarmente indicato per il nostro discorso, rimanda a quello di una sezione del testo "I rom e l'azione pubblica di Antonio Tosi, nel quale egli spiega che "la condizione abitativa è il punto di massima evidenza di cosa possa significare l'eccezionalità e il carattere speciale del trattamento. È in discussione, in definitiva, la possibilità di concepire o meno per queste popolazioni sistemazioni propriamente abitative, e la possibilità del loro insediarsi assume da questo punto di vista i connotati di una riduzione dell'abitare, la manifestazione di una discriminazione o di una interiorizzazione delle soluzioni adottate, che si manifesta tanto nella forma insediativa che nella sua territorialità. [...] la condizione abitativa ha sempre rappresentato un indicatore fondamentale della cittadinanza, e l'espulsione delle componenti marginali della popolazione dal campo abitativo, la loro consegna a soluzioni assistenziali, o di emergenza, ha rappresentato la marginalità socio-istituzionale dei poiveri".¹²

Il fatto che una popolazione possa essere assegnata ad una particolare forma abitativa ha un carattere del tutto strumentale e per combattere questo atteggiamento e per offrire soluzioni valide si rende necessario pensare una gamma differenziata di possibilità. Le diverse soluzioni si devono calibrare sull'eterogeneità del mondo rom, sulle varie situazioni e sui particolari progetti di vita degli interessati. La risposta abitativa non può essere quindi uguale per tutti.

¹² Z. Lapov in G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 71

I diversi intervistati hanno espresso ognuno la propria posizione riguardo ad una possibile e differenziata risposta al problema della situazione abitativa. Hanno quindi riportato delle soluzioni diversificate perché rispondenti ai bisogni diversi di ognuno di loro in base al proprio gruppo di appartenenza e al proprio vissuto.

Mirko Grga, dall'alto della sua esperienza, ci aiuta a comprendere in generale le differenti esigenze della variegata popolazione rom.

“Siamo di varie etnie, molti rom non vogliono le case per via dei mestieri che fanno, ma la maggioranza vuole le case, l'habitat sedentario. La maggioranza vuole la casa perché è sedentario e vuole stare in casa come tutti gli altri e lì ci sarebbe un bella cosa di scambi delle nostre diverse culture. Noi abbiamo delle bellissime culture, la musica, il teatro rom, le favole. Portavamo noi avanti gli spettacoli con i viaggianti un tempo, eravamo noi rom, molti non lo sanno che ci sono attori rom. La maggioranza vuole sicuramente vivere nelle case e quelli che invece non vogliono vivere in una casa, bisogna dargli la richiesta del loro habitat come vogliono loro, perché c'è gente ad esempio che lavora con il riciclaggio, non possono abitare in un palazzo. Ci sono dei sinti che hanno le giostre non possono abitare in casa perché vogliono avere un campo sosta attrezzato per l'inverno dove si fermano. Sono due categorie differenti ma che hanno in comune il fatto che l'appartamento non va bene. Chi fa il riciclaggio deve avere un terreno suo con la sua famiglia. I giostrai o i circensi pure, che sono i sinti, non possono abitare in casa però vorrebbero uno spazio per loro dove possono passare l'inverno e l'estate invece, essere liberi di muoversi e lì la scolarizzazione funzionerebbe fino alle ferie, perché ogni rom non si muove più tanto, perché ormai c'è l'obbligo della scolarizzazione, in tre mesi si devono muovere, come tutti i cittadini”.

Rasema ci esprime invece quale situazione abitativa desidererebbe per sé e per la sua famiglia.

“Un pezzo di terreno dove io costruisco una casetta con i soldi miei. Faccio una casetta anche piccola per me e per la mia famiglia. Sono sposata con sei figli e mi starebbe più comodo perché mio marito fa il rottamaio, va a pulire cantine e invece mio figlio e mia figlia e pure mia nuora, andrebbero a lavorare. Ci staremmo comodi ma invece siamo dentro un campo, ci cambiano da uno e ci portano lo stesso dentro un altro campo, la vita che facciamo è quella, siamo sempre in un campo. O facciamo una baracca per esempio un qualcosa, ma basta che c'ho un terreno mio, proprio la vita mia con i miei figli e i miei nipoti, questo mi piacerebbe. Ci sono tanti terreni, per esempio comunali, che non ci fanno niente... Perché spendono tanti soldi dentro un campo, tanti miliardi che vanno in fumo, [...] ma perché non potevano dare ad uno zingaro per esempio un pezzo di terreno e

stava più comodo con la sua famiglia così si cerca pure un lavoro, fa la vita più italiana, non vede gli altri se fanno... (se delincono) non impara queste cose che fanno gli altri e allora va con una testa tutta sua. Tutti manderebbero i figli a scuola e si penserebbe ad una vita di cittadino”.

Samir ci spiega che se potesse scegliere, la sua preferenza sarebbe sicuramente quella di abitare in un appartamento.

“Con la mia comunità mi trovo bene a vivere, però diciamo se potessi, vorrei vivere altrove, trovandomi una casa e vivere come una persona normale in un appartamento, pagando un affitto. Se potessi lo farei subito”.

Dragan lega invece il discorso abitativo alla questione dell'integrazione e alla scelta da parte delle istituzioni di “sprecare” i soldi che si investono nei campi piuttosto che in case popolari da dare alle famiglie rom. Inoltre rivendica una dimensione abitativa da cittadino.

“A chi ci governa la prima cosa che direi è di darci le case e integrarci in mezzo al popolo italiano e non in campagna ad integrarci con gli alberi, perché per me non è integrazione quella, invece di stare in un centro urbano con il resto della popolazione italiana e non buttarci sempre insieme (noi rom). Non ci vuole niente a fare delle case, i soldi ci sono. A me una volta che tu mi metti dentro una casa, mi hai già integrato, perché ho la mia casa ho tutto. Ora se vado a cercare lavoro mi chiedono: dove abiti? Un conto è che dico ad esempio, abito al civico 30 di via Dei Castani, un altro, è se scoprono che io abito dentro a un campo, non mi prende a lavorare nessuno. [...] Fanno questo perché li ci stanno dei business, nel senso che se tu, come istituzione, a me mi dai una casa come un cittadino rom, tu di me non dovrai più occuparti e l'istituzione non potrà più chiedere i soldi all'Unione Europea. Una volta che loro ci sistemano non potranno più mangiare sopra le istituzioni. Altri stati fanno le case e danno lavoro sia a quelli nativi sia ai rom. Facendo queste case, facendo le costruzioni di queste case popolari, si dà lavoro alle persone e loro fra cinque dieci anni riprenderanno i soldi perché ci faranno pagare un affitto minimo e ci sistemano a tutti. Non si tratta di mandarmi lontano per razzismo perché non si tratta di fuori Roma, a me puoi mandarmi pure a 50 km fuori Roma, per carità, però dammi una casa e io vedrai mi integrerò pure lì con gli abitanti. Però se tu mi metti dentro un campo sarà sempre così e allora lo Stato non vuole fare queste cose perché poi non ci mangia più sopra”.

Come abbiamo letto, dalle parole degli intervistati, risultano esigenze differenti tra la popolazione rom. È pur vero che molti gagé ma anche molti rom, pensano, che lo stato italiano non possa provvedere al soddisfacimento delle richieste personali delle singole

famiglie in quanto, ad esempio, anche moltissimi gagé, italiani e non, vorrebbero da parte del Comune un terreno per costruire la propria casa e soddisfare i propri bisogni individuali. È anche certo però che molti soldi vengono spesi per i villaggi attrezzati e per il loro mantenimento.

Un'azione che sicuramente va attivata da subito è invece l'inserimento dei rom nelle liste per l'edilizia popolare, almeno per tutti coloro che sono cittadini italiani e per i quali questa soluzione risponde ad una aspettativa reale di vita e anche ambita da molti rom.

Sulla questione dell'abitazione è quindi necessario lasciare una riflessione aperta. La strada da percorrere non è ancora definita ma sicuramente è necessario, come suggerisce Antonio Tosi, rimettere in discussione non tanto o non solo, le diverse tipologie abitative ma proprio il ragionamento sui principi che fanno della casa "una casa".

"Dunque il criterio guida per l'intervento è una semplice inversione. Si tratta, nel costruire le alternative di "pensare case". Ma non è tanto- e conviene sottolinearlo data la confusione che viene spesso fatta tra natura abitativa della soluzione e ricorso a tipologie "ordinarie"- un problema di tipologie: non è questa o quella tipologia abitativa/insediativa a decidere l'adeguatezza di ciò che viene offerto, bensì la realizzazione dei principi che "fanno" una casa: quei principi che, attraverso una lunga serie di sedimentazioni storiche, si sono consolidati nelle nostre società attorno ad un sistema di valori condivisi- il *comfort*, il rapporto tra abitazione e struttura familiare, il controllo/appropriazione dello spazio abitativo e la possibilità di autodeterminare la produzione del proprio ambiente residenziale, la sicurezza, la possibilità di sviluppare positive relazioni sociali ecc".¹³

In questo ultimo periodo tra le voci che si stanno alzando per chiedere un slancio di qualità negli atteggiamenti e nelle politiche di governo verso la minoranza rom, un posto di rilievo lo stanno occupando le organizzazioni di Rom e Sinti italiani. La voce dei Rom profughi è invece quasi sempre trasmessa dai mediatori, perché per queste persone, la mancanza di diritti e l'incessante pericolo di essere espulsi diffondono un senso di sfiducia verso le istituzioni e l'abitudine anche ad avere quell'atteggiamento di chiedere assistenza e beneficenza piuttosto che rivendicare i propri diritti.

Un ultimo elemento e centrale elemento di riflessione di questo lungo e complesso capitolo e che potrebbe risultare interessante di approfondimenti futuri, è quello che forse vede una maggiore possibilità di superamento *dell'abitare al campo*, da parte di coloro che provengono dai piccoli insediamenti integrati nella città come quelli di cui abbiamo accennato in precedenza.

Per queste persone rom, l'accettazione di altre tipologie abitative sembra maggiore. Anche tipologie impegnative a livello economico e di responsabilità da parte delle stesse persone che le assumerebbero, come il pagare un affitto mensile.

Si riscontra, seppur in forma limitata alla presente ricerca, che nella dimensione abitativa del piccolo insediamento integrato nella città, oltre al raggiungimento di livelli di scolarizzazione e di integrazione più elevati, vi sia per le famiglie rom, anche una

¹³ Ibidem p. 73

maggiore, seppure ancora esigua, possibilità di fuoriuscita dalla dimensione abitativa del campo.

A supporto di questa considerazione riportiamo la notizia (solo rispetto alla realtà di Roma naturalmente) di un unico progetto **oltre il campo**, attuato per il Villaggio di Gordiani e che ha già realizzato un intervento concreto, di cui si è a conoscenza, su una giovane famiglia. Questo primo percorso ha rappresentato (e rappresenta perché attualmente ancora in corso per altri) l'inizio di un cammino che si sta intraprendendo con altri abitanti del campo per il superamento, dall'interno, del campo stesso e per l'attivazione di uno degli eventuali "modelli possibili" che le istituzioni possono adottare a tale scopo.

Riportiamo quindi l'importante primo percorso di *superamento del campo* che riguarda una famiglia che, con il sostegno del Municipio Roma 6, ha lasciato l'insediamento e ora vive in un appartamento preso in affitto. Un progetto nato all'interno del GIN, Gruppo Integrato Nomadi (dall'anno 2000 si tiene ogni mese presso il Servizio Sociale del Municipio 6 il G.I.N., che riunisce gli operatori di tutti gli Enti coinvolti in progetti riguardanti l'insediamento ed i suoi abitanti) attraverso il quale sono state fornite alla famiglia tutte le forme di tutoraggio e di sostegno necessario per affrontare un passaggio così importante, compreso un contributo economico della durata di un anno finalizzato al sostegno al pagamento del canone d'affitto.

Scrivono a questo proposito **Fabrizio Massara** (Vicepresidente della Ermes Cooperativa Sociale partner nel progetto) e **Ilaria Schiaffino** (Assistente Sociale del Municipio 6 e responsabile dell'organizzazione del G.I.N.) in un report sul Progetto:

“L'occasione per scrivere questo articolo ci è offerta dal traguardo che in questi giorni stanno raggiungendo due giovani abitanti del campo rom di Via dei Gordiani a Roma. Nebojsa e Mica, marito e moglie di 26 e 25 anni, due figli, hanno trovato un appartamento in affitto e alla fine del mese vi si trasferiranno. Nebojsa è nato nel campo di Via dei Gordiani, ha studiato fino alla terza media e dopo qualche anno è riuscito ad entrare a lavorare come magazziniere presso un grande ospedale romano, ottenendo dopo un primo periodo di precariato un contratto a tempo indeterminato. Quando la figlia minore ha iniziato la scuola materna anche la moglie è stata assunta presso l'ospedale stesso. Fanno turni di lavoro molto duri, raggiungendo con gli autobus l'ospedale ogni giorno alle sei di mattina. Nel futuro dicono di voler acquistare una casa, ma il passo è lungo e, probabilmente, spaventoso. Per ora vanno in affitto e lasciano il container un po' malridotto dove hanno abitato negli ultimi anni”.

Sembra confermato che gli insediamenti di piccole dimensioni e non de localizzati, siano quelli che più facilmente consentono di pensare, per i loro abitanti, ad un inserimento in abitazione rispetto invece agli insediamenti di grandi dimensioni, verso i quali tuttavia, ci stiamo dirigendo sempre di più con i vari governi locali.

Anche ammesso tutto lo sforzo che sia possibile attivare per rendere più adatto il megacampo alle esigenze dei singoli e anche valutati tutti i progetti che si possono mettere in

pie di per garantire i servizi e insieme dei percorsi di autonomia, il grande campo crea comunque delle situazioni di ghettizzazione e di estraneità dal resto del tessuto sociale troppo grandi da superare. Gordiani, come altre piccole realtà, rappresenta in definitiva quel grado di autonomia e di abilità sociale che differenzia in generale questa comunità da quella di Salone e da molte delle altre e che permette nello specifico, ai suoi abitanti, di autopromuoversi verso realtà di vita migliori.

6. I DATI SULLA SCOLARIZZAZIONE ROM NEL COMUNE DI ROMA

6.1 Introduzione alla lettura dei dati

I primi tentativi di scolarizzazione dei minori rom a Roma si registrano nell'anno scolastico 1961-1962 con l'avvio di alcune classi differenziate per 33 alunni rom nelle scuole Giovanni Cagliero, IX Municipio e Damiano Chiesa, X Municipio. Gli alunni sono i figli di alcuni rom abruzzesi del quartiere Mandrione. Nel 1965 il Ministero della Pubblica Istruzione insieme all'Opera Nomadi stendono una convenzione per mettere in piedi 5 classi speciali statali. Queste scuole speciali sono a tutti gli effetti scuole statali e viene dato loro il nome di Lacio Drom, Buon Viaggio in romanés. Dopo varie sperimentazioni, nel 1971 la convenzione viene modificata e si dichiara che queste scuole speciali devono essere considerate una tappa di preparazione all'inserimento degli scolari rom per l'ingresso nelle classi comuni. Nel 1974 si delibera che i minori rom devono frequentare in generale le classi comuni e che le classi Lacio Drom sono destinate solo ai minori che, a causa della vita della famiglia caratterizzata dal nomadismo, hanno una frequenza troppo irregolare oppure a quelli che presentano un grave ritardo scolastico. Nel 1982 vengono definitivamente soppresse le classi speciali per gli alunni rom, prevedendo nei casi di difficoltà nell'apprendimento per l'appartenenza a una cultura diversa o per il problema del bilinguismo, degli insegnanti di sostegno scolastico. Nel 1986 viene disdetta la convenzione tra Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi con la circolare 207 del 16.07.1986¹. Nel 1989 e nel 1990 il Ministero della Pubblica Istruzione emana due circolari riguardanti il diritto all'istruzione dei figli degli immigrati e dei rom che la scuola deve accogliere anche se con genitori privi del permesso di soggiorno.

I primi progetti di scolarizzazione del Comune di Roma iniziano nel 1991 con una fase sperimentale a cui contribuisce anche la Regione Lazio. Il primo bando del comune che istituisce il Progetto di Scolarizzazione Rom viene emanato dall'Ufficio speciale immigrazione e nomadi del Comune di Roma e viene vinto da due Enti attivi nel terzo settore: Opera Nomadi e Arci. Dal 1993 gli interventi a favore dei minori rom finalizzati alla scolarizzazione sono stabiliti con Deliberazioni della Giunta comunale.

Roma Capitale istituisce attualmente il "Progetto di Scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom" per i minori residenti nella stragrande maggioranza dei campi attrezzati e non, siti nel territorio di Roma.

Di seguito si riporta una rielaborazione ed un'analisi dei dati relativi alle iscrizioni e alle frequenze dei minori rom seguiti da Roma Capitale nell'ambito del progetto da settembre 2009 a gennaio 2010 e da febbraio 2010 a giugno 2010. Alcuni dati iniziali e alcune tabelle

¹ Cfr. Circolare Ministeriale del 16 luglio 1986, n.207, "Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado";

riassuntive sono state fornite dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici e fanno riferimento ad uno studio svolto dall'Ufficio stesso sulle frequenze inserite dagli operatori degli Enti assegnatari allo svolgimento del servizio.

Le questioni emerse dai dati di seguito riportati riguardano principalmente, ancora oggi a circa venti anni dall'inizio del progetto di scolarizzazione, la *scarsa frequenza scolastica* e un consistente numero di *non frequentanti e di abbandoni scolastici* da parte degli alunni rom. Rilevante è anche il basso accesso dei minori nella scuola dell'infanzia e la quasi assenza degli adolescenti negli istituti superiori. Alle scuole elementari si registra il livello più alto di frequenza che inizia a scendere già con l'ingresso alle scuole medie. Tuttavia, attraverso l'intervista di un esperto del settore, si evidenziano anche i miglioramenti avvenuti nel tempo e gli ulteriori provvedimenti da prendere necessariamente per far evolvere il servizio in maniera più rispondente ai bisogni degli alunni.

Vengono evidenziati anche i problemi legati al regolare svolgimento delle attività previste dal "Progetto Scolarizzazione Bambini ed Adolescenti Rom" da parte degli Enti affidatari, a causa dei numerosi sgomberi dei campi rom e dei cambiamenti messi in atto dall'Amministrazione Capitolina ad anno scolastico inoltrato.

Altri elementi, analizzati alla fine del capitolo, emergono dal confronto percentuale delle frequenze scolastiche fra i campi di via di Salone e di via dei Gordiani. Qui l'ipotesi avanzata lega l'aumento o la diminuzione delle frequenze alle caratteristiche dell'insediamento abitativo.

6.2 Lettura e analisi dei dati

Di seguito si presenta un'analisi e rielaborazione grafica² della situazione scolastica degli alunni di origine culturale rom residenti nel territorio romano e abitanti all'interno dei vari insediamenti seguiti e monitorati dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale. Al fine di effettuare uno studio, seppur sommario, della situazione è stata svolta la rielaborazione, l'analisi e la sintesi finale, dei dati forniti da settembre 2009 a gennaio 2010 e da febbraio 2010 a giugno 2010. Le informazioni presentate si riferiscono ai minori in età scolare (residenti nei diversi Villaggi Attrezzati o in insediamenti semi attrezzati, riconosciuti o tollerati, presenti nel comune di Roma e seguiti dai vari Enti affidatari per mandato del Dipartimento stesso nell'ambito del "Progetto scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom" di Roma Capitale) in un intervallo ampio che parte dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare a quella secondaria superiore.

M. Cristina Pisapia in un documento riguardante la "Relazione Monitoraggio Frequenze" dell'anno 2009-2010 scrive: *"Il Servizio di scolarizzazione dei bambini e adolescenti rom per l'anno scolastico 2009/2010 ha garantito il diritto allo studio e la continuità del percorso educativo e formativo complessivamente a **1.953 minori rom**. Il totale dei minori coinvolti*

² La rielaborazione grafica dei dati è stata svolta con la consulenza di Fabrizio Massara.

*nel Servizio proviene originariamente da 32 insediamenti rom, poi divenuti 20 in seguito a sgomberi e trasferimenti, distribuiti su 14 municipi”.*³

È di fondamentale importanza analizzare subito il primo dato emerso dalla relazione sopra citata, sottolineando che durante l'anno scolastico considerato (2009/2010) vi sono stati numerosi cambiamenti riguardo alle condizioni socio-abitative degli alunni rom presi in esame. Tali cambiamenti sono stati dettati dagli spostamenti e dagli sgomberi messi in atto nel corso dell'anno scolastico in ottemperanza al *Regolamento per la gestione delle comunità nomadi* nella Regione Lazio, emanato dal Commissario Delegato per l'emergenza rom in data 18 febbraio 2009. Questo stesso primo dato va quindi tenuto in considerazione non solo perché fornisce un'idea delle difficoltà incontrate nel corso dell'anno ma anche perché, a nostro avviso, incide negativamente sull'andamento delle frequenze scolastiche.

A seguito dell'emergenza dichiarata, l'amministrazione capitolina ha provveduto ad operare una distinzione tra i 7 Villaggi autorizzati (Cesarina, Gordiani, Salone, Castel Romano, Candoni, Lombroso, Camping River) e quelli non attrezzati, soggetti quindi a modifiche strutturali o sgomberi come è avvenuto ad esempio per i campi di Casilino 900 e di Via Della Martora.

A questo proposito riportiamo che il 15 febbraio 2010, nel pieno dell'anno scolastico è stato avviato lo sgombero del campo rom di via Casilina 900 (*Casilino 900*) situato nel quartiere di Centocelle. I suoi abitanti sono stati suddivisi in gruppi differenti secondo criteri connessi alla provenienza geografica delle famiglie e a vincoli di parentela e trasferiti poi in siti diversi e lontani da quello di provenienza: i rom di origine montenegrina e bosniaca sono stati trasferiti in parte nella Casa Comunale di Via Amarilli (un centro d'accoglienza in zona Tor Cervara) e nel Villaggio Attrezzato Di Via di Salone (sulla Collatina fuori dal GRA nella zona situata tra Case Rosse e Ponte di Nona) e in parte nei Villaggi Attrezzati di Candoni (zona XV Municipio) e Gordiani (quartiere di Villa Gordiani Municipio VI). Un altro gruppo di ex abitanti del campo di Casilino 900 provenienti dal Kosovo sono stati inseriti presso l'insediamento di Camping River – Tenuta Piccirilli di Via Tiberina, nel XX Municipio. A dicembre dello stesso anno, ancora una volta durante l'anno scolastico, è stato sgomberato il campo della Martora, ubicato nel quartiere di Colli Aniene. Anche qui la politica seguita è stata quella della suddivisione in gruppi omogenei per provenienza e parentela. I rom bosniaci sono stati insediati nella Tenuta Piccirilli, i serbi nel Villaggio Attrezzato di Castel Romano (zona Pontina) e una piccola parte di persone di origine marocchina provenienti dalla Francia nella Casa Comunale di Via Amarilli a Tor Cervara. Un ultimo gruppo di rom bosniaci e montenegrini è stato portato nel Villaggio Attrezzato Di Via di Salone. L'elemento che subito balza agli occhi è quello riguardante il trasferimento di residenza delle famiglie rom provenienti dai campi sgomberati in luoghi decentrati e molto lontani da quelli in cui queste persone vivevano da anni. In questa circostanza l'unica eccezione da considerare è quella di famiglie trasferite dal campo abusivo di

³ M.Cristina Pisapia “*Relazione Monitoraggio Frequenze*” progetto di scolarizzazione alunni rom anno scolastico 2009/2010

“Casilino 900” al Villaggio Attrezzato di Via dei Gordiani collocato nello stesso territorio municipale. A seguito di tali cambiamenti l’amministrazione capitolina ha quindi pubblicato due differenti gare d’appalto per il Progetto di Scolarizzazione Rom che hanno seguito tempistiche differenti, distinguendo i sette Villaggi Attrezzati (Gara per il biennio 2009/2011) dai campi non attrezzati (Gara per l’anno 2009/2010).

6.2 a) La situazione degli insediamenti prima dei cambiamenti avvenuti nell’anno 2010 e della netta divisione tra Villaggi Attrezzati e altri insediamenti

In una prima fase del periodo scolastico preso in esame i minori risiedevano con le loro famiglie in 32 insediamenti dislocati in municipi differenti di Roma. Dal monitoraggio eseguito dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, si estrapolano le seguenti tabelle riassuntive, esplicative della situazione di cambiamento dettata dagli sgomberi sopra descritta.

Tab. 1 Servizio scolarizzazione rom per il periodo dal 14 settembre 2009 al 31 gennaio 2010. Insediamenti ed Enti affidatari

Lotto	Municipio	Insediamento	Ente affidatario
1	XV XVI	Via Candoni Insediamenti Municipio XVI	Arci Solidarietà Onlus
2	VII	Casilino 900 Via Dameta	Casa Diritti Sociali
3	XII	Castel Romano	Arci Solidarietà Onlus
4	IV XX XX	Cesarina Tor di Quinto/Via del Baiardo Camping River (tenuta Piccirilli)	Casa Diritti Sociali
5	VI I IX IX X X X	Via Gordiani Via Schiavonetti Arco di Travertino Porta Furba Romanina-Anagnina Quadraro Via Di Ciampino – la Barbuta	Casa Diritti Sociali
6	VIII VIII	Salone Torre Angela	Casa Diritti Sociali
7	V V V V	Via Salviati 70 Via Salviati 72 Csal bruciato Via della Martora	Ermes Cooperativa Sociale
8	XII XII XI XIII XIII	Spinaceto Tor de’ Cenci Vicolo salvi – Ostiense Acilia Nuova Ostia	Arci Solidarietà Onlus
9	II XVIII XVIII XVIII XIX XIX	Via del Foro Italico Boccea/Val Cannuta Monachina Bastogi/Residence Quartaccio Via Cesare Lombroso	Arci Solidarietà Onlus

In una seconda fase del periodo scolastico preso in esame i minori e le loro famiglie, prima abitanti di 32 insediamenti differenti, come già accennato, vengono accorpati e dislocati in 20 insediamenti riconosciuti: 7 Villaggi Attrezzati e 13 insediamenti non attrezzati. Tale cambiamento ha riguardato soprattutto gli abitanti degli insediamenti di Casilino 900, di Via Della Martora, di Via Dameta e di coloro che li hanno accolti nei preesistenti Villaggi Attrezzati. Nel mese di gennaio 2010 si è provveduto all'aggiudicazione definitiva del Servizio con la distinzione in campi attrezzati e non attrezzati come di seguito riportato nelle tabelle.

Tab. 2 Enti aggiudicatari per i Villaggi attrezzati (Periodo 1 febbraio 2010 – 31 agosto 2011)

Lotto	Municipio	Villaggio	Ente affidatario
1	IV	CESARINA	Casa dei Diritti Sociali FOCUS
2	VI	GORDIANI	Ermes Coop.va Sociale
3	VIII	SALONE	Ermes Coop.va Sociale
4	XII	CASTEL ROMANO	Arci Solidarietà Onlus
5	XV	CANDONI	Arci Solidarietà Onlus
6	XIX	LOMBROSO	Eureka I Onlus
7	XX	TENUTA PICCIRILLI (Camping River)	Casa dei Diritti Sociali FOCUS

Tab. 3 Enti aggiudicatari per gli insediamenti non attrezzati (Periodo 1 febbraio 2010 - 31 agosto 2010)

Lotto	Municipio	insediamento	Ente affidatario
1	V	Via della Martora	Ermes Coop.va Sociale
2	V V II	Via Salviati 70 Via Salviati 72 Via del Foro Italico	Casa dei Diritti Sociali FOCUS
3	VII	Casilino 900	Ermes Coop.va Sociale
4	IX X X VII	Arco di travertino Via Schiavonetti Via di Ciampino Ex Via Dameta	Casa dei Diritti Sociali FOCUS
5	XII	TOR DE' CENCI	Arci Solidarietà Onlus
6	XVI XVIII XX	INSEDIAMENTI XVI MONACHINA TOR DI QUINTO	Arci Solidarietà Onlus

6.2 b) *Le ripercussioni del cambiamento sulla scolarizzazione*

Lo spostamento di una numerosa quantità di persone costrette ad abbandonare quella che ritenevano la propria casa per doversi integrare in una situazione nuova e a volte ostile, non solo ha provocato dei non marginali sentimenti di smarrimento nelle stesse persone ma ha anche indotto numerosi cambiamenti e trasformazioni nella gestione del Servizio di scolarizzazione da parte degli Enti affidatari per il consueto svolgimento del Servizio. Si pensi infatti alle difficoltà di riorganizzare nel pieno dell'anno scolastico un servizio di trasporto (con l'azienda municipalizzata Trambus) adeguato al rispetto dell'orario di arrivo scolastico e di ripresa da scuola. Come previsto dal Capitolato d'Appalto, gli Enti gestori incaricati di seguire la scolarizzazione dei minori rom che vivevano negli insediamenti sgomberati hanno continuato ad occuparsene, non con poche difficoltà, realizzando tutte le azioni previste dal Servizio in loro favore, principalmente quello di accompagnamento scolastico dal campo agli istituti scolastici e viceversa. Nonostante gli spostamenti delle famiglie dai campi sgomberati dove vivevano in luoghi lontani dai quartieri e dalle scuole frequentate dai minori fino a quel momento, gli Enti affidatari hanno proseguito, fino al termine dell'anno scolastico ed in alcuni casi anche in seguito, ad accompagnare i bambini e i ragazzi in quelle che erano le scuole di appartenenza. Questo è avvenuto per molteplici motivi:

- necessità di garantire la continuità didattica e di socializzazione agli alunni rom
- difficoltà nel cambiare scuola improvvisamente a centinaia di minori
- impossibilità da parte delle scuole stesse di accogliere un consistente numero di bambini rom da inserire nelle classi a metà anno
- desiderio degli alunni e spesso volontà dei genitori (soprattutto in una prima fase di arrivo nel nuovo insediamento) di continuare a frequentare gli istituti ai quali questi si sentivano legati.

Questo ha fatto sì che gli scuolabus predisposti all'accompagnamento dei minori rom abbiano dovuto in molti casi affrontare lunghi tragitti nel traffico caotico di Roma prima di arrivare nelle scuole di destinazione, portando ritardi notevoli rispetto all'orario d'ingresso e anticipi significativi rispetto agli orari di uscita. Il servizio di trasporto, infatti, è organizzato in maniera tale che uno stesso scuolabus raggiunga più scuole e per questa ragione è necessario che l'ultima scuola del percorso venga raggiunta non più tardi dell'orario d'uscita obbligando di conseguenza il raggiungimento della prima scuola in anticipo. Questa pratica sfianca molto i bambini e i ragazzi che arrivano già stanchi negli istituti scolastici dopo avere affrontato ore di coda seduti sui pullman accentuando inoltre maggiormente il processo verso la disaffezione dalla scuola.

In seguito alla nuova gara per l'appalto del Servizio, contemporaneamente si determinano improvvisi cambiamenti degli Enti affidatari. Ciò avviene a metà anno scolastico con tutte le difficoltà che ne conseguono, specie per ciò che concerne le relazioni con i minori e con le famiglie, come il trauma da distacco improvviso tra educandi ed educatori e la lentezza nei formali passaggi di consegna degli interventi specifici a danno dei minori e delle famiglie rom. Naturalmente è importante considerare che le famiglie inserite nei Villaggi

attrezzati hanno trovato un contesto abitativo di certo più adeguato di quelli dai quali provenivano. Nelle unità abitative assegnate loro ci sono acqua, energia elettrica e servizi igienici. Il prezzo pagato per questi servizi è stato però lo sradicamento dalla propria dimensione e la caduta in un isolamento fisico e sociale devastante, il sovraffollamento dei Villaggi attrezzati e, dal punto di vista dei processi relativi alla scolarizzazione dei minori, la perdita delle relazioni dirette che molte famiglie avevano instaurato con le scuole frequentate dai bambini.

6.3 Caratteristiche del servizio di scolarizzazione e proposte di evoluzione

Il progetto di scolarizzazione bambini ed adolescenti è prevalentemente incentrato sull'azione di accompagnamento scolastico e sulla mediazione con la scuola da parte degli operatori del servizio stesso. Una parte ancora troppo relativa viene dedicata agli aspetti strettamente educativi riguardanti l'integrazione scolastica e il supporto didattico.

Sulle caratteristiche del servizio di scolarizzazione abbiamo intervistato Valerio Tursi che ha iniziato a lavorare nel settore già nell'anno scolastico 1995/1996 come obiettore di coscienza, passando poi ad operatore fino ad arrivare nel 2009 ad essere presidente dell'associazione dell'Arci Solidarietà.

“Molto spesso si critica il progetto di scolarizzazione, che ha sì dei lati critici e problematici, però secondo me si fa un errore perché si dimentica appunto da dove siamo partiti. Io mi ricordo che proprio all'inizio c'erano su tutta Roma una cinquantina di ragazzini iscritti, 50/60. L'intervento era puramente sperimentale e i bambini non erano per niente iscritti alla scuola dell'infanzia salvo dati sporadici, meno che mai alla scuola media e credo nessuno alla scuola superiore, cioè l'iscrizione si concentrava alla scuola elementare, oggi noi abbiamo circa 2200-2300 ragazzini iscritti su tutta Roma, parlo di tutti gli enti che intervengono sul progetto di scolarizzazione, i gradi dell'educazione sono tutti coperti quindi dalla scuola dell'infanzia, con addirittura sperimentazioni nei nidi, alla scuola primaria, a quella secondaria di primo grado, cioè l'ex scuola media, fino alla scuola superiore e abbiamo avuto risultati”.

Si commenta con l'intervistato il fatto che i ragazzi frequentanti i gradi di scuola superiore sono molto esigui rispetto a tutti quelli abitanti nei campi.

“Beh, noi quest'anno ce ne abbiamo.... Quello sì però noi quest'anno per esempio abbiamo 36 iscritti alla scuola superiore e negli ultimi due anni abbiamo avuto 8 diplomi di maturità quindi comunque voglio dire che tu devi considerare il fatto che 10 anni fa non ce ne era neanche uno iscritto a oggi comunque si può vantare il fatto che c'è qualcuno che non solo è stato iscritto ma ha terminato anche il ciclo dispersori, poi è chiaro che è un aspetto che è sicuramente migliorabile e tutte una serie di cose per...[...] Bisogna sempre tener presente che questo è un processo in evoluzione e quindi da dove siamo partiti sennò poi rischiamo di non...”

Rispetto al servizio di scolarizzazione rom e anche al percorso educativo proposto dalle scuole stesse, l'intervistato rileva alcune problematiche specifiche:

“Oggi appunto abbiamo una situazione per cui noi copriamo tutti i gradi d'istruzione, abbiamo avuto anche discreti successi, ovviamente c'è una parte che resiste di evasione scolastica; paradossalmente oggi possiamo dire che manca un livello intermedio cioè noi oggi siamo arrivati in una situazione in cui ci sta una fascia che frequenta e frequenta regolarmente e una fascia che non frequenta. [...] Le comunità oggi, io posso dire, che danno per scontato che i ragazzini debbano essere iscritti a scuola, che può esistere una sacca di evasione ci sta, che c'è una percentuale di frequenze basse ci sta, però ci sta pure una percentuale anche consistente di ragazzini che comunque a scuola vanno. Esistono casi in cui i ragazzini vanno e vanno anche in maniera molto assidua, però non riescono ad apprendere, allora, in parte è perché da un certo punto di vista esiste tutta una parte di scuole che pur avendo accettato il fatto che questi ragazzini vengano iscritti a scuola non gli fa fare niente, cioè li tiene magari all'ultimo banco li fa disegnare e tutto quanto; dall'altra parte esistono poi altri problemi, nel senso che poi magari invece c'è un intervento di scolarizzazione, io in questo caso intendo la scuola cioè il corpo docente che effettivamente lavora con il bambino, però per esempio siamo di fronte a casi di prima scolarizzazione quindi in cui i genitori a scuola non ci sono andati, quindi ad esempio quando si comincia a passare dalla scuola primaria alla scuola media c'è magari il problema dei compiti a casa perché le materie non sono più due o tre e comunque non c'è un insegnante ma ce ne sono più di uno, quindi assistere il ragazzino nello svolgimento dei compiti diventa complicato. Noi lo facciamo ma tu saprai meglio di me che alla fine ci si trova molto spesso nel campo in cinque o sei operatori a fronte magari di un centinaio di bambini che hanno bisogno di assistenza nello svolgimento dei compiti a casa, quindi non è sempre semplice, questo è un problema. Per esempio all'interno delle comunità la differenza grossa anche a livello di apprendimento e di risultati scolastici esiste tra rumeni e slavi, un po' perché i rumeni mediamente, io parlo degli adulti, sono andati a scuola e quindi hanno un'abitudine ad andare a scuola, un po' perché comunque la lingua rumena è molto più simile a quella italiana perché ha lo stesso ceppo, è latina e quindi comunque ha delle assonanze mentre invece la lingua slava è totalmente differente e quindi questo incide molto su quanto poi ci mettono i bambini, a parità di frequenza, a stare dentro il meccanismo della scuola, a comprendere tutto quello che gli viene detto. Noi abbiamo questi problemi, sono problemi molto complessi e noi lavoriamo sempre su numeri molto grossi poi alla fine, che se ne dica che c'è una scarsa frequenza generale e tutto quanto, però se tu fai i calcoli fai caso pure che fossero 20-30-40 bambini all'interno di un campo che frequentano regolarmente e che hanno bisogno di un sostegno e magari ti ritrovi con quattro cinque operatori capisci bene che non è che... cioè il rapporto uno a dieci uno a quindici che può andare bene per accompagnarli a scuola, non va bene per questo. Il rapporto uno a dieci per fargli fare i compiti o per sostenerli allo studio è totalmente insufficiente, quando appunto manca l'appoggio dei genitori.[...] Ma io non parlo di volontà dei genitori, parlo di genitori che magari non hanno avuto una scolarizzazione e non sono in grado, non hanno gli strumenti per sostenere i ragazzini nei compiti a casa, cioè se ci stanno genitori che non sono mai andati a scuola e il ragazzino deve fare il compito di italiano non gli possono dare una mano”.

All'intervistato viene chiesto quindi come dovrebbe essere ripensato secondo la sua esperienza il progetto di scolarizzazione

“Allora, prima di tutto il problema è che oggi molte risorse sono per esempio dedicate all'accompagnamento scolastico ed è chiaro che se i campi vengono fatti sempre più lontani diventa sempre più complicato fare una cosa del genere perché poi possiamo pure dire che i genitori devono accompagnare i ragazzini a scuola, questo vabbè, lo diciamo tutti, dopo di che bisogna anche avere un pizzico di concretezza, perché poi oggi se ne sentono di tutti i colori! Il progetto di scolarizzazione nasce perché c'è un problema di frequenza scolastica, è un progetto che nasce contro la dispersione scolastica, quindi rileva un dato: i bambini rom non vanno a scuola quindi si mettono in campo tutta una serie di azioni volte a contrastare la dispersione scolastica, questo è il dato. Poi nel corso degli anni ci sono stati dei percorsi in autonomia che si sono realizzati, cioè esistono oggi famiglie che hanno in carico in maniera totale la scolarizzazione dei propri figli; questo ci sta ed è bene rilevarlo. Dopo di che esiste tutta una fascia di ragazzini che senza un servizio non andrebbe a scuola. [...] Dico che oggi stiamo a un livello per cui le proposte che io farei sono: A: che sicuramente non bisogna costruire campi nuovi e le risorse a disposizione, che comunque sono scarse, devono essere incentrate in progetti volti al superamento dei campi, alla formazione professionale degli adulti, all'inserimento lavorativo e di conseguenza funzionale a un inserimento abitativo. Questo migliorerebbe comunque anche la scolarizzazione dei minori perché comunque reinserirebbe i rom in un contesto urbano e di conseguenza avvicinerrebbe i rom alle scuole e questo favorisce anche la presa in carico ad esempio dell'accompagnamento del proprio figlio e questa cosa qui consentirebbe di dirottare risorse in progetti educativi, quindi di sostegno all'educazione, di sostegno all'alfabetizzazione, cosa che manca oggi; paradossalmente gran parte delle risorse sono assorbite dall'accompagnamento scolastico, mentre invece oggi noi avremmo molto bisogno che gran parte delle risorse fossero dedicate proprio all'intervento a scuola e io insisto nel tempo di non scuola perché secondo me la scuola ha un ruolo, poi ci può stare il caso particolarmente complicato in cui noi gli diamo una mano però è il corpo docente che deve operare all'interno della scuola. Io concentrerei la presenza degli operatori molto sul tempo di non scuola, cioè sui compiti a casa, lì proprio viene fuori lo scarto, specialmente per quanto riguarda l'istruzione superiore e media perché lì manca... tanti ragazzi ad esempio che sono usciti anche bene dalla scuola primaria e si affacciano alla scuola secondaria di primo grado, quindi alla scuola media, hanno dei problemi perché magari frequentano a scuola, riescono anche ad ascoltare, però non hanno nessuno che riesce a seguirli in modo adeguato nello svolgimento dei compiti a casa e quella pratica lì è fondamentale per la scuola media e superiore; metti un ragazzino che va alla scuola elementare, che fa pure il tempo pieno e magari ha fatto la scuola materna quindi parla italiano, non ha grossi problemi, però poi alla fine quando si affaccia in prima media se non ha nessuno che gli da una mano a casa su delle difficoltà che naturalmente possono incontrare tutti i bambini, diventa un problema”.[...] Oggi nel progetto di scolarizzazione che cosa succede? Che si sta sempre più percependo anche da parte dell'istituzione scolastica e anche dalla cittadinanza secondo me come un percorso più sociale che educativo e secondo me è uno sbaglio questo, nel senso che il progetto di scolarizzazione parte sicuramente con un approccio sociale, cioè nel senso che i ragazzini non andavano a scuola, andavano in pochissima percentuale, bisognava proprio andare a vedere chi c'era nei campi, non c'era un dato esatto. Oggi noi però abbiamo, almeno per quanto riguarda i villaggi attrezzati, i censimenti sono abbastanza chiari [...] Il punto è... io lancio

questo messaggio (di mandare i bambini a scuola) ed esiste una serie di famiglie che recepiscono il messaggio e mandano i propri figli a scuola ed esiste una parte che invece non lo fa, a quella parte che non lo fa non succede nulla, quindi è lì il punto per cui io dopo anni rischio di vedere come dire un effetto boomerang... Allora, il problema qual'è, esiste l'obbligo di mandare i ragazzini a scuola se il genitore non manda il ragazzino a scuola e quindi c'è un'evasione dell'obbligo scolastico, c'è una procedura. Allora, la procedura parte dal fatto che la scuola segnala l'evasione dall'obbligo scolastico, però, prima criticità, molto spesso la segnalazione non parte, seconda criticità, quando parte i tempi burocratici sono lunghissimi. Faccio un esempio: a Castel Romano c'è stato un provvedimento nei confronti di una famiglia che ovviamente poi non c'è solo l'evasione dell'obbligo, noi non abbiamo appunto bambini che magari evadono l'obbligo scolastico però vivono nelle condizioni più agiate possibili. Molto spesso l'evasione dell'obbligo scolastico si accompagna comunque a una situazione familiare molto degradata alcuni bambini magari sono proprio a rischio di salute, insomma, comunque sono soggetti fragili, esposti a rischi vari, quindi un'intera famiglia i cui figli evadevano l'obbligo scolastico, le cui condizioni igienico sanitarie pessime e tutto quanto, beh c'è stato un intervento del tribunale dei minori che, dopo anni, ha portato a un provvedimento che faceva decadere la patria potestà; quando i vigili urbani sono andati al campo a prendere i bambini non li hanno potuti prendere tutti perché due erano diventati maggiorenni, cioè è chiaro che se l'iter dura 10 anni cioè o il ragazzino veramente se sta in condizioni di rischio comunque voglio dire non funziona il meccanismo è evidente che c'è qualcosa che... ma non perché uno si auguri chissà quale meccanismo repressivo e via dicendo, però ci deve essere un segnale di qualche tipo altrimenti non... cioè a tutela proprio dei minori no? L'altro elemento che non funziona è che diventa debole anche il messaggio che mandi tu a quel punto no? E questo è un aspetto. L'altro che ripeto, di cui parlavamo prima, cioè l'impronta educativa che è del progetto. Il progetto nasce ripeto come intervento sociale però nel tempo naturalmente si è evoluto verso qualcosa di differente”.

Il servizio di scolarizzazione è ancora prevalentemente improntato sul modello di quello proposto all'inizio di questo percorso e non può essere più valido nella sua totalità, in quanto, non tiene sufficientemente conto dei cambiamenti che sono avvenuti negli anni sia tra i rom che tra i gagè e non in ultimo di quelli relativi alla relazione delle istituzioni con questi minori. Oggi, che è il momento nel quale ci sarebbe maggiore bisogno di cambiare prospettiva inserendo nuove forme di azioni in questo progetto, purtroppo, con la politica degli sgomberi e del sempre maggiore allontanamento degli abitanti dei campi dai centri abitati, sembra impossibile operare il salto di qualità sperato al fine di garantire realmente il diritto allo studio ai minori rom.

6.4 Il Monitoraggio delle frequenze. Anno scolastico 2009/2010

M.Cristina Pisapia nella “Relazione Monitoraggio Frequenze” scrive che: *“Il monitoraggio delle frequenze scolastiche ha come obiettivo la verifica costante dell’efficacia e dell’efficienza del lavoro svolto dagli Enti affidatari del Servizio, oltre che quello di fornire il quadro generale degli aspetti relativi al grado di effettiva scolarizzazione dei minori rom, al livello di integrazione scolastica sul territorio e al continuo raccordo con le scuole che li*

accolgono. Gli Enti affidatari forniscono il personale dedicato all'inserimento dei dati relativi alla frequenza scolastica dei minori presso gli uffici dipartimentali. Tale lavoro viene confrontato da sei operatori con i dati mensili inviati dalle scuole al Dipartimento riuscendo così ad individuare le eventuali inadempienze da parte delle medesime istituzioni educative e sollecitandone l'invio".⁴

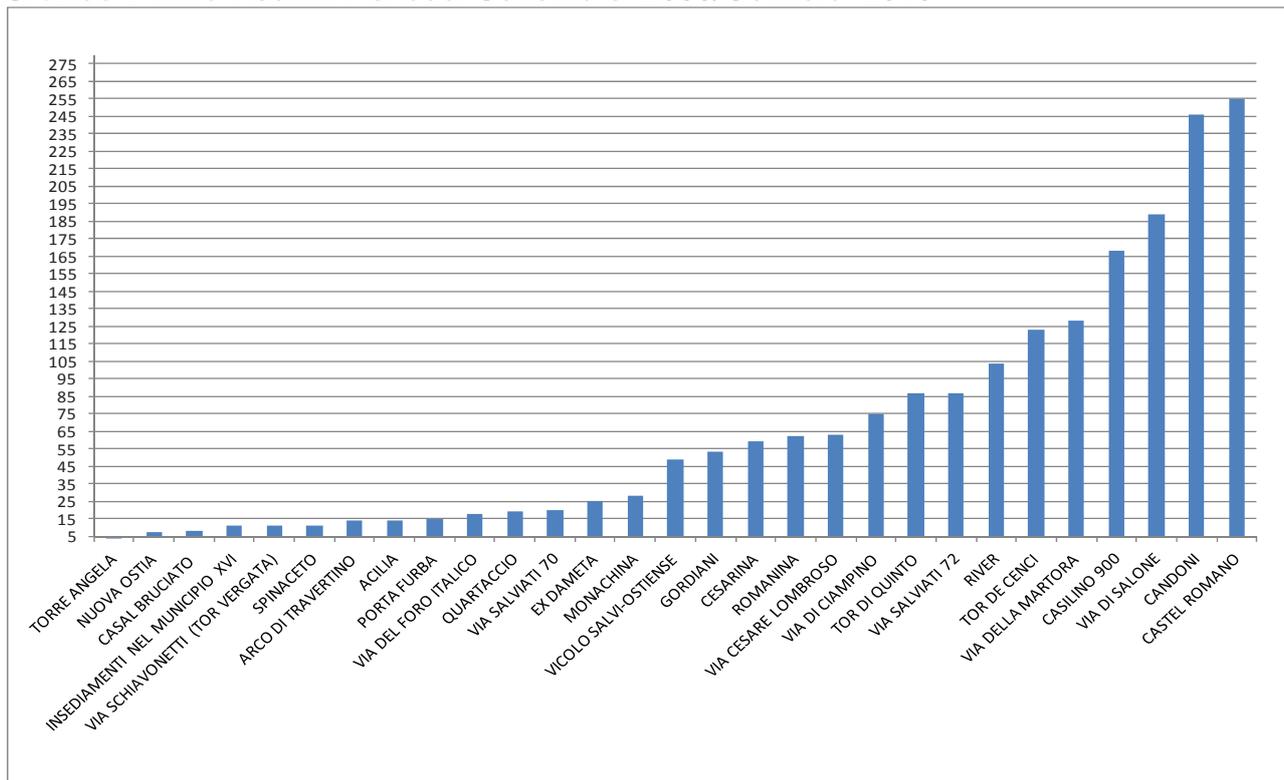
Tab. 4 Minori iscritti. Periodo: Settembre 2009/Gennaio 2010

MUN.	INSEDIAMENTO	STATO (*)	ENTE AFFIDATARIO	N. MINORI ISCRITTI
XV	CANDONI	A	ARCI	246
XVI	INSEDIAMENTI NEL MUN. XVI	NA	ARCI	11
VII	CASILINO 900	NA	CDS	168
VII	EX DAMETA	NA	CDS	25
XII	CASTEL ROMANO	A	ARCI	255
IV	CESARINA	A	CDS	59
XX	TOR DI QUINTO	NA	CDS	87
XX	RIVER	A	CDS	104
VII	GORDIANI	A	CDS	53
I	VIA SCHIAVONETTI (TOR VERGATA)	NA	CDS	11
IX	ARCO DI TRAVERTINO	NA	CDS	14
IX	PORTA FURBA	NA	CDS	15
X	ROMANINA	C	CDS	62
X	VIA DI CIAMPINO	NA	CDS	75
VIII	VIA DI SALONE	A	CDS	189
VIII	TORRE ANGELA	C	CDS	4
V	VIA SALVIATI 72	A	ERMES	87
V	VIA SALVIATI 70	NA	ERMES	20
V	CASAL BRUCIATO	NA	ERMES	8
V	VIA DELLA MARTORA	NA	ERMES	128
XII	SPINACETO	C	ARCI	11
XII	TOR DE CENCI	A	ARCI	123
XI	VICOLO SALVI-OSTIENSE	C	ARCI	49
XIII	ACILIA	NA	ARCI	14
XIII	NUOVA OSTIA	NA	ARCI	7
II	VIA DEL FORO ITALICO	NA	ARCI	18
XVIII	MONACHINA	NA	ARCI	28
XIX	QUARTACCIO	C	ARCI	19
XIX	VIA CESARE LOMBROSO	A	ARCI	63
Totale				1.953

(*) NA= insediamento non attrezzato; C= case e/o alloggi in muratura; A= villaggio attrezzato

⁴ M.Cristina Pisapia nella "Relazione Monitoraggio Frequenze" Progetto di scolarizzazione alunni rom anno scolastico 2009/2010

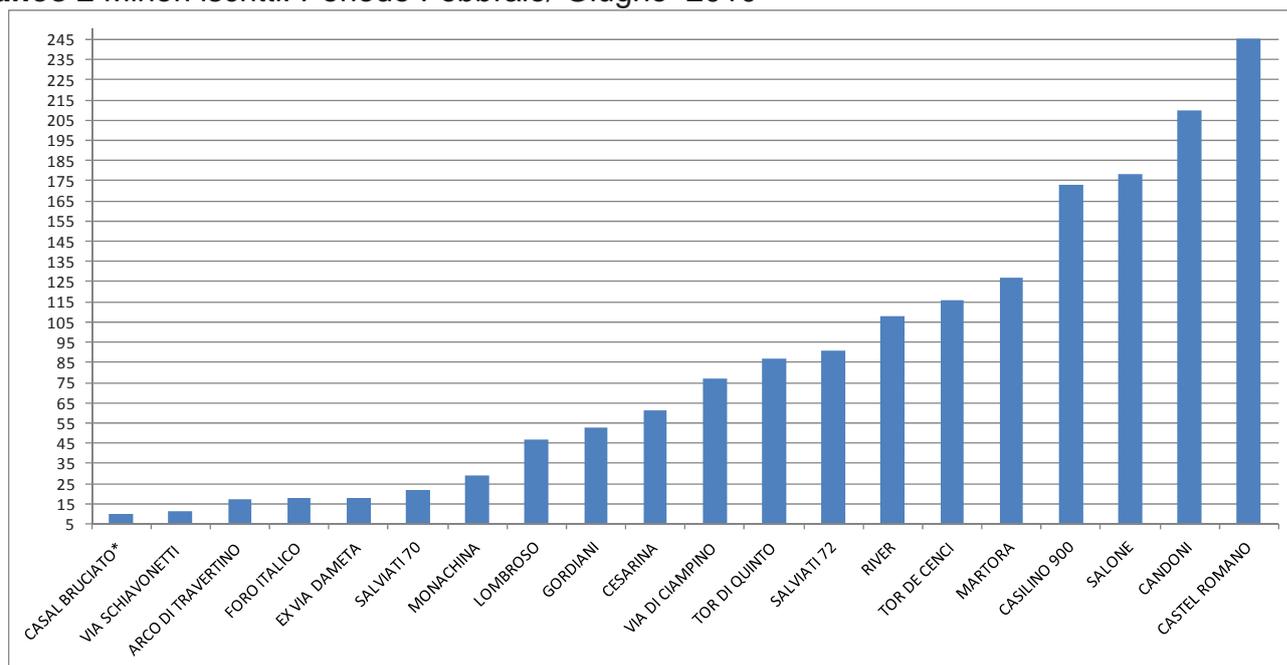
Grafico 1 Minori iscritti. Periodo: Settembre 2009/Gennaio 2010



Tab. 5 Minori iscritti. Periodo Febbraio/ Giugno 2010

MUN.	INSEDIAMENTO	STATO	ENTE AFFIDATARIO	N. MINORI ISCRITTI
IV	CESARINA	A	CDS	61
V	MARTORA	NA	ERMES	127
V	SALVIATI 70	NA	CDS	22
V	SALVIATI 72	NA	CDS	91
VI	GORDIANI	A	ERMES	53
II	FORO ITALICO	NA	CDS	18
VII	CASILINO 900	NA	ERMES	173
VIII	SALONE	A	ERMES	178
IX	ARCO DI TRAVERTINO	NA	CDS	17
XII	CASTEL ROMANO	A	ARCI	245
X	VIA SCHIAVONETTI (TOR VERGATA)	NA	CDS	11
X	VIA DI CIAMPINO	NA	CDS	77
VII	EX VIA DAMETA	NA	CDS	18
XII	TOR DE CENCI	NA	ARCI	116
XV	CANDONI	A	ARCI	210
XIX	LOMBROSO	A	EUREKA I	47
XVIII	MONACHINA	NA	ARCI	29
XX	TOR DI QUINTO	NA	ARCI	87
XX	RIVER	A	CDS	108
V	CASAL BRUCIATO*	NA	ERMES	10
Totale				1.698

Grafico 2 Minori iscritti. Periodo Febbraio/ Giugno 2010



Si può notare che a febbraio/giugno 2010 rispetto al primo periodo individuato le iscrizioni sono notevolmente diminuite per ragioni dovute essenzialmente all'esclusione dai nuovi bandi di gara di alcuni insediamenti "stanziali" e anche alle operazioni di sgombero e fotosegnalamento dei residenti dei campi non attrezzati che hanno portato molte famiglie rom ad allontanarsi e trasferirsi lontano dalle sedi scolastiche in cui i loro figli erano iscritti.

Per avere un'idea più precisa dei fenomeni innescati dagli sgomberi dei campi e dal conseguente inserimento di numerose famiglie nei Villaggi attrezzati, è utile osservare, a titolo di esempio, la variazione della popolazione scolastica del Villaggio attrezzato di via di Salone che ha fatto seguito all'inserimento nel Villaggio stesso delle famiglie provenienti dai campi di via Dameta, di via Casilina e di via della Martora. Va infatti osservato che nella Tab. 5 relativa al numero di iscritti nel periodo Febbraio/Giugno 2010, il periodo cioè successivo allo sgombero di Casilino 900, l'Amministrazione, per aspetti di natura formale, continua a considerare i minori che fino ad allora vivevano negli insediamenti sgomberati come ancora appartenenti alle rispettive comunità (via Casilina 900, via Dameta, via della Martora). Solo successivamente, a partire dall'anno scolastico 2010/2011, i dati relativi alle iscrizioni e alle frequenze scolastiche degli stessi minori vengono ufficialmente accorpati a quelli dei Villaggi Attrezzati in cui sono stati inseriti.

N° Minori iscritti Insedimento di via Di Salone

Periodo: Settembre 2009/Gennaio 2010	Mese di Settembre 2010
189	346

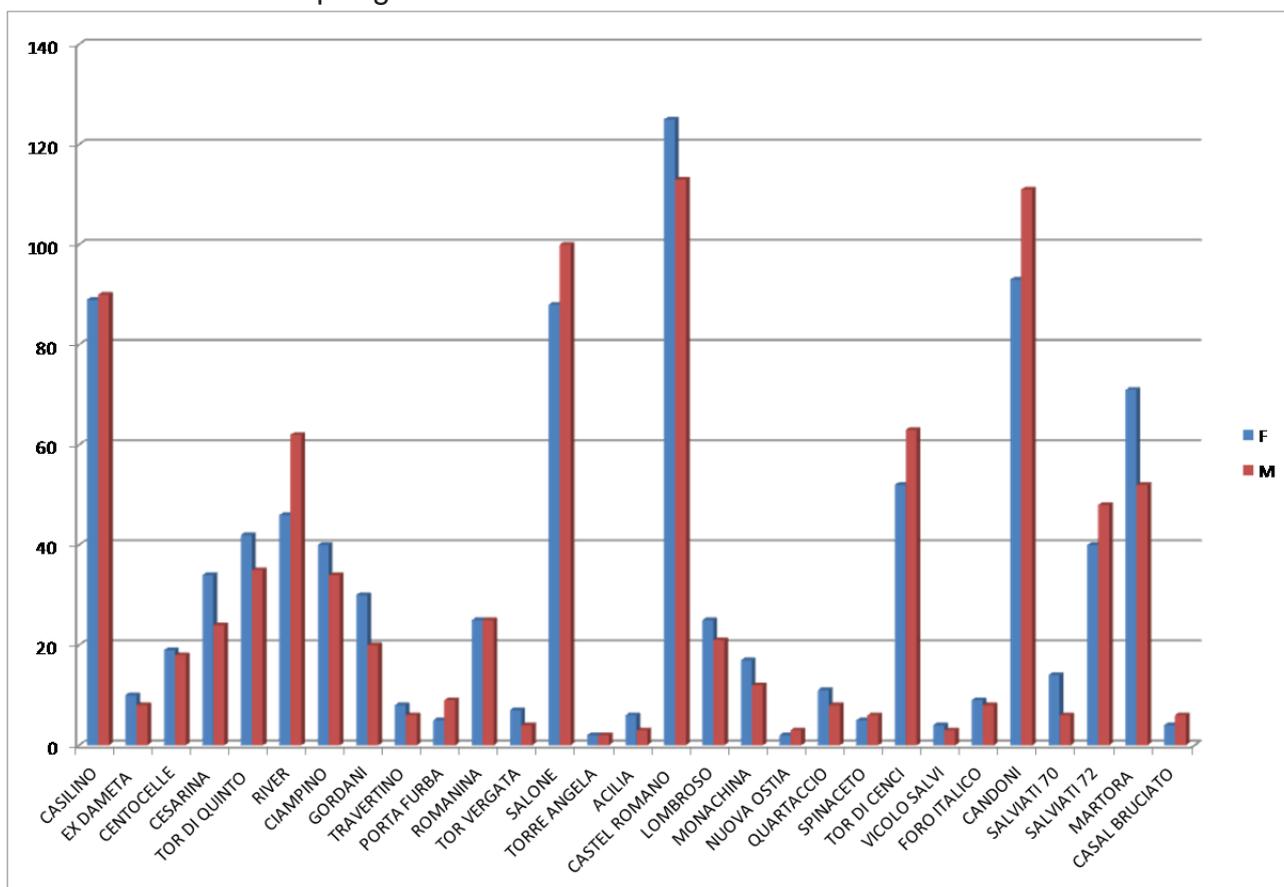
Ciò che si evince è una crescita notevole della popolazione scolastica nel Villaggio attrezzato di via di Salone che, in realtà, testimonia un processo di sovraffollamento dell'insediamento con ripercussioni negative sulla qualità della vita dell'intera popolazione. Per l'inserimento delle famiglie vengono installate numerose unità abitative che, tra l'altro, vanno ad occupare le aree del Villaggio che fino ad allora erano destinate alle attività comuni. Le condizioni igieniche peggiorano visibilmente in un processo di involuzione generale che finisce con il coinvolgere anche quella parte della popolazione già da anni residente nell'insediamento e che aveva raggiunto un certo equilibrio nel rispetto delle principali regole che disciplinano quella che potremmo definire una "coabitazione forzata". Un altro aspetto che la ricerca condotta dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici vuole sottolineare riguarda la distinzione di genere tra i minori frequentanti la scuola, così come evidenziato nel prospetto sottostante realizzato dal dipartimento:

Tab. 6 Distinzione per genere. Anno scolastico 2009/2010

insediamento	F	M	TOTALE
CASILINO	89	90	179
EX DAMETA	10	8	18
CENTOCELLE	19	18	37
CESARINA	34	24	58
TOR DI QUINTO	42	35	77
RIVER	46	62	108
CIAMPINO	40	34	74
GORDANI	30	20	50
TRAVERTINO	8	6	14
PORTA FURBA	5	9	14
ROMANINA	25	25	50
TOR VERGATA	7	4	11
SALONE	88	100	188
TORRE ANGELA	2	2	4
ACILIA	6	3	9
CASTEL ROMANO	125	113	238
LOMBROSO	25	21	46
MONACHINA	17	12	29
NUOVA OSTIA	2	3	5
QUARTACCIO	11	8	19
SPINACETO	5	6	11
TOR DI CENCI	52	63	115
VICOLO SALVI	4	3	7
FORO ITALICO	9	8	17
CANDONI	93	111	204
SALVIATI 70	14	6	20
SALVIATI 72	40	48	88
MARTORA	71	52	123
CASAL BRUCIATO	4	6	10
TOTALE	923	900	1743

La tabella sovrastante evidenzia un dato che se preso in misura generale non contiene in sé un valore importante, infatti la differenza di genere rilevata è solo di 23 femmine sul totale complessivo dei minori frequentanti. Tuttavia se il dato viene letto da un punto di vista più specifico può essere interessante rilevare che la maggiore partecipazione delle femmine alla scuola, anche se esigua, può delineare un'inversione di tendenza e un possibile cambiamento culturale in atto che vede le bambine un poco meno coinvolte rispetto a prima nell'assunzione di compiti famigliari come l'accudimento dei fratellini o dell'unione matrimoniale molto precoce. *“Si evidenzia una maggiore partecipazione delle bambine, che hanno superato i loro compagni maschi, seppur di poco. Tale elemento già dallo scorso anno ha sottolineato un'inversione di tendenza, soprattutto alle elementari, in cui si denota un maggior coinvolgimento delle minori rom, anche se in casi sporadici, una prosecuzione degli studi più brillante e costante rispetto ai compagni maschi”.*⁵

Grafico 3 Distinzione per genere. Anno scolastico 2009/2010



Particolarmente interessante è l'analisi dei dati relativi alle frequenze scolastiche generali degli alunni rom. I dati, come già precisato, vengono forniti agli uffici dipartimentali dagli Enti affidatari e dalle Scuole e forniscono un quadro mensilmente aggiornato del processo di scolarizzazione dei minori rom.

⁵ M.Cristina Pisapia *“Relazione Monitoraggio Frequenze” Progetto di scolarizzazione alunni rom anno scolastico 2009/2010.*

Si indica di seguito il prospetto generale delle frequenze relative a tutti i dati pervenuti presso gli uffici dipartimentali

Tab. 7 Prospetto generale frequenze un mese campione a.s. 2009/2010

INSEDIAMENTO	FR	FM	FS	NF	AS	TOTALE
CANDONI	43	107	30	25	12	217
CASILINO 900	33	58	32	32	9	164
EX DAMENTA	5	8	3	3	0	19
CASTEL ROMANO	31	65	46	83	22	247
CESARINA	16	23	6	3	10	58
TOR DI QUINTO	10	11	8	15	39	83
RIVER	35	37	7	4	20	103
GORDIANI	15	18	11	6	1	51
VIA SCHIAVONETTI (TOR VERGATA)	1	2	0	8	0	11
ARCO DI TRAVERTINO	4	8	2	1	0	15
PORTA FURBA	6	4	2	2	0	14
ROMANINA	12	18	7	15	1	53
VIA DI CIAMPINO	16	28	13	14	5	76
VIA DI SALONE	33	75	33	24	13	178
TORRE ANGELA	1	1	2	0	0	4
VIA SALVIATI 72	9	30	23	18	8	88
VIA SALVIATI 70	8	8	3	1	0	20
CASAL BRUCIATO	0	1	0	0	6	7
VIA DELLA MARTORA	28	36	20	17	24	125
SPINACETO	3	6	1	1	0	11
TOR DE CENCI	36	41	10	21	8	116
VICOLO SALVI-OSTIENSE	7	16	8	10	0	41
ACILIA	4	2	1	1	3	11
NUOVA OSTIA	2	4	1	0	0	7
VIA DEL FORO ITALICO	3	8	2	2	3	18
MONACHINA	5	8	6	9	0	28
QUARTACCIO	13	4	1	0	0	18
VIA CESARE LOMBROSO	3	14	20	10	1	48
TOTALE	382	641	298	325	185	1831
Totale %	21%	35%	16%	18%	10%	100%

FR: Frequenza Regolare = da 100% a 80% sui gg. effettivi di scuola

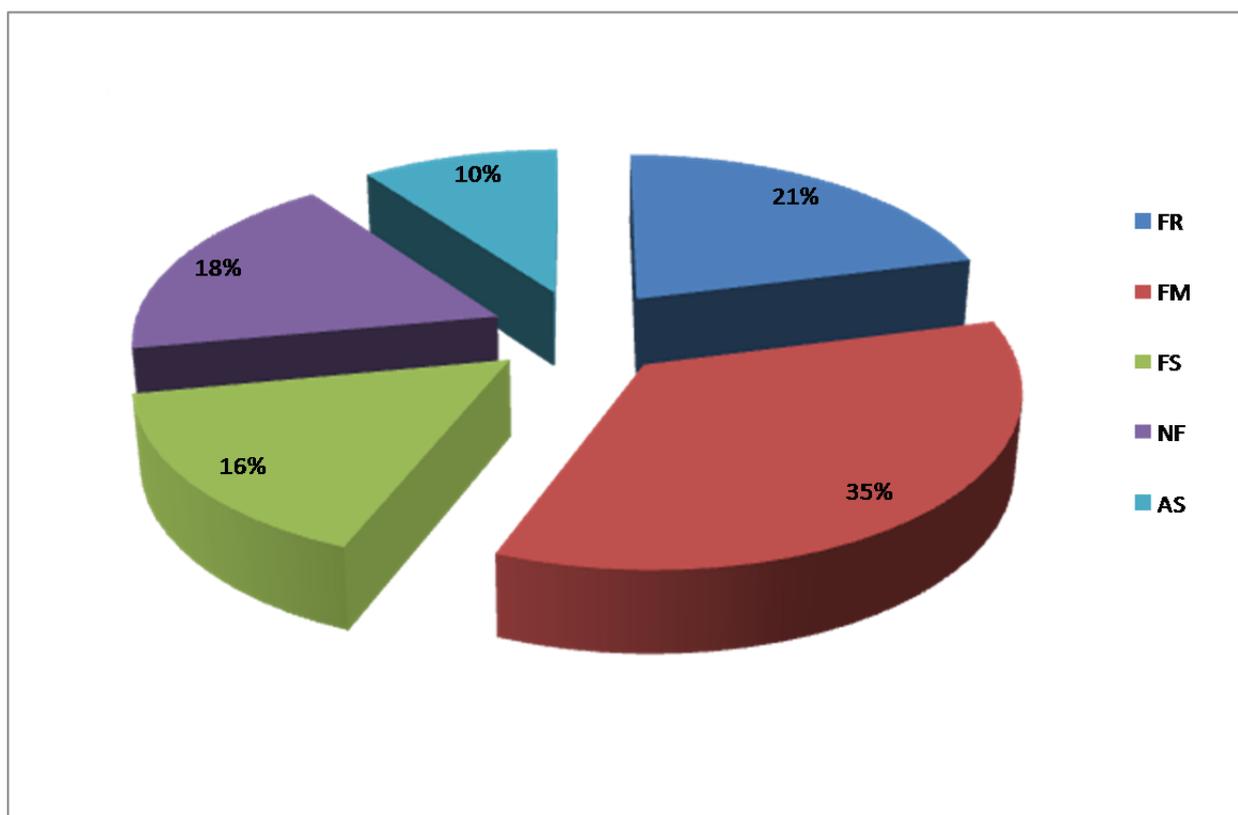
FM: Frequenza Media = da 79% a 40% sui gg. effettivi di scuola

FS: Frequenza Scarsa = da 39% a 1% sui gg. effettivi di scuola

NF: Non frequentanti

AS: Assenti al campo

Grafico 4 Prospetto generale frequenze un mese campione a.s. 2009/2010



E' opportuno rilevare anche le percentuali di frequenza mensili distinte per campo, ordine e grado scolastico per le quali si rimanda all'appendice grafica.

*“Da una prima analisi, si può affermare che il dato sintetico di frequenza è **pari al 56 %**, ottenuto dalla somma della percentuale di frequenza regolare con la percentuale di frequenza media. Il 16% dei minori rom coinvolti risulta frequentare la scuola in modo discontinuo e il 18% non ha mai frequentato. Durante l'anno scolastico sono risultati assenti (trasferiti e comunque dislocati in altre zone lontane dalle scuole in cui risultano iscritti) il 10 % dei minori monitorati.*

*La citata ricerca del Dipartimento evidenzia, inoltre, un calo delle percentuali di frequenza scolastica rispetto all'anno precedente, in cui si registrava un dato sintetico di frequenza **pari al 64%** (frequenza regolare pari al 23% + frequenza media pari al 41%).*

In effetti, i dati relativi ai due anni scolastici possono essere confrontati fra loro solo se depurati dalle numerose e contingenti problematiche relative alla situazione di emergenza che ha determinato continui spostamenti e ricollocazioni delle comunità rom in altri territori anche durante lo svolgimento dell'anno scolastico”.⁶

⁶ M.Cristina Pisapia “Relazione Monitoraggio Frequenze” progetto di scolarizzazione alunni rom anno scolastico 2009/2010

In ogni caso è possibile rinvenire il dato generale che *la frequenza scolastica regolare tra i minori rom residenti nei diversi insediamenti è ancora abbastanza esigua.*

Dalle frequenze degli alunni registrate dagli operatori dei campi è anche possibile fare accenno al fatto che il numero di frequenze maggiori si registra alle scuole elementari. Gli altri gradi scolastici sono caratterizzati da frequenze basse incostanti. Ad esempio di quanto affermato riportiamo due tabelle relative alle frequenze scolastiche dei minori dei campi di Salviati 72 e di Candoni che sono molto differenti tra loro riguardo a percentuali di frequenze registrate e che delineano quindi due situazioni e due storie di questi insediamenti e dei loro abitanti, sicuramente molto dissimili per alcune caratteristiche specifiche che non possono essere indagate in questa sede. Tuttavia, nonostante la loro diversità, entrambe ci mostrano, seppur in percentuali molto differenti, le stesse tendenze generali. Ambedue le tabelle si riferiscono al mese di Novembre 2009.

Tabella frequenze Salviati 72 mese di novembre 2009

GRADO DI SCUOLA	FR	FM	FS	NF	AS	TOTALE
SCUOLA DELL'INFANZIA	1	0	0	0	2	3
SCUOLA ELEMENTARE	7	18	15	7	6	53
MEDIA INFERIORE	3	10	6	2	8	29
MEDIA SUPERIORE	1	0	0	1	0	2
TOTALE	12	28	21	10	16	87

Questa tabella delinea lo scarsissimo ingresso dei minori ai livelli più estremi dell'istruzione e fuori anche dall'obbligo scolastico, relativi quindi, ai gradi della Scuola dell'Infanzia e di quella superiore. Il dato più elevato si ha nel grado di scuola elementare e un calo brusco e molto rilevante nel passaggio alla scuola media.

Tabella frequenze Candoni mese di novembre 2009

GRADO DI SCUOLA	FR	FM	FS	NF	AS	TOT
materna statale	3	0	1	2	1	7
infanzia comunale	3	3	3	5	0	14
elementare	41	55	24	8	10	138
media	7	22	9	9	5	52
superiore	2	7	7	2	0	18
totale	56	87	44	26	16	229

I dati registrati da questa tabella si possono considerare molto interessanti in quanto rilevano per il campo di Candoni degli inserimenti già a partire dall'asilo nido oltre che dalla scuola dell'infanzia. Inoltre anche alle scuole superiori (altro scoglio arduo da raggiungere per i ragazzi rom) risultano diversi iscritti. Tuttavia è da specificare che la maggior parte delle frequenze annotate per questo grado di scuola sono FM e FS e solo 2 alunni su 16 risultano frequentare regolarmente. 2 iscritti su 18 sono non frequentanti.

Sebbene le due tabelle siano diverse e legate a contesti lontani, mostrano le stesse tendenze generali circa frequenze medie più elevate al grado di scuola elementare, con la drastica caduta all'ingresso delle medie. Questo dato comune alla maggioranza dei minori residenti nei campi, può essere letto in relazione al fatto che, raggiunta l'età preadolescenziale i ragazzi rom, seppur con *un'inversione di tendenza significativa rispetto al passato*, tendono ad essere precocemente inseriti a pieno titolo nella comunità adulta e a dover quindi contribuire al sostentamento della famiglia e/o a sposarsi presto. In ogni caso, per i minori rom che sono coinvolti in un processo di crescita precoce rispetto a quello dei compagni gagé, la scuola tende a perdere interesse e a lasciare il posto ad altri fattori e ad aspetti della vita più vicini alla loro realtà.

6.5 Confronto frequenze scolastiche tra via dei Gordiani e via di Salone

Sempre dal punto di vista delle frequenze scolastiche è interessante osservare il loro andamento in due contesti tra loro molto differenti, quello del Villaggio attrezzato di via di Salone e quello di via dei Gordiani.

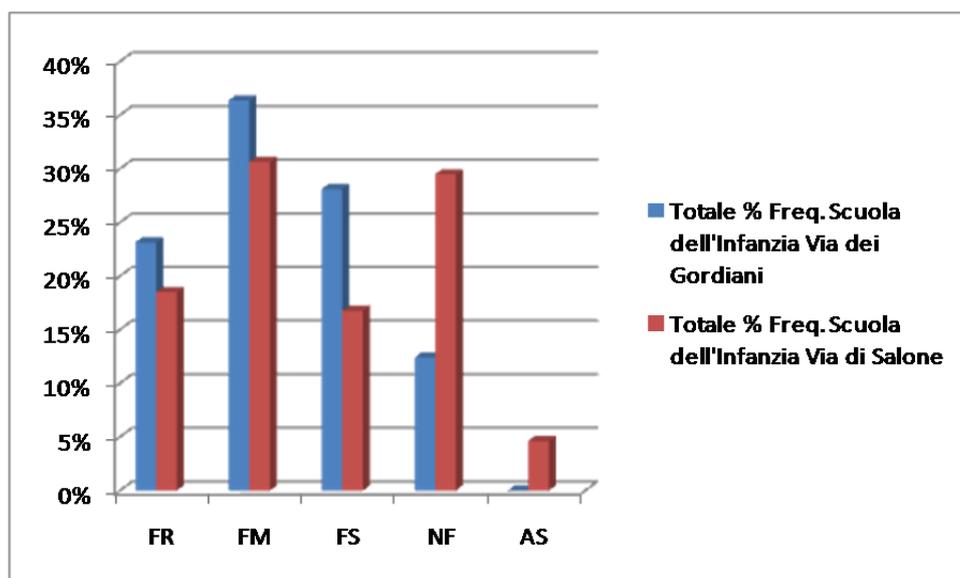
Tab. 8 Vill. Attr. di via dei Gordiani. Frequenze **Scuola dell'infanzia**. A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	4	4	2	0	0	10
OTTOBRE	2	7	2	0	0	11
NOVEMBRE	5	4	3	0	0	12
DICEMBRE	4	4	4	0	0	12
GENNAIO	3	2	6	1	0	12
FEBBRAIO	1	6	5	0	0	12
MARZO	3	6	2	2	0	13
APRILE	3	4	3	3	0	13
MAGGIO	3	4	0	6	0	13
GIUGNO	0	3	7	3	0	13
Totale	28	44	34	15	0	121
Totale %	23%	36%	28%	12%	0%	

Tab. 9 Vill. Attr. di via di Salone. Frequenze *Scuola dell'infanzia*. A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	6	4	3	1	0	14
OTTOBRE	2	5	2	7	0	16
NOVEMBRE	4	6	7	4	0	21
DICEMBRE	3	6	4	8	0	21
GENNAIO	0	12	2	7	0	21
FEBBRAIO	4	5	1	5	1	16
MARZO	4	6	0	5	1	16
APRILE	5	4	1	4	2	16
MAGGIO	4	5	1	4	2	16
GIUGNO	0	0	8	6	2	16
Totale	32	53	29	51	8	173
Totale %	18%	31%	17%	29%	5%	

Grafico 5 Confronto frequenze % totali *Scuole dell'Infanzia* tra i Villaggi attrezzati di via dei Gordiani e via di Salone. A.s. 2009/2010



Il Grafico 5 sintetizza e confronta l'andamento delle frequenze scolastiche dei minori rom di via dei Gordiani e di via di Salone iscritti alla Scuola dell'Infanzia. Emerge chiaramente un risultato migliore conseguito dai bambini residenti nel Municipio 6. Infatti, sommando le percentuali di Frequenze Regolari con le Frequenze Medie, si ottiene per i minori residenti nel Villaggio Attrezzato di via dei Gordiani un valore pari a 59% contro il 49% registrato tra i minori residenti in via di Salone. Una differenza, quindi, di ben 10 punti percentuali che testimonia, tra l'altro, un importante risultato proprio perché conseguito al livello di Scuola

dell'infanzia che rappresenta per le comunità rom un elemento storicamente debole per ciò che concerne il percorso scolastico dei minori rom.

Tab. 10 Vill. Attr. di via dei Gordiani. Frequenze **Scuola elementare** A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	15	1	3	0	0	19
OTTOBRE	5	13	2	1	0	21
NOVEMBRE	13	8	0	0	0	21
DICEMBRE	8	12	1	0	0	21
GENNAIO	8	9	2	2	0	21
FEBBRAIO	10	7	3	1	0	21
MARZO	9	9	4	0	0	22
APRILE	10	9	3	0	0	22
MAGGIO	8	14	0	0	0	22
GIUGNO	6	11	5	0	0	22

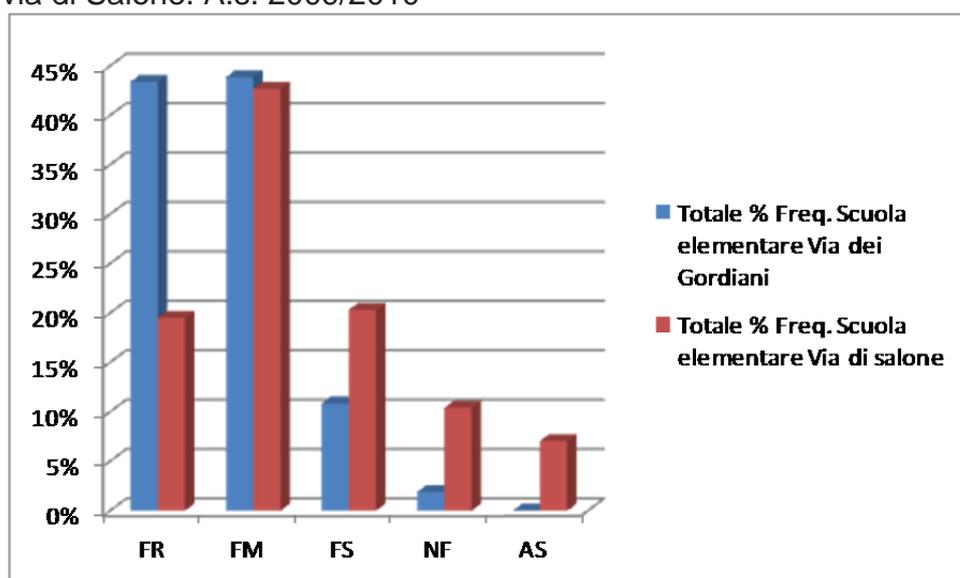
Totale	92	93	23	4	0	212
Totale %	43%	44%	11%	2%	0%	

Tab. 11 Vill. Attr. di via di Salone. Frequenze **Scuola elementare** A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	39	31	17	3	10	100
OTTOBRE	12	53	19	6	9	99
NOVEMBRE	18	47	21	13	10	109
DICEMBRE	14	49	24	12	10	109
GENNAIO	11	42	32	14	5	104
FEBBRAIO	23	42	16	6	3	90
MARZO	19	42	17	10	3	91
APRILE	14	43	17	12	5	91
MAGGIO	15	39	23	9	7	93
GIUGNO	26	30	13	17	7	93

Totale	191	418	199	102	69	979
Totale %	20%	43%	20%	10%	7%	

Grafico 6 Confronto frequenze % totali **Scuole elementari** tra i Villaggi attrezzati di via dei Gordiani e via di Salone. A.s. 2009/2010



Il confronto tra le frequenze dei minori rom iscritti nelle Scuole Elementari visualizzato dal Grafico 6, conferma e, anzi, rafforza l'andamento rilevato per il precedente ciclo formativo. Infatti, sommando le FR con le FM registrate per i due insediamenti, otteniamo una differenza ancora più marcata: 87% per i minori residenti in via dei Gordiani e 63% per quelli di via di Salone.

Tab. 12 Vill. Attr. di via dei Gordiani. Frequenze **Scuola media inferiore**. A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	3	5	3	7	0	18
OTTOBRE	2	4	6	2	1	15
NOVEMBRE	3	4	6	4	0	17
DICEMBRE	2	7	4	3	0	16
GENNAIO	3	4	6	2	0	15
FEBBRAIO	4	6	4	1	0	15
MARZO	4	3	4	4	0	15
APRILE	4	2	8	1	0	15
MAGGIO	4	3	6	3	0	16
GIUGNO	3	3	5	5	0	16

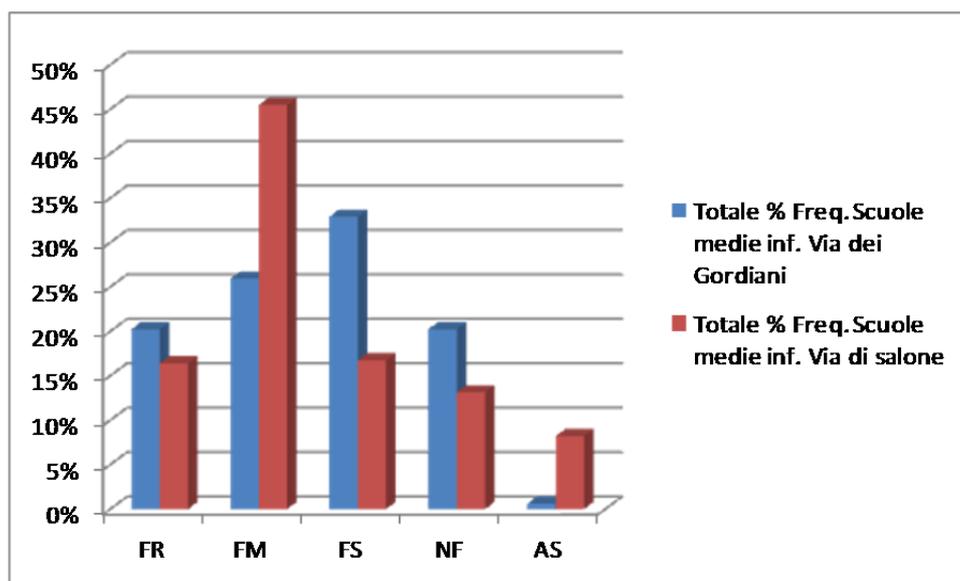
Totale	32	41	52	32	1	158
Totale %	20%	26%	33%	20%	1%	

Tab. 13 Vill. Attr. di via di Salone. Frequenze **Scuola media inferiore**. A.s. 2009/2010

MESE	FR	FM	FS	NF	AS	Totale
SETTEMBRE	20	19	5	7	5	56
OTTOBRE	4	30	15	5	5	59
NOVEMBRE	7	31	12	4	5	59
DICEMBRE	11	32	2	9	5	59
GENNAIO	3	31	14	4	5	57
FEBBRAIO	13	27	15	7	1	63
MARZO	11	31	12	4	5	63
APRILE	9	25	12	11	6	63
MAGGIO	8	32	5	13	7	65
GIUGNO	14	19	10	16	6	65

Totale	100	277	102	80	50	609
Totale %	16%	45%	17%	13%	8%	

Grafico 6 Confronto frequenze % totali **Scuole medie inferiori** tra i Villaggi attrezzati di via dei Gordiani e via di Salone. A.s. 2009/2010



Il dato relativo alle Scuole medie inferiori mostra, invece, una tendenza inversa. Al 46% dato dalla somma delle FR e FM registrato tra i ragazzi di via dei Gordiani, si contrappone il 61% osservato per quelli residenti in via di Salone.

Più in generale, va osservato che l'anno scolastico preso in considerazione per questo confronto coincide con quello degli sgomberi e dei trasferimenti di molte famiglie nei campi attrezzati. Come già sottolineato questi cambiamenti hanno prodotto non poche difficoltà sul piano della scolarizzazione dei minori rom e, quindi, i dati riportati sono probabilmente influenzati negativamente dai cambiamenti stessi.

Ci interessa, in ogni caso, osservare come l'andamento delle frequenze messe a confronto testimonino dei risultati migliori tra i minori residenti in via dei Gordiani iscritti ai primi due cicli del percorso formativo. Un'inversione di tendenza si registra a livello di Scuole medie inferiori. Una possibile lettura di questo dato può essere quella, già anticipata, di una diretta correlazione tra l'andamento delle frequenze scolastiche e il contesto abitativo delle famiglie rom. I due insediamenti citati nel confronto, quello di via di Salone e quello di via dei Gordiani, presentano, infatti, delle sostanziali differenze:

Il primo, situato nell'estrema periferia EST di Roma, oltre il raccordo anulare, tra la via Tiburtina e la via Collatina, ospita attualmente oltre 900 persone ed è situato in un contesto del tutto sprovvisto di servizi.

Il secondo, al contrario, è situato all'interno del contesto urbano, tra la via Prenestina e la via Casilina, all'altezza di Villa Gordiani.

Questo aspetto dell'internità al tessuto urbano della città, ha contribuito a rendere la popolazione di via dei Gordiani sufficientemente autonoma nell'utilizzo dei Servizi presenti nel quartiere. In particolare, la vicinanza con le scuole presso le quali sono iscritti i minori in età scolare residenti nel Villaggio attrezzato di via dei Gordiani ha permesso un graduale processo di autonomizzazione dei genitori nell'espletamento di tutte le funzioni relative al percorso scolastico dei minori rom. I genitori accompagnano autonomamente i bambini a scuola e li prelevano regolarmente al termine delle lezioni e, in questo modo, partecipano direttamente ad alcuni aspetti della vita scolastica, interagendo in prima persona con gli insegnanti e con i genitori degli altri alunni.

Per l'insediamento di via di Salone, invece, sono necessarie ben sette linee di trasporto scolastico ed un numero cospicuo di operatori incaricati di svolgere il servizio di accompagnamento. Notevoli risorse, quindi, vengono destinate a questo aspetto di natura logistica che è direttamente connesso all'ubicazione periferica del Villaggio attrezzato.

I dati messi a confronto non sono sufficienti per affermare che esista una diretta correlazione tra il percorso formativo degli alunni rom e le caratteristiche dell'insediamento nel quale vivono. Tuttavia è possibile ritenere che la prossimità con le scuole del territorio sia stata, insieme alla capacità d'accoglienza delle stesse scuole, un fattore determinante nel progressivo avvicinamento tra le Agenzie Educative e le famiglie rom di via dei Gordiani. Qui il servizio di Trasporto scolastico riservato ai minori rom è stato soppresso: sono i genitori ad accompagnare i bambini a scuola e a riprenderli all'uscita.

Un discorso a parte merita il confronto effettuato tra gli iscritti alle scuole Medie inferiori. In questo caso si è osservato un risultato nettamente migliore tra i ragazzi residenti in via di Salone. A questo proposito è utile evidenziare un elemento che ci deriva dall'esperienza personale e dalla diretta conoscenza delle due realtà: i pre adolescenti e gli adolescenti di via dei Gordiani stanno vivendo una fase molto complessa del loro ciclo evolutivo. Proprio il loro più frequente contatto con il territorio e i coetanei del quartiere li pone in una condizione di "sospensione" tra l'appartenenza ai modelli e ai mandati familiari propri della comunità rom e il mondo esterno che circonda il campo. Riteniamo cioè che quei ragazzi stiano sperimentando una crisi identitaria che si somma alle più generali tensioni tipiche della fase adolescenziale che, forse per la prima volta, i giovani rom, da sempre adultizzati

precocemente, stanno sperimentando. Tutto ciò determina anche la diffusione di modelli negativi che, tra l'altro, si evidenziano in frequenti episodi di bullismo che i ragazzi, e più spesso le ragazze, compiono a scuola ma anche nel quartiere. Rimane, a nostro avviso, una generale acquisizione di competenze didattiche e relazionali migliore tra i minori di via dei Gordiani che frequentano la scuola, correlata al maggior grado di autonomia e abilità sociali che caratterizza nel complesso le famiglie residenti in quel Villaggio Attrezzato. E' in definitiva, quel grado di autonomia e di abilità sociale che più in generale differenzia la comunità di via dei Gordiani da via di Salone e da molte delle altre.

7. I ROM E LA SCUOLA

7.1 Due culture a confronto da un punto di vista pedagogico

Abbiamo ormai chiarito che il problema della scolarizzazione dei minori rom è composito e complesso, influenzato da molti fattori che nascono esterni alla scuola, come quelli che abbiamo analizzato nei capitoli precedenti ma anche da *motivi che possiamo ricondurre interni al sistema educativo e scolastico*.

I circa nove anni di esperienza accumulata in questo settore come mediatrice interculturale tra scuola e famiglie rom in vari insediamenti di Roma e come educatrice scolastica per la didattica interculturale, hanno messo in luce alcuni aspetti che si pongono come grosse problematiche intralcianti l'esito positivo del percorso educativo e scolastico degli alunni rom.

Queste sono:

1. prevalentemente problematiche interne al sistema proposto dalla nostra scuola e società:

- la difficoltà nell'armonizzare la cultura rom e le sue tradizioni con quella italiana. Questo è un problema centrale ed è dovuto al fatto che le diverse agenzie educative (e sociali) ancora oggi, sono orientate su uno stampo assimilazionista più che pluriculturale e non possiedono conoscenze e strumenti per operare questo passaggio

- l'incapacità di messa in discussione da parte della scuola del nostro sistema pedagogico, incentrato sul modello educativo occidentale e di riconsiderare la validità del metodo d'insegnamento-apprendimento ad esso correlato.

2. Parzialmente problematiche dipendenti dalla differenza dei due modelli pedagogici rom e gagé:

- la difficoltà dovuta alla diversità di questi due modelli può essere presente, soprattutto nelle prime fasi del loro incontro e farli apparire non di rado come contrastanti e lontani. I motivi di questa lontananza sono legati in parte agli aspetti culturali connessi alle differenti tradizioni educative, rom informale gagé formale e in parte, alle difficili condizioni di vita in cui si trovano immersi i rom nel nostro paese che vincolano la quotidianità delle famiglie rom e insieme, la loro azione educativa.

7.1 a) *Un modo errato di intendere la differenza culturale*

Gli elementi appena citati se riportati tutti assieme all'interno dell'ambito scolastico ne influenzano l'agire in modo determinante e con questo il vissuto scolastico dei bambini rom e l'esito stesso del percorso. Le nostre istituzioni educative non sono spesso in grado di promuovere un modo corretto di intendere la *differenza*, ovvero, come un elemento normale e insito nella realtà storica attuale ma cadono invece, volontariamente o meno o

nell'enfatizzazione delle diversità provocando il fenomeno dello stigma o al contrario, adottando un atteggiamento di negazione della differenza identitaria che impedisce poi di fatto, lo stesso grado di esercizio del diritto allo studio tra i minori.

Un pensiero sostenuto apertamente in passato (e purtroppo ancora oggi diffuso seppur in modo più celato) era quello che vedeva il bambino rom in ritardo a causa della sua cultura; il bambino rom era un bambino che doveva essere aiutato a “recuperare il suo gap rispetto alla civiltà”. Così N. Sigona riprendendo le parole di Azzolini evidenzia questo concetto: “Il popolo zingaro si trova nei confronti della nostra società in una posizione di sottosviluppo e marginalità. Spetta quindi alla nostra società l'iniziativa. (Azzolini, 1971:19-22). [...] L'idea dello Zingaro bambino ritorna; non solo il bambino zingaro va istruito, ma, insieme all'adulto, vanno entrambi educati alla vita comunitaria”.¹

Oggi è noto che l'idea che la cultura di un popolo possa essere vista come fondamento di un ritardo dell'apprendimento è completamente inaccettabile e infondata. Altrettanto inammissibile è l'atteggiamento che preferisce non riconoscere le differenze personali, identitarie e culturali tra le persone, per evitare di doverle conoscere e di affrontare un inevitabile lavoro anche sulle proprie paure. In questo tipo di atteggiamento la paura maggiore può essere quella di destabilizzarsi mettendo in discussione le proprie certezze. Infatti, aprendosi a nuove conoscenze e modalità di affrontare la vita, ci si può ad un certo punto rendere conto che gli “*schemi di significato*”² da noi utilizzati, possono risultare peggiori di altri e addirittura, a volte, ci si può scoprire più vicini a questi nuovi sistemi (J. Mezirow 2003). Naturalmente questo processo di cambiamento, prima di arrivare ad una risoluzione nell'individuo, può portare ad un conflitto interiore e a volte anche pratico nella gestione della quotidianità. In ogni caso è incontestabile dire che: l'esperienza del confronto con persone diverse (per contesto e per cultura) ci rende diversi.

Quando si riescono ad integrare le tante differenti prospettive apprese, la *diversità* arriva sicuramente a raggiungere la sua funzione di arricchimento della persona; quando ciò non avviene, la *diversità* può rimanere in uno stadio di limbo che la vede come paura indefinita.

Le differenze culturali e il vissuto personale influiscono naturalmente nelle modalità di relazionarsi con gli altri, di vedere il mondo e di percepire la realtà. Ciò che le istituzioni educative oggi devono essere in grado di fare è, in primis, conoscere le caratteristiche di tutte le diverse persone alle quali si rivolgono, comprendendo come queste agiscono sui modelli di riferimento di ognuno di noi. Questo processo è inevitabile e necessario se si vuole dar vita ad un sistema educativo che sia in grado, allo stesso tempo, di intendere la differenza come vera risorsa di accrescimento degli individui e insieme, abbia però la

¹ N. Sigona *Figli del Ghetto. Gli italiani i campi nomadi e l'invezione degli zingari*, Nonluoghi Libere Edizioni, Civezzano, 2002, p. 53

² J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina Raffaello, 2003

capacità di creare tutta una serie di vissuti comuni per costruire coesione e modelli alternativi adatti a tutti.

Oggi si parla molto dell'importanza della differenza ma c'è timore di conoscerla veramente, ciò è purtroppo vero anche nella nostra scuola. La conoscenza dell'altro è quindi troppo spesso superficiale. È una conoscenza che non entra in empatia con gli altri ma si limita a guardarli da lontano. Questo atteggiamento non aiuta a superare lo stereotipo ma anzi a volte lo rinforza. *Quello che realmente aiuta a guardare oltre è interessarsi davvero agli altri per capirli. Solo questo tipo di conoscenza e lo scambio che ne deriva, può permetterci di affermare con tranquillità che essere diversi gli uni dagli altri non è un male. Il superamento delle difficoltà di comunicazione, anche e soprattutto nella scuola, può avvenire solo dopo che si è raggiunta questa consapevolezza.*

A tale proposito potremmo affermare che: dire che i bambini cinesi che frequentano le scuole in Italia possono spesso trovare delle difficoltà nell'imparare il nostro sistema linguistico è una cosa ragionevole, perché la lingua cinese è molto diversa dalle lingue europee. Infatti la lingua cinese non ha un alfabeto e si basa sulla combinazione dei cosiddetti caratteri. Come erroneamente si crede, non si può parlare di ideogrammi nel senso di un segno che corrisponde ad una parola, indicandone il significato. Si può invece parlare di morfogrammi, cioè ad un segno corrisponde un morfema. La lingua cinese ha anche la particolarità di differenziare la pronuncia dei caratteri con i toni, ossia delle modulazioni del suono, tratti distintivi che determinano il significato della parola. Una stessa sillaba pronunciata con altezze sonore diverse, cambia il significato e il modo di essere trascritta. La grammatica non è complessa come quella italiana, i verbi non hanno coniugazioni, i nomi non hanno genere, i tempi del verbo si indicano con determinate particelle. La lingua nazionale è il mandarino, ma in tutto il paese si parlano numerosi dialetti. La lingua scritta è unificata.

È importante conoscere queste informazioni per sapere quale approccio d'insegnamento-apprendimento utilizzare al riguardo. Lo stesso varrebbe per i bambini italiani in Cina. Anzi, in realtà, gli italiani sono un popolo che a differenza di altri è molto carente nell'apprendimento, nella conoscenza e nell'utilizzo di altre lingue oltre quella nativa. Alcune ricerche in merito rivelano infatti uno scenario a dir poco desolante rispetto al difficile rapporto degli italiani con le altre lingue. Anche in merito alla lingua inglese, che è la lingua più diffusa nel mondo, (quella più parlata del pianeta è il Cinese ma per l'elevato numero dei suoi abitanti) risulta che circa il 75% dei neolaureati italiani in cerca di lavoro ha una conoscenza insufficiente dell'inglese, solo il 15% raggiunge la sufficienza, meno del 10% può vantare buone competenze e appena l'1% può vantare un livello ottimo. Detto ciò non si può comunque affermare che gli italiani abbiano un problema connaturato nell'apprendimento dell'inglese o di altre lingue, ma piuttosto che gli italiani siano culturalmente stati abituati a dare importanza alla conoscenza e all'utilizzo della lingua italiana, in quanto in passato, la lingua italiana doveva porsi come principale problema quello dell'unificazione linguistica. La scuola italiana è stata forse l'elemento di maggiore impulso per tale processo di unificazione dopo la costituzione dello Stato unitario. Oggi, l'incalzante "globalizzazione" e lo scambio continuo tra persone e merci hanno posto dei

nuovi problemi con i quali la nostra lingua, la nostra cultura e soprattutto il nostro sistema di educazione e d'istruzione devono fare i conti. Attualmente la scuola non si è saputa adeguare al cambiamento storico e alla necessità di promuovere il plurilinguismo, come avviene invece in altri paesi europei e del mondo. Questo elemento è centrale nel determinare l'insuccesso nella padronanza di lingue non materne da parte degli italiani.

Allo stesso modo sapere che i bambini rom possono incontrare difficoltà di associazione tra grafema e fonema in quanto provenienti da un sistema linguistico-culturale tramandato solo oralmente, è un'informazione essenziale da possedere e da considerare da parte degli insegnanti in quanto meritevole di attenzione nella strutturazione dell'attività didattica.

Decentrare il nostro punto di vista riconoscendo la bellezza e la validità di altri sistemi educativi è centrale per superare la paura che ci può essere intorno alla parola differenza per il concetto stesso che ne diviene e anche per limitare il rischio di cadere sia nell'enfaticizzazione che nell'insensibilità. La *differenza* diventa un termine pericoloso quando viene vista, dichiaratamente o meno, come deficit, invece che come "altro mondo da scoprire che gode della stessa legittimità del nostro". L'uscita da *un modo errato di intendere la differenza culturale* avviene solo mediante la conoscenza e la riflessione sia sui diversi aspetti insiti alle culture stesse sia sulle esperienze e sui vissuti personali dei singoli individui. In collegamento con questo ultimo concetto è sempre necessario considerare che per molte persone rom abitanti nei campi, il vissuto personale dello stare ai margini della società, spesso forzatamente, è determinante nell'influenza che ha in tutti i differenti ambiti della vita. È proprio a tale scopo che analizzeremo, in questo lungo capitolo, tutti i differenti aspetti che caratterizzano il percorso educativo e scolastico dei minori rom.

7.2 L'educazione familiare rom e l'educazione scolastica gagè: due modelli pedagogici differenti

L'educazione familiare dei bambini rom e quella che questi vivono a scuola, sono spesso lontane. Si basano su due modelli molto differenti che fanno riferimento a diversità culturali e di educazione, a differenze di mentalità e di valori da tutelare. I sistemi educativi rom e gagè volti a trasmettere ai bambini i comportamenti del proprio gruppo d'appartenenza sono per molti aspetti considerevolmente differenti.

Con le necessarie raccomandazioni di flessibilità nella lettura delle riflessioni che seguiranno, dovute alla vasta identità etnica del mondo rom, alle diverse situazioni socio-abitative delle varie comunità, alle trasformazioni culturali della popolazione rom che sono avvenute negli ultimi anni e che sono ancora in pieno sviluppo e infine, ai differenti approcci alla vita e alla scuola delle singoli famiglie rom e quindi dei loro minori, possiamo in linea di massima affermare che per i minori rom la scuola può essere, soprattutto nella fase iniziale (ma determinante per l'influenza sul futuro) del percorso, "*un'esperienza traumatica*".

I bambini rom crescono in un ambiente molto diverso da quello dei compagni gagè: sono abituati a stare giornate intere all'aperto con i fratelli e gli altri bambini del campo senza il costante e sempre presente e diretto controllo dei famigliari. Il bambino rom deve essere libero di fare le proprie esperienze, di aprirsi alla vita, di temprarsi alla stessa anche con il rischio di qualche piccolo incidente. Attenzione però, questo non significa che i bambini rom vengono lasciati completamente incustoditi nell'insediamento o nel luogo in cui vivono, ma piuttosto che il controllo sugli stessi, viene svolto non per forza dai genitori, dalla nonna o da una baby sitter a loro dedicata, come invece può essere nel nostro modello educativo ma bensì, dalla comunità in generale o comunque dalla famiglia allargata. In ogni caso è innegabile che l'educazione rom è molto meno incalzante ed incentrata "sull'accudimento in presenza" della nostra. I bambini rom nei primi anni di vita vivono un rapporto molto stretto con la madre e/o la sorella più grande, sono molto liberi e quasi mai costretti ad eseguire un compito che non desiderano fare, anche se, successivamente, superata la prima infanzia i minori devono spesso contribuire al sostegno della propria famiglia, diventando presto adulti e saltando in parte la fase evolutiva dell'infanzia. Solitamente a noi gagè, le modalità educative dei rom appaiono inadeguate alla cura e alla crescita sana del bambino. È però vero che anche molti non rom, pensano che le modalità educative dei rom siano estremamente stigmatizzate e sottovalutate e che i due modelli di educazione, rom e gagè, abbiano entrambi pregi e difetti. Alcune persone gagé trovano nel differente modello educativo dei rom una maggiore libertà di espressione della personalità del bambino e insieme di costruzione della propria soggettività.

La famiglia è per il bambino rom la fonte primaria di trasmissione delle tradizioni, del senso di appartenenza e dell'orgoglio di essere rom, dei valori di libertà e di adattamento alle differenti realtà che incontreranno nella vita.

Con una certa differenza per quello che è il modello educativo attuale di noi gagè, *l'educazione dei bambini rom non è compito unico dei genitori ma della famiglia allargata e di tutta la comunità.* Tant'è che gli anziani sono solennemente riconosciuti nel loro ruolo di trasmissione della storia e della memoria dei rom o comunque del proprio gruppo. *I rom quindi imparano molto dalle storie degli anziani e dalla vita quotidiana nel campo.* La cultura, le tradizioni e i principi della famiglia vengono trasmessi dalla madre che è la figura cardine nell'educazione dei figli. Il padre è secondario in questo aspetto ma è colui che rappresenta l'autorità e le leggi della comunità. Inoltre il contatto con il padre e l'educazione generale che i minori rom ricevono, dipende dal sesso. I maschi devono essere forti nel carattere, provvedere al mantenimento della famiglia e all'unità con la famiglia allargata ed essere in grado di farsi rispettare dalla comunità. Le femmine sono educate a diventare mogli e madri. Questa modalità educativa comporta l'abbandono scolastico precoce; per i maschi: perché devono imparare ad assumere presto il loro ruolo di maschi nella comunità, per le femmine: in quanto devono sposarsi presto e adempiere ai loro doveri di donne nella famiglia. Naturalmente dobbiamo tenere presente che insieme alle tradizioni anche queste modalità educative stanno cambiando e che già diverse famiglie tendono a spostare più in là il momento del matrimonio per i propri figli consentendo agli stessi di terminare gli studi dell'obbligo e in rarissimi casi, di cui la scarsa

riuscita è dovuta più a problemi legati alle difficoltà scolastiche che a quelle culturali e tradizionali, anche gli studi superiori.

Nel testo di Sabrina Ignazi e Monica Napoli “L’inserimento scolastico dei bambini Rom e Sinti” è riportata una tabella³ sintetica che propone la schematizzazione elaborata da Greenfield e Lave in cui vengono messi a confronto i caratteri dei due modelli di educazione, informale e formale ed infine viene costruita dalle autrici un’ulteriore tabella che paragona il modello educativo zingaro (informale) e il nostro modello educativo (formale).

Educazione informale	Educazione formale
Integrata nella vita di ogni giorno	Organizzata in un contesto diverso da quello quotidiano
Chi apprende è responsabile per le conoscenze e le abilità apprese	L’insegnante è responsabile delle conoscenze e delle abilità impartite
I parenti e i conoscenti sono gli insegnanti più idonei	Gli insegnanti non dovrebbero essere parenti e conoscenti
I modelli pedagogici e curricolari sono impliciti	I modelli pedagogici e curricolari sono espliciti
Vengono perseguite la continuità e la tradizione	Vengono perseguiti il cambiamento e la discontinuità
Si apprende per osservazione ed imitazione	L’apprendimento avviene mediante l’interscambio verbale e le domande del discente
Si insegna mediante l’esempio pratico	Si insegna mediante presentazione orale e principi generali

Come abbiamo visto dalla tabella l’educazione informale è integrata nella quotidianità, attraversa trasversalmente tutti i momenti della giornata e non prevede tempi e luoghi separati da quelli del lavoro o del gioco. L’educazione formale invece è organizzata in un luogo separato dagli altri e specifico, dove si impartisce l’educazione: l’istituzione scolastica. Questa differenza tra i due modelli di educazione che a noi, inseriti all’interno di una cultura alfabetica, appare scontata, non lo è affatto per i minori rom e va tenuta in grande considerazione soprattutto all’inizio del percorso scolastico di questi minori. Si definiscono quindi due modelli educativi basati su valori e premesse differenti.

La tabella⁴ che di seguito viene riportata non vuole essere presentata in questa sede come una fotografia universale, certa e definita delle realtà educative rom e gagè, ma piuttosto

³ Sabrina Ignazi e Monica Napoli, Caritas Ambrosiana, Centro Come, “L’inserimento scolastico dei bambini rom e sinti”, La melagrana idee e metodi per l’intercultura, Franco Angeli, Milano, 2004, p. p. 89 e 90

⁴ Ibidem p.90

vuole proporsi come uno spunto di riflessione, più o meno critico, dal quale partire su questa dibattuta questione possedendo uno strumento ulteriore di delineazione delle modalità educative delle famiglie rom e di quelle gagé. Tuttavia mi sembra che tale strumento non tenga adeguatamente conto dell'influenza, nelle modalità educative delle famiglie rom, delle condizioni di degrado socio-culturale-ambientale in cui la maggior parte di esse vivono.

Modello educativo zingaro	Nostro modello educativo
Chi apprende è responsabile per le conoscenze e le abilità apprese	In genere l'insegnante è responsabile delle conoscenze e delle abilità che vengono impartite
I parenti e i conoscenti sono gli insegnanti più idonei, e bambini e ragazzi imparano dal nonno, dalla madre, dal padre, dai fratelli più grandi	Nella scuola è bene che gli insegnanti non siano parenti e nemmeno conoscenti
I modelli pedagogici e curricolari sono impliciti perché fanno parte del modello di vita	I modelli pedagogici e curricolari dell'istituzione scolastica sono espliciti e devono essere esplicitati e dichiarati
Nella famiglia zingara s'insegna mediante l'esempio pratico, mediante il racconto e il discorso, mediante l'imitazione del comportamento	Nella scuola s'insegna mediante la presentazione orale, la lezione e attraverso principi generali e la pratica della scrittura

7.2 a) *Il contrasto con l'educazione scolastica gagé e l'inadeguatezza del suo modello assimilazionista*

Le differenze pedagogiche tra il modello educativo familiare dei rom e quello scolastico dei gagé sono un aspetto centrale da affrontare e conoscere per favorire il processo di scolarizzazione dei minori rom. La nostra scuola a tutt'oggi dimostra di non essere in grado, per i suoi alunni rom, di svolgere il ruolo educativo e di emancipazione sociale che gli spetta. Non è sufficientemente capace di comprendere e di accogliere adeguatamente questi alunni, in quanto, non ne conosce a fondo l'universo culturale e le reali condizioni di disagio in cui gli stessi versano. Sul piano pedagogico e metodologico non riesce ad integrare modelli educativi troppo differenti dal proprio, come è quello dei rom. *Le politiche per la scuola, seppur nelle tante circolari e raccomandazioni ministeriali si esprime l'importanza di una scuola attenta all'integrazione degli alunni stranieri e all'interculturalità, sono ancora troppo incentrate nella pratica su un "modello assimilazionista dell'educazione" volto a livellare le differenze piuttosto che ad affrontarle, conoscerle e renderle risorsa.* Ad oggi non si promuovono corsi obbligatori per l'aggiornamento dei docenti su scala nazionale rispetto a queste tematiche e all'acquisizione di nuovi (e più appropriati al nostro momento storico) strumenti di lavoro. Quasi tutto ciò che è noto agli

insegnanti sull'argomento dell'integrazione degli alunni rom è il frutto dell'esperienza e dell'interesse personale o, nel migliore dei casi, di iniziative di singoli Istituti e dirigenti scolastici. Sempre più di rado vengono promossi corsi di formazione mediante le micro reti di scuole.

I bambini rom sono soggetti a due modalità educative, quella rom a casa e quella gegè a scuola, che spesso sono in contrasto e che possono creare nei minori dei conflitti interiori dovuti al fatto di non riuscire, in alcuni casi, a tenere comportamenti differenti e lontani, a scuola e al campo e a scegliere magari tra due sistemi valoriali diversi. Si possono produrre delle lotte interne tra le due realtà che non riescono ad integrarsi. Tutto ciò è dovuto in parte alla differenza culturale ma anche alle difficili, emarginanti e degradate condizioni di vita in cui i bambini rom, molto più di tutti gli altri minori stranieri, si trovano a vivere nel nostro territorio. Nel momento in cui il bambino dalla scuola torna a casa nella roulotte, nella baracca o nel container (nel caso di insediamenti attrezzati) trova un ambiente completamente slegato se non sfavorevole agli insegnamenti appresi in classe. Noi educatori pretendiamo dai bambini l'acquisizione di alcune pratiche ma troppo poco ci domandiamo cosa comporti questo per loro. Può significare lo straniamento dalla loro realtà oppure la frustrazione per non avere i mezzi nella vita extrascolastica, adatti a sperimentare quanto gli chiediamo.

I bambini rom molto spesso percepiscono la scuola come un luogo ostile ed estraneo. Molti minori rom non frequentano la scuola dell'infanzia e si trovano ancora più spaesati arrivati alla scuola dell'obbligo. Non avendo vissuto alcuna esperienza precedente al riguardo, non conoscono e non comprendono quale sia il comportamento appropriato da tenere in quel luogo ostile alla loro spontaneità.

I bambini rom hanno atteggiamenti mentali e fisici differenti rispetto a quelli dei bambini gagè. Conoscono molte più cose del mondo degli adulti e sono quindi maggiormente scaltri e smaliziati. Con le insegnanti accettano il contatto fisico di buon grado e sono fisicamente espansivi. Questo avviene soprattutto nella fase scolastica iniziale, in seguito può accadere che con il tempo si rendano conto di comportarsi in maniera un po' differente da quella degli altri compagni e si sentano inadeguati, con il conseguente cambiamento di atteggiamento. L'impatto con la scuola può far sentire i bambini rom incompresi dagli insegnanti (soprattutto da quelli che non hanno mai avuto esperienze con alunni rom) e scherniti dai compagni, con il conseguente ritiro, durante le ore di scuola, in un mondo di solitudine e timidezza. Oppure, per contrasto, con effetti di episodiche esplosioni di rabbia (e la conseguente difficoltà del loro contenimento per gli insegnanti) per essere costretti in un luogo nel quale si sentono non voluti. Infine l'alunno rom che non riesce ad inserirsi si dedica a trovare dei modi per evadere la scuola, cadendo nell'inadempienza scolastica.

Altri fattori traumatici legati all'incomprensione sono quelli riguardanti l'espressione linguistica. I minori rom parlano la loro lingua, il romanes e spesso anche altre lingue con amici e parenti. In alcuni casi, quando non hanno frequentato la scuola dell'infanzia, arrivano alle elementari senza conoscere la lingua italiana pur vivendo in Italia. Tra l'altro, non di rado, vi sono casi di minori inseriti a scuola per la prima volta all'età di 10, 12 anni

la cui conoscenza delle diverse lingue parlate nella sfera familiare, a partire dal romanes naturalmente, è limitata alla sfera dell'oralità.

Premesso tutto ciò risulta già chiaro come la classe possa essere percepita per molti di questi bambini come un ambiente punitivo, un luogo dove i bambini non vengono compresi e dove sono costretti a rimanere contro la loro volontà. Chiedere il permesso alla maestra per alzarsi, per andare al bagno e soprattutto, dover stare chiusi ad ascoltare concetti e parole che non si comprendono e a svolgere compiti di cui il bambino non intuisce, per la sua esperienza e la sua forma mentis, alcuna finalità può essere, soprattutto all'inizio, come una frattura, un evento negativo nella vita del bambino. Questo elemento di sofferenza e frustrazione viene accentuato mediante i tentativi che il minore mette in atto tentando di scacciarlo, di allontanarlo da sé. Pianti clamorosi e atteggiamenti di totale ostilità, sono le sue armi iniziali. Successivamente diventa come un supplizio al quale il bambino sa di doversi arrendere ma che, come può, cerca di aggirare con l'astuzia e metodi meno plateali per arrivare al fine ultimo di non frequentare tutti i giorni.

In quest'ottica la cultura gagé è vissuta, in primis dai bambini stessi e in parte anche da alcuni dei loro genitori, come un qualcosa che non rispetta la volontà e le esigenze dei bambini e soprattutto, non promuove alcuna possibilità di miglioramento di vita.

L'alunno rom vive quindi delle grandi frustrazioni in quanto si sente inappropriato sia a livello comportamentale che didattico a quel luogo, *poiché la scuola, non avendo ancora trovato un modello opportunamente flessibile di educazione, non riesce a valorizzare le competenze pregresse di questi bambini.*

“Siccome in molte comunità rom la trasmissione dei valori e dei saperi continua ad essere realizzata nell'ambito della famiglia (allargata), tramite il modello d'imitazione dei membri più grandi, il sistema scolastico formale non appare idoneo per soddisfare le esigenze che i rom potrebbero anticipare. L'ultimo è frattanto entrato a far parte della vita quotidiana dei rom ma, essendo rimasto estraneo alle loro esigenze educative, non riesce ancora a riconciliare vari “momenti di conflitto” che si frappongono fra i due modelli educativi: uno tradizionale/familiare e l'altro formale, impartito dal sistema scolastico di un dato stato. [...] In pratica una volta a scuola l'alunno rom è già ampiamente avviato a varie competenze e si sente spesso alienato nonché inutile non riuscendo a percepire la compatibilità dei programmi scolastici e con la realtà del gruppo d'appartenenza, dei suoi valori sociali e culturali. D'altronde “alcune delle competenze che la scuola insegna sembrano impossibili da applicarsi al di fuori del contesto scolastico e per questo prive di significato (Bagley,1984;Murdoch,1988)” (Freurer,1996,p294). Fattori che causano perplessità anche per gli insegnamenti. E rispetto alla scuola elementare, l'educazione superiore sembra corrispondere ancor meno ai bisogni di questi giovani”.⁵

⁵ G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, pp 200-201.

7.2 b) La paura dei rom verso una cultura estranea

Esiste ancora molta diffidenza nei confronti della scuola da parte di alcune famiglie rom perché la stessa viene vissuta come il luogo in cui i bambini vengono affidati a persone estranee, ossia i maestri, che trasmettono una nuova e diversa cultura al bambino, quella dei gagé a cui questi appartengono e che continuamente minaccia l'estinzione della cultura rom mediante le sue pratiche sociali, culturali, educative e politiche e che allontana sempre di più i bambini dalla loro cultura rom. *La famiglia rom ha ancora il ruolo importante di istituzione fortemente educante. I genitori fanno sì che i propri figli acquisiscano e introiettino i valori fondamentali in cui anch'essi credono. La scuola assimilazionista e livellatrice può essere in questo senso vissuta come un qualcosa che cambia i bambini in modo ignoto.*

Inoltre, *molti genitori rom hanno paura semplicemente che i propri figli stiano male all'interno del contesto scolastico, che soffrano in un ambiente così lontano dalle loro abitudini e così pieno di persone estranee.* Infatti, i bambini rom sono molto liberi ma rimangono sempre all'interno della comunità che li protegge e non vengono mai affidati a chi non si conosce. Tant'è che gli operatori gagé dell'accompagnamento scolastico, che sono i delegati ad accompagnare i bambini a scuola e a mediare con gli insegnanti, per essere pienamente accettati e riconosciuti dai genitori rom, devono lavorare molto bene sulla relazione con le famiglie, acquisendo il più possibile la loro fiducia. Allo stesso tempo però questi devono essere bravi a non incastrarsi in una relazione basata sull'assistenzialismo piuttosto che sull'accompagnamento dei genitori all'autonomia. Quindi, una volta acquisita la necessaria fiducia reciproca, ossia dei genitori verso l'operatore e dell'operatore stesso verso la famiglia, è necessario che conducano, grazie a questa relazione positiva, quest'ultima, ad affrontare in prima persona le situazioni scolastiche dei propri figli.

La scolarizzazione dipende molto dalle famiglie da cui provengono i bambini rom. Se i genitori, i fratelli e gli altri parenti non hanno mai frequentato la scuola e questa quindi non fa parte del loro percorso e del loro vissuto non possono identificarla come uno degli elementi (se non il primo) di emancipazione sociale per i propri figli. A volte, quando si è di fronte a questa condizione, alcuni genitori non favoriscono la scolarizzazione. Molti altri per lo più mandano a scuola forzatamente i ragazzini ma non riescono a trasmettergli l'importanza della scuola e la serenità nel frequentarla.

Ancora i genitori rom si trovano spesso ad affermare che la scuola non è in grado di cambiare il destino dei loro figli. Anche se si terminano gli studi dell'obbligo o se, in rarissimi casi, si continuano gli studi alle superiori, i giovani rom non italiani (per lo più nati in Italia ma da genitori stranieri) non saranno comunque in grado di avere nella maggioranza dei casi, dei documenti regolari, un lavoro normale e stabile, un alloggio decoroso.

Naturalmente, anche nell'aspetto della diffidenza dei genitori rom verso una cultura estranea, c'entra la capacità di coinvolgimento che la scuola sa mettere in campo. Ovvero, quanto essa riesce a far sentire gli alunni rom ed i loro genitori, parte integrante della comunità scolastica. Quanto è in grado di farsi conoscere e riconoscere come

un'istituzione sicura, affidabile, protetta e in grado di capire tutti gli alunni e di fornire loro le giuste capacità e opportunità di emancipazione.

L'intervistato **Samir Alija** è stato già presentato nel capitolo riguardante l'abitare al campo rom. All'intervistato è stato chiesto perché ci sono ancora molti bambini rom che non adempiono l'obbligo scolastico e se c'entri l'aspetto culturale in questo processo.

“Ci sono anche parecchie famiglie che non si impegnano a mandare i loro figli a scuola, perché facendo economia, invece di mandarli alla scuola li portano con loro e vanno a lavorare. Questo perché svegliandosi presto la mattina per andare a lavorare non riescono a lasciarli in tempo per la scuola o per riprenderli dalla scuola”.

Sempre sull'aspetto dell'evasione scolastica, all'intervistato è stato domandato se a suo avviso alcuni genitori non favoriscono la frequenza scolastica perché vivono una contraddizione interna nel mandare i bambini a scuola per il timore che la stessa possa educarli ad altri valori

“Ci sono parecchi genitori che hanno paura che i loro figli andando a scuola perdano la loro cultura di origine perché andando a scuola imparano un'altra nuova cultura e per loro questo può anche essere un po' preoccupante. Per parecchi altri genitori però non è così perché sono nati e vissuti in Italia, conoscono bene la cultura italiana e non si preoccupano di mandare i loro figli a scuola. Conosco sia la cultura italiana che quella rom. Ci sono tante famiglie rom che non conoscono invece la cultura italiana e si preoccupano per questo un po' a mandare i figli a scuola”.

Rasema Husovic è stata già presentata nel capitolo riguardante l'abitare al campo rom. In questa sede aggiungiamo che l'intervistata è madre e nonna di diversi figli e nipoti frequentanti le scuole del Municipio VIII, quello in cui il campo di Salone è dislocato.

All'intervistata è stato chiesto quali fossero secondo lei i motivi per i quali ancora molti bambini rom evadono la scuola.

“Io non ti posso dire esattamente perché. Ci sono certe famiglie per esempio che non vogliono mandare i loro figli a scuola, o anche, spesso, i bambini stessi non vogliono andare. Si mettono a piangere, si mettono a gridare quando entrano dentro la scuola, perché noi non siamo così, siamo in mezzo al campo, conoscono solo questo, solo noi nomadi, non conoscono gli italiani e i ragazzini italiani, magari qualche persona... Allora quando entrano a scuola può darsi che hanno paura, vedono persone estranee di cui non conoscono nemmeno la lingua, perché noi parliamo solo il romanes, non parliamo sempre italiano con i nostri figli e allora non conoscono la lingua... Noi parliamo romanes con i nostri figli e non lo so anche questa è una cosa... Ma io vedo anche certi familiari che mandano i figli (che non vogliono andare) per forza sul pullman della scuola. Gli danno gli schiaffi sul culo e li mandano a cambiare la vita, perché non vogliono più fare per sempre la vita dei rom. Allora li costringono. Invece altri può darsi che vedano il bambino che quando torna a casa è impaurito, si mette a piangere, qualcosa che non va e allora c'è un dispiacere a mandarli... perché non siamo dei genitori così che dobbiamo forzare i bambini, forzare, forzare, perché ci fanno una pena, questa è una cosa per noi... una

preoccupazione che abbiamo sempre in mente, perché se tu vedi tutti i giorni tuo figlio piangere ti prende una pena e dici lascia perdere, tanto la scuola che fa? Basta. Se fa la terza media non ci cambia niente, solo faccio piangere e soffrire i bambini”.

A Rasema è stato chiesto perché abbia affermato che anche se i ragazzi rom arrivano alla licenza media per questi ciò non cambi nulla.

“Perché non ti cambia niente, perché perdono ragazzini il diritto... Perdono, perché anche se ha fatto la scuola per esempio fino alla terza media e se va a fare la carta d'identità al comune fino a 15 anni va bene avere la carta d'identità e dopo poi ti chiedono ma tu la residenza ce l'hai? Ti chiedono la residenza, il permesso di soggiorno e se i tuoi genitori non ce l'hanno allora come puoi avere i documenti ? Ecco, allora non possono lavorare, non possono avere un pezzo di carta. Tanto anche se studiassero fino al quinto superiore non hanno i documenti come fanno a lavorare? Chi lo sa chi è, chi lo conosce? Non c'è il riconoscimento dei documenti. Noi siamo da tanti anni in Italia e non abbiamo mai nessun diritto”.

All'intervistata è stato chiesto perché, nonostante tutte le sue affermazioni sulla impossibilità della scuola di cambiare il futuro dei rom, abbia comunque mandato negli anni e continui a mandare in ogni caso, i suoi figli a scuola.

“Io li ho mandati a scuola sì, perché a me piaceva mandarli a scuola a studiare perché io pensavo: un ragazzino quando non sa leggere è come un cieco, non sa dove deve andare, deve domandare sempre... che via è? Dove devo andare? Cosa devo fare...”.

All'intervistata è stato domandato cosa a suo avviso, da mamma rom, la scuola possa fare per aiutare i bambini rom, affinché questi vivano meno traumaticamente la vita scolastica.

“La scuola gli può dare tutto. Questo se il parente, il genitore (che invece non ha fatto la scuola) se ne rende conto... Perché io ad esempio non ho fatto la scuola e che cosa ho fatto? Che diritto ho acquisito? Non ho fatto niente ma la scuola mi può dare tutto”.

Rasema è stata invitata a dare un consiglio alla scuola per farla gire a favore dei minori rom e per far sì che anche questi vadano a scuola in modo più felice e meno traumatico ma lei si è proposta per dare un consiglio ai genitori rom piuttosto che alla scuola.

“Io un consiglio lo darei a tutti i rom... quello di mandare i bambini a scuola. Per esempio io come io mio nipote non l'ho fatto costringere ad andare a scuola ed è rimasto come un cieco, perché non sa niente della vita, non lo sa leggere un pezzo di carta o uscire fuori o andare a lavorare da qualche parte, Non lo sa leggere e non sa scrivere allora che lavoro può fare? Niente, come un cieco. E allora io darei il consiglio che per esempio il ragazzino dai sei anni che vada a scuola. I genitori devono costringere i loro ragazzini a cambiare, ormai, questa vita di rom, andando a scuola e studiando”.

Dragan Halimanovic è stato già presentato nel capitolo riguardante il pregiudizio e lo stereotipo ed è stato incontrato come intervistato su più argomenti nella ricerca. Abita nel villaggio attrezzato di Via Dei Gordiani dove la frequenza scolastica è un dato abbastanza regolare e acquisito. Tuttavia, durante l'intervista, gli è stato chiesto di spiegare sia per la

sua appartenenza alla comunità rom sia in qualità di operatore della scolarizzazione, quali fossero a suo avviso i motivi della scarsa frequenza e dell'abbandono scolastico dei minori e quanto centrassero le famiglie rom in questo processo.

“Tanti bambini rom non vanno a scuola perché da una parte, sono discriminati [...] Non ci stanno bene a scuola perché non hanno dialogo con gli altri bambini [...] sono da soli buttati all'ultimo banco [...] dall'altra parte i genitori rom non è che non vogliono mandare i figli a scuola ma sono proprio i figli che non vogliono andarci. Mi capita tante mattine di vedere che la mamma mena al bambino per andare a scuola, ci tengono tutti (i famigliari) che vada a scuola [...] Io vedo, perché io vado a fare la mediazione e parlo con i genitori e i genitori mi dicono che lui non vuole andare a scuola perché lo trattano male e io allora gli dico che andrò a parlare con le maestre e lo faccio. Ora non so se questi genitori mi dicono la verità o no, però di fatto questi bambini non ci vogliono andare a scuola, non tutti per carità, su dieci bambini due non vanno a scuola ma gli altri otto ci vanno. È sempre quello che ripeto, perché vengono buttati da una parte questi bambini e non vengono aiutati da nessuno tranne da noi operatori che li aiutiamo a fare qualche compito e a dargli qualche consiglio. [...] Io per prima cosa alle popolazioni rom consiglieri di mandare i bambini per forza a scuola perché ce li devono mandare non possono non andare a scuola perché sennò che integrazione e che avvenire avranno? Se i genitori dei bambini non sono andati a scuola per un motivo o per un altro io posso pure capirlo ma adesso i bambini devono andare a scuola per fare pure loro un'altra esperienza, un'altra vita, perché non si può andare più ad elemosinare o fare altre cose diciamo, non tutti per carità, per andare avanti [...] Il discorso è questo però ad esempio tanti che hanno studiato dei ragazzi rom si sono trovati senza un lavoro lo stesso e allora un altro ragazzo vede che questo ragazzo che ha studiato tutti questi anni poi si trova senza un lavoro comunque per il motivo che scoprono che è un rom e che abita in un campo e non lo prendono a lavorare, perde la voglia di andarci pure lui a scuola. Se i ragazzi rom vedessero loro vedessero dei ragazzi che hanno studiato e che hanno un lavoro, studierebbero pure loro, non solo la terza media ma anche le superiori”.

A **Salvatore Di Maggio** è stato chiesto di spiegare, in base alla sua lunga esperienza con la scolarizzazione dei minori rom, i fattori per i quali ancora oggi molti bambini rom evadano la scuola.

“La dispersione molto elevata ha due fattori, uno è sicuramente riconducibile alle famiglie da cui provengono questi bambini: ci sono magari famiglie che non ritengono la scuola far parte del loro percorso e del loro vissuto e quindi questo è un passaggio che non possiamo eludere, ossia il fatto che alcuni non hanno nella loro rete... non identificano la scuola come uno degli elementi che fa parte del loro percorso di vita e quindi non riescono a trasmettere questo elemento pure ai figli o addirittura non solo non lo favoriscono ma talvolta magari neanche lo consentono ad alcuni di questi bambini. Questo è uno degli elementi. L'altro elemento è quanto riescono questi alunni rom a sentirsi parte della comunità scolastica. Questa è diciamo l'altra faccia”.

All'intervistato è stato posto il problema in termini differenti ovvero non di quanto i minori rom riescano a sentirsi parte della comunità scolastica ma di quanto la stessa riesce piuttosto ad integrarli all'interno del suo tessuto.

“Il problema è sempre quello, la comunità scolastica ha una difficoltà quando si parla di integrazione che è quella di avere un modello assimilatore, il modello maggioritario che abbiamo è un modello che prevede di assimilare le differenze che vuole assimilare le differenze. A nostro avviso si hanno maggiori successi quando la comunità scolastica riesce a farsi carico del fatto che c'è una differenza che invece va valorizzata, va resa condivisa, va fatta conoscere all'interno della comunità scolastica. Penso ad alcune iniziative fatte in alcune scuole che per dare un messaggio di partecipazione facevano in modo che i bambini rom e gli altri bambini svolgessero insieme delle attività anche in presenza dei genitori sia degli alunni rom che degli altri alunni e che quindi si creasse quella consapevolezza di far parte di un unico tessuto sociale, di un'appartenenza più ampia. Questo è un elemento secondo me che andrebbe sempre coltivato e che invece delle volte è difficile sia perché da un lato ci sono le incombenze della didattica sia perché dall'altro c'è una difficoltà delle persone rom che non hanno avuto la scuola nel loro percorso di vita, nel riconoscerla come uno degli elementi del percorso di vita dei loro figli, quindi sono questi i due aspetti di cui a punto accennavo prima. Mi dipende da quanto sia parte della vita delle famiglie l'istituzione scuola. Noi abbiamo visto che i primi alunni del primo progetto, quello del '91-'92 che attualmente a loro volta ora hanno dei figli, sono molto più attenti alle esigenze formative di questi figli di quanto non fossero nei loro confronti i loro genitori semplicemente perché mancavano di questo elemento”.

Le interviste sopra riportate confermano le argomentazioni precedentemente esposte: la scarsa capacità della nostra scuola di combattere l'evasione scolastica mediante il coinvolgimento degli alunni rom e delle loro famiglie e le difficoltà in parte riconducibili alla cultura rom, nonché alle condizioni di emarginazione sociale che questa popolazione si trova a vivere.

È però necessario considerare che moltissime scuole, oggi, soprattutto quelle abituate da tempo ad avere tra i loro alunni anche minori rom, cercano di invogliare i bambini rom a frequentare la scuola e tentano di contrastare l'evasione scolastica attivando, più o meno efficacemente, un lavoro di rete con le realtà che intervengono a favore della scolarizzazione rom, accettando o promuovendo direttamente sia momenti di confronto tra scuola ed extra scuola sia percorsi didattici specifici che in seguito analizzeremo.

Il problema della maggior parte delle scuole è quello che le vede ancora oggi, non in grado di utilizzare degli strumenti pienamente adeguati alle problematiche pedagogiche dei loro alunni rom.

Tra l'altro le scuole non tendono a coinvolgere direttamente le famiglie rom nella vita scolastica dei bambini ma preferiscono, forse un po' per comodità forse un po' per paura di affrontare una relazione così diversa, delegare anch'esse (come fanno la maggior parte delle famiglie rom) agli operatori della scolarizzazione (che fungono da intermediari) tutto ciò che riguarda gli alunni provenienti dai campi. Questo meccanismo aumenta il vissuto di

estraneità dei minori e dei genitori rom rispetto alla cultura gagè e ai suoi sistemi educativi che vengono letti come non in grado di comprendere e di accettare le peculiarità della cultura rom e degli stessi bambini e soprattutto non in grado di favorire nessun miglioramento di vita.

7.3 Due modelli pedagogici tanto differenti: possibilità di unione?

Troppo spesso si crede che il problema maggiore e centrale che si incontra nell'educazione e nella scolarizzazione dei minori rom sia la totale incompatibilità tra l'educazione familiare rom e quella scolastica gagè. Sicuramente la differenza educativa tra queste due realtà può essere rilevante (anche se, come ripetuto in più occasioni, è necessario considerare sempre i cambiamenti di visione sulla scuola e in generale sulla realtà non rom che stanno avvenendo nelle comunità rom e in primis nei giovani stessi) ma non insuperate e inconciliabile, come del resto è per molte altre culture, lontane da quella italiana, di cui tanti minori nelle nostre scuole sono portatori. Una concezione che vede inconciliabili l'educazione scolastica gagè e quella tradizionale dei rom, se non attraverso la totale conversione di questi ultimi al modello assimilatore promosso nella nostra scuola, è perdente e non accettabile nel nuovo scenario multiculturale mondiale.

È necessario dare vita ad un modello pedagogico che sia in grado di stare in mezzo alle culture, di conoscerle, comprenderle e integrarle, costruendo in comunione, un sistema più ampio e più adeguato alla realtà storica attuale con dei metodi e degli strumenti nuovi di applicazione dello stesso. È importante che siano per primi i docenti ad acquisire una mentalità nuova e di conseguenza un metodo di lavoro critico; che siano in grado di mettersi in discussione affrontando le proprie paure e approdando alla fine ad interventi concepiti e strutturati come una risorsa da offrire a tutti gli alunni.

Questo processo avrà luogo solo se i docenti comprenderanno realmente che devono aprirsi anche ai mediatori scolastici e insieme a questi devono avere come scopo quello di diffondere nella scuola un nuovo atteggiamento educativo che tenga conto della necessità di avere strumenti formativi e materiali per poter rispondere alle differenti domande che i bambini ci pongono nei loro diversi (per natura e per cultura) processi di apprendimento. Nella scuola è necessario che si adoperi una pedagogia che favorisca il processo di integrazione dei minori rom nel nostro sistema scolastico, affinché anche questi possano vivere la scuola come un luogo dove poter affermare e sviluppare le proprie capacità, sia quelle che gli derivano dal proprio retroterra culturale, sia quelle che potrebbero conquistare nel proficuo scambio tra culture.

Al fine di costruire nei cittadini di domani un'identità più ampia e aperta attraverso la conoscenza, l'apprezzamento ed in ultimo l'integrazione nella propria modalità di vita, di "differenti e altri" sistemi di vivere, risulta indispensabile l'adozione di una pedagogia che superi i vari modelli già sperimentati e risultati poco adeguati al soddisfacimento dei diversi bisogni della comunità scolastica.

Risulta interessante esaminare per il nostro discorso, **il modello pedagogico dell'incontro** ripreso da F. Zanetti nel documento "Pedagogia Interculturale" nel quale la

stessa esamina le possibili attivazioni di differenti modelli pedagogici e spiega come si possa approdare al modello dell'incontro.

7.3 a) Il nuovo "modello dell'incontro"

I problemi che scaturiscono dall'incontro/scontro tra le diversità ci vedono spesso incapaci o pronti ad agire, a causa della loro complessità nella quale rientrano elementi culturali, sociali, storici. Non c'è un modello di integrazione standard che possa essere applicato sempre ad una realtà così complicata. Si propone quindi con il modello dell'incontro la costruzione di un orizzonte educativo interculturale: "nel significato di *essere tra - attraversare le culture*, che garantisca spazi di incontro, dialogo e confronto, in un'ottica non preconfezionata, ma flessibile e problematica⁶.

Questo modello pedagogico di riferimento, che è costituito dalla pedagogia dell'incontro, risulta particolarmente interessante e appropriato per il discorso che stiamo sostenendo in questa ricerca, in quanto ci indica, una visione secondo la quale la diversità, riguardo al modello socioculturale dominante, non viene più intesa come deficit o come colpa, ma piuttosto come *risorsa positiva e specifica da conoscere in primis e poi dalla quale partire* per facilitare l'inclusione del singolo individuo sia nel proprio che nell'altrui contesto culturale. Inoltre questo modello pedagogico risulta esattamente rispondente alle necessità educative degli alunni rom e di tutti gli altri alunni in quanto *promuove il lavoro sempre all'interno di un sistema formativo integrato* nel quale le famiglie, le scuole e il territorio, collaborano attivamente costruendo metodi condivisi e comuni:

"La pedagogia dell'**INCONTRO** offre un approccio educativo non più speciale ma globale, accompagnato da uno studio di fattibilità delle situazioni specifiche, per una progettazione didattica differenziata (in termini di obiettivi, contenuti e strumenti). All'interno di questa progettazione le modalità operative infatti non sono "pacchetti" pronti per l'uso, né risposte precostituite; sono indicazioni di lavoro, sperimentabili e concrete, per poter costruire, produrre, inventare attraverso la ricerca di una fattibilità e di diversi stili didattici. Questi percorsi tengono conto inoltre della dimensione affettiva e cognitiva, delle relazioni e dell'apprendimento, in un coinvolgimento emotivo ed affettivo che si intreccia con la complessità della conoscenza. L'obiettivo principale è quello di proporre delle metodologie operative, basate su processi di **scoperta, comprensione e costruzione**, sempre nell'ottica di un sistema formativo integrato all'interno del quale le famiglie, le scuole e il territorio, in qualsiasi contesto, possano trovare modalità di azioni comuni per collaborare. *Il processo di scoperta* vuole condurre ad una conoscenza oggettiva dell'altro. La scoperta si basa sulle competenze culturali che, attraverso la ricerca e l'osservazione, favoriscono la comprensione della cultura dell'altro".⁷

⁶ Cfr. web.unirsm.sm/masterdisagio3/AreaRiservata/zanetti/mod1zanetti.pdf

⁷ Ibidem

Unicamente attraverso il riconoscimento degli stereotipi e dei pregiudizi che abbiamo (a volte inconsapevolmente) verso gli altri e la loro risoluzione attraverso, quello che abbiamo cercato di spiegare in precedenza nel paragrafo riguardante *il modo errato di intendere la differenza culturale*, un *autentico* interesse per gli altri e per le diverse realtà sociali e culturali, possiamo combattere in maniera positiva i sentimenti di paura, rifiuto e sospetto, che spesso caratterizzano il rapporto che non abbiamo ancora costruito con gli altri.

Nella proposta di questo modello pedagogico è spiegato che la “motivazione principale per intraprendere questo viaggio deve essere la consapevolezza che i modelli e i comportamenti che adottiamo e proponiamo come educatori e insegnanti vengono trasmessi ai nostri bambini e alle nostre bambine. Sta a noi la scelta e la responsabilità di proporre loro esperienze con contenuti stereotipati, di non proporre esperienze con contenuti che riteniamo abbiano un rischio di conflittualità troppo elevato, oppure di proporre e di condividere con i bambini e le bambine esperienze interculturali, che affrontano criticamente le differenze nell'ottica dell'*incontro*. *Il processo di comprensione* si fonda sulla conoscenza dei soggetti e del loro ambiente, attraverso la comunicazione e il confronto diretto, necessari quando si vogliono instaurare relazioni di orizzontalità che non siano dogmatiche e “a senso unico” ma problematiche, stimolanti, rispettose della ricchezza e della complessità interna. Questa dimensione formativa riguarda la necessità di interpretare l'altro, elaborando autonomamente e consapevolmente la cultura che nasce dall'incontro con l'altro da sé. L'obiettivo è quello di creare delle possibilità di generalizzazione, in un'interazione costante tra diversità/uguaglianza, e di trasferibilità dei saperi prodotti. Infine, *il processo di costruzione* che implica un concetto di intervento, di azione, di *costruire insieme*, di ricerca-azione, di strategie operative. Spesso quando si lavora in contesti multiculturali si incontrano numerose difficoltà. Molte di queste nascono perché, anche se dettate dalle migliori intenzioni, si organizzano attività, si “fanno cose” PER LORO, senza partire da un'analisi attenta delle motivazioni, degli interessi e dei problemi e soprattutto senza considerare l'importanza della partecipazione attiva dell'individuo e del gruppo nel processo di sviluppo. In ambito scolastico questo atteggiamento si riscontra nella progettazione di percorsi didattici differenziati, che sfociano spesso in situazioni di esclusione. Il processo di costruzione deve essere basato sul concetto di fare con l'altro, che significa avere la possibilità di condividere e cooperare, anche se talvolta è necessario creare le condizioni oggettive per favorirlo. Nell'ottica di una didattica interculturale il fare insieme richiama i concetti di scambio, interazione, dialogo, differenza, integrazione, reciprocità, riconoscimento, amicizia, solidarietà, contaminazione. La metodologia a cui si fa riferimento è quella della ricerca-azione, poiché ogni soggetto è coinvolto in un viaggio inquisitivo che accompagna la costruzione dell'identità e che ha come obiettivo principale quello di realizzare e valorizzare le potenzialità-specificità di ogni individuo sul piano socio-affettivo, cognitivo ed esistenziale. La ricerca-azione con la sua metodologia attiva, aperta alla molteplicità delle variabili che interagiscono in tutti i processi formativi, attenta alla problematicità dei soggetti e degli oggetti del processo, è

particolarmente funzionale ad un contesto in cui ci si vuole confrontare con le diversità, accettandone le sfide".⁸

Le tre dimensioni: conoscenza, interpretazione e azione che possono costituire un possibile modello di didattica dell'incontro devono essere sviluppate all'interno di un sistema che concepisca che non esiste un metodo fisso e unico ma che comprenda invece la necessità della compresenza e della pluralità degli approcci.

Segue una tabella esplicativa elaborata dalla Zanetti contenente uno schema per l'elaborazione di una didattica dell'incontro.

SCHEMA PER LA DIDATTICA DELL'INCONTRO			
Oggetti formativi	Dimensioni cognitive		
	Monocognizione	Metacognizione	Fantacognizione
Le competenze culturali primarie (conoscere l'altro)	Conoscere l'altro da sé la competenza alfabetica di base: conoscere i principali contenuti e i linguaggi della cultura dell'"altro"	Saper conoscere l'altro da sé l'elaborazione di cultura tramite l'uso di strumenti e di procedure di ricerca multi/interculturali	Scoprire l'altro da sé la reinterpretazione e rielaborazione originale intuitivo-inventiva di saperi in chiave multi/interculturale
Le competenze culturali secondarie (interpretare l'altro)	La competenza multiculturale utilizzare in modo parallelo ma non integrato diverse prospettive culturali	La competenza interculturale utilizzare in modo strutturalmente integrato differenti prospettive culturali	La competenza transculturale ideare nuove culture e nuove possibilità di incontro/confronto interculturale
Le competenze dell'intervento (agire con l'altro)	Conoscere/ eseguire "incontri" conoscere il dibattito e le strategie per dare risposte ai problemi multi/interculturali	Saper progettare "incontri" condurre progetti di approfondimento e di soluzione di problemi multi/interculturali	Intuire/inventare "incontri" elaborare prospettive e strumenti originali e personali di incontro multi/interculturale

Per realizzare questo modello i docenti devono acquisire delle conoscenze che li mettano in grado di articolare delle attività per gli alunni garantendo la continuità logica ed una valorizzazione di tutti gli insegnamenti. Sicuramente è necessario partire dal superamento,

⁸ Ibidem

da parte dei docenti e degli esperti delle attività della scolarizzazione, della visione della cultura dei rom unicamente per i caratteri di società pre-industriale e per le gravi condizioni di degrado che affliggono questa popolazione rivedendo anche l'idea di assistenza paternalistica da fornirgli.

Alcuni contenuti pratici su cui attivare la pedagogia dell'incontro

In questa sede si intende solo accennare ad alcuni interessanti *spunti pratici* sugli elementi distintivi e positivi della cultura rom che i docenti possono eventualmente approfondire e utilizzare *per attivare dei percorsi di conoscenza* che possano semmai approdare anche all'integrazione e all'assunzione di nuove e diverse modalità di vedere e di affrontare la vita, differenti dalle nostre e tipiche dei rom.

A tale riguardo si sottolinea l'importanza della cultura rom per promuovere:

- *l'importanza della famiglia, del sostegno reciproco e della comunità*: la famiglia si prende cura dei propri membri, gli anziani e i bambini non vengono mai abbandonati. In momenti di crisi della famiglia ristretta subentra la famiglia allargata a tutela dei singoli ed eventualmente, in assenza della stessa, è la comunità a farsi carico dei soggetti in difficoltà. Nella cultura occidentale si parla molto oggi dell'importanza della famiglia e della riscoperta dei veri valori della vita attraverso di essa. Per i rom questi valori sono scontati da sempre
- *l'eguaglianza sociale*: anche se oggi la situazione si sta modificando sia per via dell'aumento della criminalità all'interno dei campi rom sia per l'adozione dei rom stessi di modelli più vicini a quelli da noi proposti, la società tradizionale rom non considera i soldi e l'affermazione personale come l'obiettivo da perseguire nella vita. Gli individui nella cultura rom (con le dovute eccezioni sopra precisate) sono tutti uguali perché nella loro storia non esistono le classi sociali
- *la capacità di superare le differenze religiose, linguistiche e culturali, di adattarsi alle popolazioni ospitanti e di sentirsi tutti parte dello stesso popolo anche a migliaia di chilometri*: i rom hanno acquisito religioni, usi costumi e lingua dei popoli con cui sono a stretto contatto dimostrando una grande tolleranza, rispetto e capacità di adattamento alla convivenza con gli altri popoli. Gli altri popoli invece hanno sempre ricambiato scacciandoli
- *l'importanza di superare l'ideologia nazionale per sposarne una transnazionale e approdare ad una cultura della pace*. I rom ci danno la dimostrazione della possibilità del superamento delle frontiere nazionali che ci separano e ci inducono spesso alla guerra. Il popolo rom proprio per le sue caratteristiche culturali, non ha mai reclamato la sovranità su di un territorio, quindi l'applicazione del principio di autodeterminazione dei popoli. Non ha mai fatto ricorso alla forza e alla guerra per

sostenere la propria causa. Questo argomento è stato trattato nel capitolo riguardante le problematiche legate allo stereotipo e al pregiudizio

- o *una modalità di pensiero critico e volto alla libertà.* Per questo spunto si rimanda ad un pensiero di Mirella Karpati, una profonda conoscitrice della storia e cultura dei Rom e Sinti che già nel 1978 nel suo libro *"I figli del vento. Gli zingari"*, spiegava (forse con un'accezione un po' romantica ma appropriata) perché a suo avviso *"I rom non devono scomparire"* fornendo anche una visione dell'argomento da utilizzare a livello pedagogico nella nostra scuola ai fini dell'insegnamento della conoscenza della cultura rom come risorsa educativa per tutti gli alunni.

Perché i rom non devono scomparire: "La loro scomparsa sarà una perdita anche per noi? Malgrado i loro difetti, essi ci hanno dato l'esempio di una unità al di sopra delle frontiere che ci dividono e che ci impongono la guerra e l'odio reciproco; ma soprattutto ci insegnano che la libertà di fare quello che scegliamo di fare, cioè d'essere se stessi senza compromessi, è più preziosa di tutto l'oro del mondo". "Una fiaba zingara narra appunto come una fata avesse promesso a un rom, Andrus, tutto quell'oro a patto che superasse alcune prove. Andrus assolse tutti i compiti difficili con grande coraggio. Rimaneva l'ultima prova: mangiare un piatto di fagioli. Di fronte a quel cibo per lui disgustoso Andrus rinunciò all'oro e riprese felice la sua strada con la pipa in bocca e il sacco con le sue povere cose in spalla".⁹

- o *una cultura meno ansiogena e stressante di quella occidentale* che valorizza i momenti della quotidianità e della vita mediante un modo differente di vivere il trascorrere del tempo, sia di quello che passa che di quello che verrà. La concezione del tempo verrà affrontata ampiamente in seguito in questo capitolo ma al momento è interessante notare che: mentre per noi il trascorrere del tempo è fonte di ansia per la puntualità alla quale siamo perennemente sottoposti e per il sempre più drammatico modo di affrontare la vecchiaia, per i rom il tempo è concentrato prevalentemente sul presente, la modalità della vita quotidiana è più rilassata e meno frenetica, segue maggiormente e rispetta i ritmi della natura e dei singoli individui. Lo spazio durante la giornata per le relazioni con la propria famiglia e la propria comunità è centrale nella vita dei rom. La vecchiaia è vissuta con onore e prestigio perché gli anziani svolgono la funzione di saggi e di memoria storica della comunità. L'adozione in questo senso di un modello più vicino a quello rom piuttosto che a quello occidentale non sarebbe poi così assurdo e sbagliato al fine di evitare molti mali fisici e intellettivi della nostra società a volte troppo rigida.
- o *la danza e la musica come forma di comunicazione non verbale*
La musica, la danza, il canto, sono elementi artistici che consentono di descrivere i sentimenti più intimi dell'essere umano stabilendo chiavi di comunicazioni che

⁹ Nota. M.Karpati, I figli del vento. Gli zingari, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, Pag 25.

attraversano il terreno della razionalità. Santino Spinelli, che abbiamo spesso citato in questa ricerca è anche cantautore, ci spiega che “in tutte le culture, in tutti i popoli, la musica forma parte sostanziale della propria storia esistenziale e in ogni canto, danza o interpretazione si possono rintracciare un'infinità di esperienze passate, di sentimenti di ogni tipo e messaggi che sgorgano dalla parte più profonda dell'essere. Se l'Europa è un mosaico culturale e anche un mosaico musicale e ogni popolo è custode di ritmi e stili che sono andati rinnovandosi attraverso i secoli grazie alle influenze orientali, africane, americane etc... A questo ricco mosaico culturale europeo, che cambia di colore e forma in ogni momento, gli zingari storicamente hanno dato il loro apporto con colori e forme distintive e al tempo stesso armonici che vanno dal Jazz Manouche francese fino al Flamenco spagnolo passando per interpretazioni di corte, popolari e classiche. Il modo inconfondibile di far musica da parte degli zingari con i propri ritmi, le proprie forme, le proprie interpretazioni si è sviluppato in maniera diversa secondo la regione e i condizionamenti storici e sociali dei paesi che li hanno ospitati. La miniera di formule, ritmi, armonie, melodie che gli zingari hanno prodotto sono stati abilmente sfruttati da celebri compositori come: Listz, Brahms, Schubert, De Falla, Granados, Turina, Ravel, Debussy, Dvorak e tantissimi altri”.¹⁰

Per mettere in atto questo modello pedagogico è necessario *attivare una rete di lavoro* tra scuola ed extrascuola ed è *indispensabile coinvolgere*:

- In primis **i rom stessi** per ascoltare le loro proposte e per attivare sempre più un processo di coscientizzazione generale sulla loro situazione all'interno della nostra società (ormai definitivamente rom e gagé) e nello specifico sulle difficoltà scolastiche che i minori rom incontrano nel loro percorso formativo. Tutto questo promuovendo la scuola come luogo di valorizzazione delle loro origini e tradizioni e come possibilità di affermazione per i giovani rom che l'istruzione può e deve offrirgli. Questo punto può essere perseguito mediante il contatto delle istituzioni scolastiche con i rappresentanti delle comunità rom, con l'utilizzo e la valorizzazione dei mediatori linguistico-culturali e, soprattutto, con il coinvolgimento diretto dei genitori degli alunni rom nella vita scolastica dei figli.
- Tutte **le Agenzie** coinvolte nella scolarizzazione degli alunni rom e con esse anche quelle relative all'accompagnamento socio-educativo nelle questioni relative all'abitazione e alle politiche sociali.

7.4 Le problematiche scolastiche degli alunni rom

¹⁰ “Il mondo dei rom” di Santino Spinelli Cfr. digilander.libero.it/vocidalsilenzio/ilmondodeirom.htm

Le peculiarità culturali influiscono nel delineare le diverse modalità di apprendimento che i soggetti mettono in atto nel contesto educativo. Bisogna quindi conoscerle per comprendere i diversi sistemi di apprendere.

Molti bambini rom oggi si trovano bene a scuola ma non imparano nulla o comunque non molto. In corrispondenza di un aumento della frequenza scolastica non abbiamo quasi mai un effettivo e proficuo utilizzo della scuola da parte dei rom, la maggior parte dei quali rimane lontana dagli standard di istruzione dei *gagé*. Quindi per i giovani rom rimane ancora molto difficile vivere in mezzo ai *gagé* per il possesso di competenze scolastiche troppo di base (se non da analfabeti nei casi peggiori e ancora non rari purtroppo) e senza titoli di studio necessari per l'ottenimento delle licenze necessarie per svolgere qualsiasi attività.

Le “attività di rinforzo” dedicate agli alunni rom non sono sempre coerenti con i loro bisogni e soprattutto non sono efficaci per l'effettiva acquisizione piena delle competenze disciplinari. Intorno all'argomento degli “interventi di speciali di supporto” si riscontra, soprattutto in quest'ultimo periodo, un grande fermento di posizioni. Si parla di questi interventi sia come interventi di discriminazione sia in termini contrari di occasione di promozione di pari opportunità. A parere della scrivente, in base all'esperienza accumulata in diversi anni di lavoro come supporto scolastico ai bambini di origine culturale rom nelle scuole romane, per dare una risposta adeguata è necessario analizzare a fondo la questione, cercando di comprendere le dinamiche interne al problema per farsi, infine, un parere autonomo e privo di demagogismo. A tale scopo, più avanti nella ricerca, si esaminerà dettagliatamente l'argomento anche in base ad esperienze sul campo.

Intanto per fare chiarezza cominciamo col dire che ***le problematiche scolastiche degli alunni rom fanno riferimento a due sfere distinte ma naturalmente interconnesse:***

- 1. problematiche di integrazione e inserimento nel gruppo classe e nella scuola**
- 2. problematiche relative alla didattica e al metodo di apprendimento proposto**

Per fare un breve excursus su come la nostra scuola abbia affrontato negli anni le difficoltà sopra evidenziate, faremo accenno ai primi tentativi proposti a partire dal 1965 (iniziati a Milano e Bolzano) per poi esaminare le due problematiche sopra evidenziate rispetto agli interventi odierni.

7.4 a) Le classi speciali “Lacio Drom”

Iniziamo con il parlare delle classi speciali “Lacio Drom” che furono istituite dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1965 ed erano rivolte a “zingari e nomadi”. Questa dizione evidenziava il fatto che queste classi erano destinate sia agli Zingari (nomadi o sedentari) come gruppo etnico, sia ai nomadi, per il loro stile di vita girovago. Le classi speciali prevedevano una grande elasticità di orario e di calendario scolastico per adattare la scuola alle esigenze degli utenti rom. Già dal 1971, quando queste classi erano più o meno sessanta, si avvertì l'esigenza da parte del Ministero di dichiarare la provvisorietà di quella soluzione. Le classi “Lacio Drom” dovevano essere perciò considerate una soluzione che non andava apportata a tutti i rom indistintamente ma solo a quelli che manifestavano delle specifiche difficoltà. Si metteva in risalto, anche come il loro scopo fosse quello di predisporre e preparare l'inserimento dei bambini rom nelle classi comuni. Alla fine nel 1974 venne ribadita l'eccezionalità di queste classi che non dovevano essere la norma e che venivano mantenute solo per la funzione di accoglienza per alunni con un notevole ritardo scolastico o con una frequenza troppo irregolare. (Nando Sigona 2002)

Nel 1982 le classi speciali vengono definitivamente soppresse e si riconosce il diritto ad un insegnante di sostegno nel caso i bambini avessero problemi di apprendimento per la “loro appartenenza ad una cultura differente (Donzello, Karpati, 1998).

Nando Sigona spiega a tale proposito come: “la lettura diretta di alcuni passi di documenti elaborati tra la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70 ci permette di indagare, oltre che sulle motivazioni e le proposte dei volontari, sul destinatario degli interventi, lo zingaro e ancor di più sull'immagine che di lui si aveva. “I condizionamenti tradizionali del gruppo, quali il sesso, il culto dei morti, la religione ecc. rendono difficile l'evoluzione dello zingaro e la sua maturazione sociale. Tale maturazione è ostacolata inoltre dallo stato di marginalità e di inferiorità in cui si trova a vivere il popolo nomade” (Azzolini, 1971:17) A causa della sua cultura lo Zingaro è in ritardo, è un bambino che deve essere aiutato a crescere, a recuperare il suo gap rispetto alla “civiltà”. È interessante che, accanto ai motivi culturali, compaiano a giustificare l'immatunità di questo popolo marginalità e inferiorità. Sebbene l'autore non chiarisca bene il significato che dà ai termini, si può ipotizzare che egli sostenga una nostra corresponsabilità nel determinare il gap, legata ad una volontà di spingere fuori, emarginare”.¹¹

I tentativi educativi che sono stati fatti nel tempo da parte dei *gagé* verso gli alunni rom sono stati per lo più diretti ad emanciparli da un mondo considerato degenerato e privo di moralità e legge. Questo atteggiamento ha fatto sì che per molto tempo l'avvicinamento alla scuola sia stato visto dalle famiglie rom come unennesimo tentativo di allontanamento dei propri figli. Le classi *Lacio Drom*, attivate in Italia in passato per bambini rom e sinti, basavano la loro attività educativa sul pensiero di una collettività rom priva di una sua società organizzata, incapace di trasmettere valori e certezze ai propri minori. Muovendosi da questi punti di base si è ritenuto che la scolarizzazione dei bambini rom si dovesse essere impostata su una rieducazione e riabilitazione alla socializzazione. Questo veniva

¹¹ N. Sigona *Figli del Ghetto. Gli italiani i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*, Nonluoghi Libere Edizioni, Civezzano, 2002, p. 54

svolto curando l'aspetto igienico (molte insegnanti dichiarano di aver lavato i bambini fino a poche anni fa) e comportamentale, abituandoli al rispetto delle regole (nostre) e del nostro sistema. *Il bambino rom era visto prima di ogni altra cosa come "mancante" di caratteristiche essenziali per affrontare la vita della scuola e di conseguenza per apprendere ed imparare come gli altri.* Queste mancanze dovevano essere riempite e fornite al bambino dal di fuori, dalle insegnanti e dalla scuola, non invece valorizzando le potenzialità interne all'alunno.

Le scuole per nomadi funzionarono ancora prima negli insediamenti nomadi che nelle classi scolastiche speciali. A partire già dal 1959 si tenevano progetti di scuole fatte da volontari presso le carovane per i gruppi zingari nomadi (Milano e Bolzano) o sedentari in condizioni precarie (Teramo, Pescara, Roma). Presto ci si rese conto che non era possibile sviluppare un'azione educativa efficace e continua, per le condizioni precarie e perché le famiglie si aggregavano in gruppi molto instabili e non era quindi possibile seguirle con continuità. Si giunse così alla costituzione delle classi "Lacio Drom" che in lingua romani significa "Buon Viaggio" e che oggi ci appare come una denominazione in forte contrasto con la realtà di quell'esperienza scolastica, in quanto, di buon viaggio queste prime esperienze avevano ben poco, visto che: erano frequentate solo da bambini rom, che in un primo momento trovarono ospitalità presso i locali delle parrocchie e poi man mano nella scuola ma sistemandosi lontano dalle altre classi, che se i bambini rom partecipavano alla mensa scolastica lo facevano in luoghi separati con piatti, bicchieri, posate e scodelle assegnate a loro. In seguito Come abbiamo visto d'all'inizio degli anni '80 sono state abolite le classi *Lacio Drom* e i bambini sono stati inseriti nelle classi comuni. Con il tempo i bambini divennero quindi più visibili e più accettati. Da allora sono sempre più presenti nelle nostre scuole, anche perché negli ultimi venti anni è aumentata decisamente la sedentarizzazione delle famiglie rom che ha fatto crescere la volontà nei genitori di scolarizzare i figli. Inoltre, come abbiamo visto nel capitolo dedicato alla situazione giuridica della comunità rom, spesso la concessione del permesso di sosta nei villaggi attrezzati è subordinata alla frequenza scolastica dei minori delle diverse famiglie.

La scuola elementare è, ed è stata da sempre, quella più frequentata dai rom, in quanto, è la prima scuola ad aprirsi ai minori e alle loro famiglie. Questo è avvenuto e avviene ancora oggi per vari motivi: per il metodo pedagogico utilizzato nella scuola elementare più attento alle esigenze degli alunni rom e delle loro famiglie, perché coinvolge una fascia di età giusta a frequentare la scuola anche per gli standard del popolo rom (a differenza di quella dell'infanzia dove i bambini ancora spesso sono considerati troppo piccoli per allontanarsi da casa e da quella della scuola media inferiore dove i ragazzi e le ragazze sono in un'età per cui ci si comincia a preparare al matrimonio, in ultimo, ma non per questo meno rilevante, anzi, la scuola elementare coincide con l'inizio dell'obbligo scolastico. I minori alle scuole elementari si sentono maggiormente accolti e su di loro possono convergere più attenzioni e impiegare più strumenti pedagogico-didattici. Successivamente con l'aumento del grado scolastico questa attenzione cala perché secondo il nostro modello d'istruzione una rilevanza maggiore viene posta alle singole discipline.

7.5 Problematiche di integrazione e inserimento nel gruppo classe e nella scuola

Appena l'alunno rom entra nel mondo della scuola incontra delle difficoltà legate all'inserimento nel proprio gruppo classe e nella scuola nel suo complesso. *Gli fa paura il mondo sconosciuto nel quale si sta addentrando e dove incontra persone estranee alle quali non è abituato. L'educazione e le tante esperienze che il bambino vive al campo sono nettamente differenti da quelle che sperimentano i bambini italiani. Il modo di relazionarsi con gli altri il modo di vivere la corporeità sono diversi.* La corporeità è per loro importantissima e anche la relazione con l'altro si basa molto su questo elemento. Noi invece per cultura, siamo maggiormente timorosi di "toccarci".

Maria Grosso Nicolin e Carla Osella in "Una scuola Zingara" rispetto alle esperienze e allo sviluppo dei bambini rom differente dai bambini italiani affermano che " il bambino zingaro che giunge in prima elementare non ha avuto il modo di sviluppare alcune capacità che noi consideriamo essenziali: il pensiero legato alla parola, il linguaggio, un certo tipo di motricità. È perché egli ha avuto uno sviluppo particolare, per i primi due anni il bambino vive quasi costantemente in braccio alla madre, che non si fida a lasciarlo solo nella culla (pericolo di topi, incendi domestici); né può farlo andare carponi perché il terreno circostante è sporco e pericoloso. Lo scambio verbale avviene in romanes, che per il bambino è la lingua della prima infanzia. La capacità di comprensione del bambino si indirizza piuttosto verso i gesti, le espressioni, il tono muscolare, il linguaggio del corpo."

I bambini rom si esprimono molto con la gestualità e con il linguaggio corporeo in generale. La danza è per esempio un elemento molto importante della cultura e della comunicazione tra i rom. Anche la musica, il canto e le attività espressive come disegno e pittura sono molto amate dagli alunni rom perché permettono loro di esprimersi liberamente e con molte meno difficoltà della comunicazione verbale e scritta in lingua italiana. *La nostra scuola purtroppo, da una rilevanza solo marginale alle attività extracurricolari (come la danza e il canto che sono invece fondamentali nella cultura rom) e che metterebbero invece il bambino rom in condizione di esprimersi maggiormente all'interno della classe e con l'insegnante.*

Spesso, i bambini rom, arrivano ancora in prima elementare a sei anni (e non dirado anche in età più avanzata) senza aver fatto la scuola materna ed essendosi relazionati mai con la cultura gagè. Il percorso prescolastico è un elemento fondamentale per l'agevolazione dell'integrazione del bambino rom nel mondo della scuola. Quando il bambino rom viene inserito a scuola già dall'asilo vive il passaggio alla scuola dell'obbligo in modo graduale e meno traumatico come accade per gli alunni gagè.

L'integrazione nel contesto classe ma anche all'interno della struttura scolastica stessa che è una struttura esterna dal campo e dalla cultura rom, è un fattore determinante per la riuscita del percorso di scolarizzazione di questi alunni. Anche i problemi di apprendimento della didattica di questi bambini, sono fortemente legati ai loro problemi di inserimento all'interno della realtà scolastica. *La motivazione ad imparare e ad apprendere è uno dei problemi fondamentali che incontrano gli alunni rom anche perché spesso, questi non*

sono spesso motivati dai genitori a capire qual è l'importanza della scuola e devono trovare comunque una motivazione forte per partecipare alla vita scolastica e per cercare di superare le difficoltà che incontrano nella stessa quotidianamente. In questa situazione la motivazione può nascere solo dallo stare bene in classe con i propri compagni.

In merito all'importanza dell'integrazione di tutti gli alunni nella scuola, il Ministero della Pubblica Istruzione nel "DOCUMENTO GENERALE DI INDIRIZZO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE" del dicembre 2006 afferma testualmente che:

"L'Italia sta passando dalla prima fase, quella dell'accoglienza e per certi aspetti dell'emergenza, ad una fase di valutazione di buone pratiche e strategie educative. L'Italia ha scelto, fin dall'inizio, (C.M. 205 /1990, "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale") la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come dimensione trasversale, come sfondo integratore che accomuna tutte le discipline e tutti gli insegnanti. L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse. Favorisce e promuove l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza culturale o religiosa. Potremmo dire che queste caratteristiche definiscono una possibile via italiana all'integrazione, un percorso originale anche nel confronto con altri Paesi europei".

Tuttavia, quanto scritto in questo indirizzo generale per l'integrazione degli alunni stranieri, non riesce, in base all'esperienza quotidianamente vissuta, ad essere messo sufficientemente in pratica. Questo accade con i minori stranieri in generale ma, per i minori rom sia stranieri sia italiani, le difficoltà di integrazione sono ancora più difficili da superare.

Solitamente la scuola elementare risulta essere quella maggiormente accogliente delle diversità per lo spazio che riesce a dedicare agli aspetti della relazione e della socializzazione. Ciononostante, in questa ricerca si è cercato di evidenziare tutte le differenti e complesse realtà che circondano la scolarizzazione degli alunni di origine culturale rom e si è dato spazio ad una testimonianza dissonante in questo senso, quella di Vesna Halilovic, una ragazza di origine culturale rom di 21 anni, operatrice e mediatrice culturale nel Progetto Scolarizzazione bambini ed adolescenti Rom" di Roma Capitale e abitante in un insediamento del tutto particolare, "Arco di Travertino".

Arco di Travertino è un campo molto piccolo, non del tutto attrezzato e a tipologia familiare. Gli abitanti di questo campo hanno la cittadinanza italiana e sono ben inseriti nel contesto del quartiere e della città in generale. Arco di Travertino non è incluso nel Progetto di Scolarizzazione rom, in quanto, insediamento non ritenuto bisognoso di questo tipo di intervento. Nello stesso tempo però è necessario sottolineare che per questo campo non vengono attuati altri progetti che sarebbero invece auspicabili, tarati quindi su obiettivi di livello superiore che favorirebbero il completo inserimento degli abitanti. Inoltre questo insediamento è da molti anni a rischio di sgombero. Il pericolo dello spostamento dei suoi abitanti si fa sempre più presente e una delle possibili dislocazioni dei residenti

potrebbe essere quella di essere trasferiti nell'insediamento della Barbuta, sito nelle adiacenze dell'aeroporto di Ciampino. Naturalmente se ciò avvenisse sarebbe un grande passo indietro per le persone residenti in questo luogo centrale della città. Per loro sarebbe piuttosto auspicabile un serio percorso d'inserimento in abitazioni differenti da quelle concepite per il campo. L'accesso ad abitazioni private e case popolari potrebbe essere la soluzione più adeguata per questa tipologia di famiglie inserite in questa specifica realtà.

L'intervista che rileva la tematica trattata

Vesna Halilovic ha affrontato un percorso scolastico inizialmente in salita ma ha raggiunto un risultato di successo negli studi molto importante, in quanto, ha terminato la scuola superiore ed ha conseguito il Diploma di Maturità all'Istituto Psicopedagogico Jean Piaget a Roma. Terminare gli studi di maturità non è così diffuso per i giovani rom, infatti, solo in pochi arrivano a questo traguardo. Tuttavia nel campo di Arco di Travertino il caso di Vesna non è l'unico avvenuto.

Vesna ci racconta come la sua esperienza scolastica sia stata durissima sotto il profilo dell'integrazione, soprattutto nel primo periodo scolastico, quello dell'approccio con la scuola elementare e come sia invece migliorata man mano che aumentava il grado d'istruzione che si trovava a frequentare. *La testimonianza di Vesna* risulta in questo senso singolare, in quanto delinea una situazione contraria a quella che vede solitamente i minori rom maggiormente inseriti nella scuola primaria di primo grado ma è, soprattutto, una storia di successo scolastico che ci *fa comprendere come l'accoglienza e l'integrazione siano gli elementi fondamentali per il successo negli studi, in quanto, legati profondamente all'aumento della motivazione allo studio stesso e al superamento delle difficoltà pratiche ed emotive che i minori italiani di origine culturale rom possono trovarsi ad affrontare.* Il confronto con i loro pari gagè e con il mondo esterno al campo è sempre un elemento cruciale nella vita dei giovani rom ma, *la sfida più grande, è quella con se stessi, quella in cui si lotta con la definizione di una propria identità, multipla e flessibile, di giovani di cultura rom ma anche di cultura italiana e inoltre quella di riconoscersi (e di volontà di essere riconosciuti dagli altri) come individui unici e uguali solo a sé stessi e alle proprie singolarità.* La scuola deve svolgere un ruolo cruciale nell'accompagnare il giovane in questo delicato processo e il racconto scolastico di Vesna ci porta a capire che solo quando l'alunno si sente "accolto" riesce a trovare la giusta spinta per superare le difficoltà scolastiche che inevitabilmente si trova ad incontrare.

"Io mi sono diplomata l'anno scorso in tecnico dei servizi sociali nella scuola superiore Jean Piaget, questa scuola è una scuola dove sono 5 anni divisi in 3 e 2. Tre anni prosegui con il diploma di operatore sociale, invece con cinque anni diventi tecnico dei servizi sociali, io ho svolto il percorso fino al quinto anno quindi mi sono diplomata. La mia

esperienza scolastica partendo dalle elementari è stata all'inizio tanto difficile...e arrivando alle superiori è migliorata sempre più. L'approccio con la scuola è stato difficile, sono entrata in prima elementare e ho trovato difficoltà nell'approccio con la scuola[...] Tante difficoltà perché appunto non riuscivo a relazionarmi con gli altri bambini perché i bambini più piccoli sono, come si può dire un po' più cattivi...? Perché sono dispettosi, non hanno il senso del diverso, anche se non ci dovrebbe essere, però alla fine essere rom è una diversità, e quindi questi bambini che erano piccoli... Però io entrando in una classe di sei anni, io già ne avevo sette quando ho cominciato ad andare a scuola, ero già un po' più grande capivo altre cose, poi comunque vivere in una situazione rom e vivere in una situazione italiana è diverso... è diverso, i bambini crescono in modo diverso. I bambini rom a volte sono più maturi degli altri bambini, capiscono cose che loro col tempo capiranno. Quindi i bambini quando andavo a scuola mi evitavano, non stavano vicino a me, quindi io non volevo andarci proprio a scuola perché non riuscivo. Quando ho finito la quinta elementare mi sono sentita sollevata perché non riuscivo più a stare con quei compagni, c'erano due tre che stavano con me, però comunque non mi sentivo a mio agio. Andavo a scuola ma non andavo sempre come è successo invece alle medie e alle superiori; alle elementari è stato un po' più complicato[...] non ci volevo proprio andare...

Alle medie invece ho trovato una classe dove c'erano tanti maschi e alcune femmine, eravamo poche, e lì la situazione era diversa, lì i professori erano diversi, avevano un approccio comunque differente con noi rom, perché la scuola già aveva tanti rom aveva tutti i miei cugini, noi andavamo a scuola tutti insieme, e quindi erano come cresciuto noi andando a scuola. [...] Era la Scuola Media "Di Bullo" in zona Arco di Travertino. Con questi ragazzi delle medie siamo stati bene, tre anni sono andata sempre a scuola, sempre ho frequentato, ecco perché poi è nata la mia passione di andare alle superiori perché se avessi avuto un percorso difficile anche lì, come l'ho avuto alle elementari le cose sarebbero andate diversamente. [...] I professori con noi si rapportavano proprio come persone tranquille, ci aiutavano se avevamo sbagliato qualcosa, ci seguivano, ci portavano dei libri, cose che alle elementari non sempre succedevano. [...] gli altri ragazzi non avevano difficoltà a rapportarsi con noi, e questo è dipeso anche dagli insegnanti perché comunque durante le lezioni parlavano del popolo rom, i ragazzi li seguivano, li appassionava questa cosa, cioè io mi fermavo in classe all'ora di ricreazione a raccontare com'è il matrimonio da noi e mi chiedevano di raccontare quali feste abbiamo, mi facevano l'interrogazione! Ma proprio appassionati a questa cultura. Forse alle elementari questo non succedeva perché i bambini erano più piccoli, però uno crescendo e arrivando in quinta elementare a 10 anni qualcosa dovrebbe capire, qualcosa si dovrebbe affrontare come argomento perché comunque è proprio il pane quotidiano. Avendo questa esperienza positiva nella scuola media ho deciso di proseguire il percorso, perché poi avevo un rapporto con le mie amiche, con le altre ragazze avevamo tutte insieme deciso di andare, ci sono venuti a fare l'orientamento, così poi mi è presa questa passione ho detto "vabbè proviamo". Poi alcune sono venute, per altre il percorso non è stato come il mio perché non gli piaceva forse l'ambiente e hanno cambiato, però io poi ho continuato perché alle superiori è stato ancora meglio che delle medie. [...] Alle superiori la scuola era tutta una scuola femminile, gli insegnanti anche loro sono stati bravissimi con me, sono stati degli insegnanti che ricorderò sempre, che mi trattavano come se fossi stata

una figlia loro proprio alcuni, ... E qui mi sono sentita riconosciuta come alunna, come ragazza rom, come ragazza che ha una cultura diversa, come italiana...e pure come Vesna. loro hanno saputo di più integrare le mie tante identità. Poi inoltre questa scuola è multietnica, ci sono tante etnie in questa scuola, quindi non è una scuola dove vanno solo ragazzi italiani e alcuni rom, è una scuola multietnica”.

Con l'intervistata si commenta durante l'intervista sul fatto che la scuola elementare è ormai una scuola dove ci sono tanti bambini di culture diverse, tuttavia Vesna afferma che, anche se era presente questo importante elemento pure ai suoi tempi, lei non è riuscita comunque ad integrarsi nella scuola elementare.

[...] “Sì però in quella scuola io non mi sono trovata bene. Io proprio non ci volevo mai andare. Ci stanno ora i miei cugini sempre nella stessa scuola, loro stanno bene non hanno nessun problema ma io quando ci andavo ti giuro... Era la classe... La classe che non andava bene o erano le maestre che erano un po'... diverse, non mi piaceva proprio l'ambiente, in quell'ambiente scolastico con quella classe... Io mi aggrappavo alle ringhiere delle scale per non entrare in classe. Invece poi quando sono andata alle medie e alle superiori tutto tranquillo, cioè andavo tutti i giorni a scuola tutto regolare, partecipavo alle uscite partecipavo alle gite, partecipavo a tutto. L'integrazione è stata totale alle superiori, totale, proprio totale. Cioè andavo a casa delle mie amiche, cosa che alle elementari si dovrebbe fare di più perché i bambini sono più piccoli ma invece alle medie e alle superiori andavo a casa delle mie amiche, stavo con loro e con i genitori che mi volevano bene, cioè gente... non lo so ho trovato gente diversa. [...] L'integrazione è un elemento fondamentale per la riuscita scolastica, anche perché poi il bambino non andando a scuola non si sente integrato e rifiuta, rifiuta quell'ambiente, non ci vuole andare più. Se uno trova una scuola e degli insegnanti che... perché parte dall'insegnante l'integrazione del bambino rom, non parte solamente dal bambino parte dall'insegnante. [...] i bambini rom dovrebbero essere più spinti più motivati, perché alla fine non sono proprio motivati non hanno voglia, anche se questo non so come si possa abbattere, aumentando la motivazione dell'alunno comunque. Beh, parte sempre dalla scuola, è un compito suo. Aumentare la motivazione con l'integrazione. Per me l'elemento essenziale è stato quello”.

7.5 a) Il coinvolgimento delle famiglie rom come elemento essenziale dell'integrazione

I genitori rom non si interessano troppo degli aspetti della scolarizzazione dei propri figli e tendono a delegare a terzi (soprattutto agli operatori della scolarizzazione) le questioni relative sia alla relazione con la scuola e gli insegnanti sia quelle dell'apprendimento reale e concreto di ciò che i loro figli dovrebbero imparare dalla scuola. Questo secondo aspetto, anzi, è quasi totalmente lasciato in affrontato. I genitori rom si domandano e domandano spesso agli operatori della scolarizzazione, e in alcune occasioni anche agli insegnanti, perché i loro figli pur frequentando la scuola, non imparino a leggere e scrivere correttamente. Questo argomento, di cui tratteremo più avanti nei prossimi paragrafi, non viene mai approfondito né dai genitori stessi né dai docenti.

Far assumere ai genitori le proprie responsabilità rispetto alla scolarizzazione dei figli è un passo fondamentale che tutti gli attori coinvolti nel “Progetto di Scolarizzazione Rom” devono continuare a promuovere con forza sempre maggiore. I genitori rom dal canto loro, devono prendere su di loro questa responsabilità dal punto di vista educativo e anche da quello legale. La scuola e gli insegnanti devono promuovere molto di più di quanto avviene oggi, la partecipazione dei genitori rom alla vita scolastica, organizzando, loro in primis, dei momenti di scambio con i genitori dei loro alunni rom sia nella scuola sia chiedendo ai mediatori culturali e interculturali, che fungono da interfaccia con loro, di programmare degli accompagnamenti al campo per gli insegnanti interessati a coinvolgere i genitori anche con un percorso iniziale di avvicinamento di questo tipo.

A volte, al contrario, anche gli insegnanti tendono a non chiamare i genitori ma preferiscono relazionarsi con gli operatori, in quanto, la comunicazione linguistica e culturale con il genitore rom può essere un momento che pone in crisi anche il docente. Il colloquio con il genitore rom lo costringe a confrontarsi con una realtà lontana dalla propria e con la paura di una messa in discussione dell'autorità e del ruolo che detiene di centrale responsabile della formazione e dell'educazione del bambino. Il genitore in questione, per cultura e per esperienza di vita, può anche non riconoscere come figura di riferimento per l'alunno e per la famiglia l'insegnante. Inoltre, i genitori rom quando si recano a scuola sono spesso molto visibili (non in tutti i casi naturalmente e questo è sempre bene tenerlo presente per non affermare imprecisioni rispetto alla complessa realtà dei rom) ed il pregiudizio nei loro confronti è sempre molto diffuso sia da parte degli altri genitori italiani e stranieri sia anche tra alcuni insegnanti.

Nel momento in cui il genitore rom riconosce la scuola come elemento determinante della vita attuale e futura dei propri figli anche questi ultimi assumono a loro volta lo stesso atteggiamento, trovando una motivazione essenziale al miglioramento del rapporto con la scuola dal punto di vista dell'integrazione e da quello di riuscita scolastica.

Allo scopo che venga veramente riconosciuto il valore dell'istruzione scolastica è necessario però, che la famiglia rom, possa immaginare un futuro per i propri figli nella società dei gagé. Futuro che non sia fatto di esclusione ma di partecipazione e condivisione della realtà di cui si parla e anche delle scelte del paese. È evidente che si tratta quindi, di una problema che va al di là della scuola ma che interessa tutta la società e il ruolo che i rom in essa svolgono. La scuola, in ogni caso, dispone della facoltà di intervenire in tale dinamica, costruendo con i genitori rom delle relazioni positive, basate sulla conoscenza, la fiducia e il rispetto reciproco. Gli insegnanti devono attivare dei sistemi per capire meglio il mondo in cui vive il bambino quando non è a scuola e per incoraggiare le famiglie rom ad avvicinarsi ad essa. La scuola, per questi genitori, può rimanere spesso un mondo lontano ed estraneo nel quale il bambino rimane solo, in quanto loro non riescono ad intervenire.

7.5 b) l'importanza del mediatore linguistico-culturale nel processo d'integrazione scolastica

La figura del mediatore linguistico-culturale è molto importante al fine di attivare un'accoglienza preliminare e una futura e completa integrazione degli alunni rom e anche, di agevolare la comunicazione tra scuola e famiglie rom.

Il lavoro del mediatore tocca diversi livelli e destinatari, in quanto, questa figura, si relaziona con i bambini, con i loro genitori, con gli adulti del campo in generale e naturalmente con gli insegnanti. Il lavoro del mediatore linguistico culturale potrebbe essere anche quello di stare in classe per fungere da facilitatore della comunicazione linguistica e della didattica stessa. Purtroppo sono pochi i mediatori di origine culturale rom che intervengono in questo senso nelle nostre scuole, in quanto, (almeno per ciò che riguarda la situazione di Roma prevalentemente presa in considerazione nel contesto di questa ricerca) non possiedono in modo diffuso un livello d'istruzione tale da consentire lo svolgimento di attività didattiche. Viceversa, la scuola non è ancora completamente cosciente nell'utilizzare al meglio la figura del mediatore linguistico-culturale in generale, anche per quello che riguarda le altre culture. La scuola dovrebbe comunque maggiormente prevedere (e accettare quando viene proposta) la collaborazione del mediatore rom dentro la classe in momenti importanti per le attività interculturali di gruppo, che dovrebbero essere parte integrante del programma scolastico e anche, in alcune circostanze, per la fase iniziale di prima accoglienza del minore.

La formazione di mediatori linguistico-culturali e anche di insegnanti di italiano di cultura rom che possano supportare gli alunni dentro e fuori la scuola, è un fattore determinante per la completa integrazione degli alunni rom.

In Italia ci sono state esperienze molto positive che hanno previsto la presenza di mediatori culturali rom nei servizi socio sanitari e scolastici come quello iniziato a partire dalla metà degli anni '90 a Milano. Per alcuni anni l'incarico alle mediatrici culturali fu dato direttamente dall'Amministrazione Comunale con contratto diretto ma per passare poi a forme contrattuali differenti e precarie significative delle difficoltà e dei contrasti politici del momento. Maurizio Pagani spiega al riguardo di questa esperienza che "ogni passaggio di natura "contrattuale" non fu estraneo alle difficoltà e ai contrasti politici del momento, ma nascose e accompagnò l'insidia di un'interruzione del rapporto di lavoro che da allora rimane pur sempre di carattere *precario*."¹² La formazione di mediatori rom dovrebbe essere svolta ad un livello adeguato a permettergli di acquisire degli strumenti culturali e pedagogici tali da sostenere un'attività dentro la classe. Quindi l'accesso a tale percorso dovrebbe essere proposto a donne e uomini rom con determinate attitudini e requisiti di base. L'esperienza di Milano fu strutturata con un corso di formazione realizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano nel 1993 e nel 1996 le mediatrici parteciparono ad un corso di aggiornamento gestito dall'Università e l'Opera Nomadi:

"Com'è immaginabile, molteplici furono le difficoltà incontrate dalle mediatrici, soprattutto nei primi anni di attività: preparazione iniziale insufficiente, richieste eccessive delle scuole che non né compresero appieno la funzione. [...] Le mediatrici oggi vantano un percorso di crescita formativa che le ha portate ad assumere una notevole consapevolezza e capacità

¹² G. Bezzecchi, M. Pagani, T. Vitale, *"I Rom e l'azione pubblica"*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008, p. 242

di riflessione rispetto al loro ruolo e ai loro compiti, con cognizione di molte delle contraddizioni irrisolte, delle difficoltà incontrate, dei momenti di conflitto che hanno imparato a gestire e a superare anche grazie ad un'autentica capacità di mediazione culturale conquistata sul campo. L'esperienza condotta in questi anni ha sicuramente permesso loro di crescere umanamente e culturalmente. [...] Attraverso quest'esperienza le mediatrici hanno acquisito anche capacità d'insegnamento, non solo nei confronti dei bambini rom, ma anche verso gli alunni stranieri e verso quelli con difficoltà di inserimento e apprendimento".¹³

Un percorso di formazione e di esperienza per i mediatori rom, strutturato come quello appena citato risulta sicuramente una risorsa per tutta la comunità scolastica in quanto:

- aiuta a combattere la dispersione scolastica dei minori rom e la presa di coscienza dei genitori rom sul percorso scolastico dei propri figli
- da strumenti ai docenti per gestire eventuali "incidenti culturali" e li forma anche rispetto alla storia e alla tradizione del popolo rom
- è una possibilità di arricchimento per tutti gli alunni delle classi interessate
- è un supporto nella facilitazione della didattica per i docenti.

L'inserimento e la formazione di mediatori rom ha fino ad ora riguardato sempre realtà ristrette o episodiche. Per rispondere all'aumento della popolazione rom straniera e alle conseguenti iscrizioni nelle nostre scuole di minori rom sarebbe necessaria una progettazione organica ed estesa, a tutte le aree più interessate dal fenomeno sul territorio nazionale, di corsi di alto livello per la formazione dei mediatori linguistico-culturali rom.

7.6 Problematiche relative alla didattica e alle varie modalità di apprendimento-insegnamento

In corrispondenza di un aumento della frequenza scolastica dei bambini rom abbiamo quasi mai, un effettivo e proficuo risultato di *acculturazione* per la maggior parte dei minori rom che rimane purtroppo, lontana dagli standard d'istruzione dei gagé.

In tutti i paesi europei la scolarizzazione dei rom e dei sinti presenta caratteristiche piuttosto omogenee: discontinuità nella frequenza; una minima percentuale arrivava alla soglia dell'insegnamento secondario; i risultati, in particolare nel leggere e nello scrivere, non corrispondono alla durata della scolarizzazione dei minori, il che significa che non si raggiungono gli obiettivi nemmeno nel settore dell'apprendimento di base.

E' stato riscontrato nella presente ricerca che una domanda frequente che viene posta agli educatori scolastici da parte dei genitori dei minori rom è la seguente: <<Ma com'è

¹³Ibidem p.p. da 242- 245

possibile che questi bambini vanno tutti i giorni a scuola, da anni, e non imparano niente?>>

Dare una risposta a questa legittima, sacrosanta (e direi assolutamente veritiera) domanda, pone gli operatori sempre molto in crisi. La replica alla stessa richiede infatti l'elaborazione di una teoria personale e complessa, difficile da affrontare in un contesto non strutturato e con persone che (come i genitori rom) sono veramente poco coinvolte dalla scuola e quindi sono poco abituate a discutere delle problematiche d'apprendimento dei propri figli. Soprattutto direi, non sono abituate a farlo in una chiave "critica", ossia che non veda le difficoltà del bambino sempre in un'ottica di "deficit" di cui lo stesso sarebbe portatore.

Nel resto del capitolo proveremo a comprendere i motivi per i quali ciò accade ed a proporre delle eventuali alternative di risoluzione del problema.

Ad un certo punto del percorso scolastico l'elemento centrale e primario dell'integrazione, se da solo, può non bastare più.

Ci sono alcuni bambini rom che sono accolti bene dalla scuola e dalle insegnanti che attivano intorno al bambino (e a volte anche alla sua famiglia) una rete di solidarietà e affetto che coinvolge gli alunni e i loro genitori. Nel momento in cui, però, si deve passare alla fase successiva, alcune insegnanti risultano carenti nel comprendere le reali esigenze formative del bambino. Un bambino inserito che si trova ormai nella seconda fase del percorso scolastico e per il quale non basta più essere accolto e stare bene.

Ad un certo punto, soprattutto quando il minore comincia a frequentare le classi superiori alla prima elementare, classe dove ancora si può accontentare di questi elementi, **egli ha bisogno a tutti gli effetti di sentirsi uguale ai suoi compagni e come tutti loro, ha bisogno anche di sapere che essere lì, in quella classe, ha un senso anche per lui, così come lo ha per i suoi amici. L'alunno rom, al pari di tutti gli altri alunni, deve sapere che anche lui sta imparando a fare delle cose e che sta acquisendo sempre maggiori abilità didattiche.** In seconda, terza elementare, quando il divario tra lui e i suoi compagni comincia a diventare sempre più evidente, *non si accontenta* (e più e del tutto ragionevolmente si può affermare) *di poter socializzare con i suoi compagni ma vuole (e ne ha tutto il diritto) diventare adeguatamente competente.*

Allo scopo di chiarire meglio questo specifico e delicato argomento si riporta nel riquadro sottostante una particolare e specifica esperienza, avuta direttamente da chi redige questa ricerca, con un'alunna rom che ha amato la scuola quando ha cominciato ad imparare e ad amare di imparare.

Un'esperienza significativa con un'alunna di origine culturale rom

A dimostrazione di quanto appena detto riporto l'esperienza vissuta con un'alunna abitante nel villaggio attrezzato di via Dei Gordiani ma proveniente dal campo di ex Casilino 900. L'alunna in questione, aveva tentato l'inizio del percorso scolastico già l'anno precedente, all'età di 10 anni, con esiti purtroppo negativi. Con la stessa, era stato tentato infatti più volte, durante quell'anno scolastico, un percorso d'inserimento graduale ma con successi molto, molto limitati. La sensazione di spaesamento iniziale e successivamente quella di inappropriata che l'alunna aveva di se stessa in relazione alle abilità scolastiche possedute dai compagni della sua stessa età, costituivano un muro troppo alto da scalcare e anche un rifugio dietro il quale P. si nascondeva in una situazione fatta di incomunicabilità e di paura del confronto. Soltanto l'anno successivo, in quinta elementare, ha cominciato a sentirsi parte del gruppo e a frequentare la scuola, anche con regolarità. Non a caso ciò è accaduto proprio nel momento in cui P. ha iniziato a godere dei primi benefici del lavoro svolto con lei con regolarità per diverse ore a settimana. Le ore a lei dedicate si svolgevano in forma individuale e di piccolo gruppo in una dimensione attenta all'affettività in gioco, alla sua identità culturale e alla sua storia personale, attraverso metodi e strumenti, anche differenti da quelli usati normalmente in classe, organizzati maggiormente in base alla sua concezione della realtà e a ciò che per lei aveva significato nella quotidianità. Questo le ha permesso, prima, di integrare la sua identità e le sue conoscenze di bambina rom con quelle di alunna della scuola e poi di aprirsi (relativamente presto) ad altre categorizzazioni e ad alcune astrazioni più vicine al metodo d'insegnamento tradizionale. In quella situazione di acquisizione reale di nuove capacità, finalmente anche lei si sentiva competente, anche se in maniera differente rispetto ai compagni. Ha quindi iniziato ad aprirsi un po' di più, ad andare alle uscite e in fine, come vero evento conclusivo, si è fatta aiutare da noi operatori della scolarizzazione e dagli insegnanti a tranquillizzare i suoi genitori affinché le firmassero l'autorizzazione per partire alcuni giorni in gita scolastica con i compagni. Ciò è potuto accadere perché la ragazza è riuscita a sentirsi un po' più uguale ai propri compagni pur mantenendo la propria identità rom. Questo aspetto dell'apprendimento dei saperi e della competenza è stato un lavoro fondamentale per un vissuto di successo e per la creazione di un'immagine positiva di se stessa che ha avuto degli effetti decisamente positivi anche sugli aspetti dell'integrazione nella classe.

Alle insegnanti di classe fu proposto di organizzare anche dei momenti specifici di socializzazione e di educazione interculturale con tutti i minori, momenti in cui io, che ero l'educatrice dedicata all'alunna, svolgessi anche delle attività di tipo interculturale con tutta la classe, magari coinvolgendo i genitori degli alunni del campo, così come era già avvenuto in diverse altre occasioni risultate decisamente positive. Purtroppo questo tipo di intervento non venne accettato dalle insegnanti della classe, a loro avviso, troppo oberate dalle molte ed evidenti situazioni di disagio presenti in classe e soprattutto in relazione agli impegni didattici da portare a termine durante l'ultimo anno di scuola elementare.

È importante però precisare che le insegnanti in questione credevano in un primo momento che fosse necessario attivare per l'alunna, un percorso relativo all'acquisizione dell'insegnante di sostegno specifica. Questo perché, le difficoltà che la stessa mostrava, ad esempio nella concezione del tempo e della sequenzialità, della memorizzazione e del riconoscimento dei colori, di modalità di apprendimento altalenanti, facevano loro credere

al bisogno di una certificazione. Le spiegazioni poste alle insegnanti per spiegare tali questioni sono state ricollegate non ad una qualche sorta di deficit ma ad una dimensione culturale differente e ad una concettualizzazione lontana dalla nostra di quanto sopra menzionato. Inizialmente queste argomentazioni non erano state assolutamente comprese dalle maestre. Successivamente, visti i successi raggiunti dall'alunna, che è arrivata in classe effettivamente all'età di 11 anni senza saper tenere la matita in mano ed è uscita dalla quinta a fine anno, (mostrando certo, ancora delle evidenti e ragionevoli difficoltà con la temporalità e la logica dei sottoinsiemi per l'area logico matematica e con alcune problematiche, comuni peraltro anche a tutti gli apprendenti di madre lingua non italiana, con i suoni simili es.T-D entrambi suoni dentali e con le doppie, per l'area linguistico grammaticale) con risultati discreti e sicuramente irraggiungibili in così breve tempo da un'alunna con un deficit cognitivo, le convinzioni delle maestre hanno iniziato a smussarsi. L'esito positivo del percorso ha fatto ricredere (almeno in parte) le insegnati rispetto ad un possibile deficit cognitivo dell'alunna e le ha portate a riflettere sulla possibilità di considerare maggiormente l'incisività dei diversi aspetti culturali e del vissuto personale sulle modalità di apprendimento che semplicemente, possono utilizzare percorsi differenti da quelli consueti dei bambini italiani gagé e noti quindi alle insegnanti.

Il livello didattico posseduto dall'alunna rispecchiava per molti aspetti quello di fine prima elementare ma per altri versi, di comprensione e riflessione su argomenti complessi e di meccanismi d'intuizione per determinate procedure, poteva anche essere associato a un livello superiore.

Di fatto P. all'ingresso della scuola a settembre si affacciava in un mondo per lei ancora molto oscuro e non teneva abilmente la penna in mano all'età di 11 anni. All'uscita dello stesso anno scriveva abilmente in stampato e in corsivo in autonomia e anche sotto dettatura. Ora P. è alle medie e per lei e qualche altro alunno c'è un'attenzione particolare da parte dell'educatrice scolastica che la segue per alcune ore a settimana. Tuttavia in questo nuovo contesto dove l'organizzazione didattica è completamente differente da quella del grado d'istruzione inferiore e la rilevanza maggiore è data all'apprendimento delle singole discipline da parte degli alunni, per P. non è stato attivato un percorso particolare adatto alle sue necessità e più incentrato sulla globalità degli apprendimenti.

Questa esperienza è stata riportata perché ci spiega l'importanza di comprendere certi meccanismi. Tuttavia, anche con le migliori intenzioni e con docenti seriamente interessati a svolgere al meglio il proprio lavoro di educatori, di divulgatori dei saperi e di responsabili dell'acquisizione degli stessi da parte dei discenti, purtroppo nella scuola si fa ancora poca attenzione a questi aspetti.

Nella scuola, quando si parla delle problematiche relative al basso rendimento degli alunni rom, lo si fa per lo più solo in termini di:

- ritardo scolastico dovuto al tardivo ingresso nel mondo della scuola di molti alunni rom e alle condizioni di deprivazione in cui essi vivono;
- scarsa attenzione dei genitori rom agli aspetti riguardanti la scolarizzazione e quindi mancanza nel supporto didattico oltre l'orario scolastico;

- differenza culturale dei rom rispetto al nostro modello tradizionale che proietta i minori anni luce dal sistema scolastico ed educativo dei gagè e compromette l'apprendimento dentro e fuori la scuola;
- casi frequenti di ritardo cognitivo.

In questa sede si sostiene al contrario di quanto poco sopra scritto che il discorso da fare sia molto più complesso e che richieda una seria messa in discussione dei metodi e degli strumenti pedagogico-didattici utilizzati nella nostra scuola. Naturalmente è necessaria anche la messa in discussione di tutti gli adulti coinvolti (insegnanti, genitori, educatori, operatori del settore) nel processo di scolarizzazione e acculturazione degli alunni rom.

7.6 a) Analisi delle diverse affermazioni e risposte date dal personale scolastico su domande poste in relazione al basso rendimento degli alunni rom

La nostra scuola si sta abituando, seppur ancora con molte difficoltà, alla presenza di alunni provenienti da altre culture e portatori di altri bisogni formativi relativi alle diversità storiche, culturali e linguistiche che intercorrono tra i loro popoli di appartenenza e il nostro. Tuttavia, quando gli insegnanti a scuola si trovano di fronte all'alunno di origine culturale rom, incontrano maggiori difficoltà che con gli altri. Questo avviene sia, dal punto di vista dell'organizzazione didattica del docente stesso sia, da quello dell'incentivazione e della motivazione allo studio delle diverse discipline nell'alunno. Perché ciò accade?

L'esperienza vissuta negli anni dentro la scuola come educatrice della scolarizzazione (educatrice per l'intercultura e anche insegnante per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda, due figure esterne all'organico scolastico e impegnate nell'integrazione scolastica dal punto di vista sia didattico sia della socializzazione) con alunni provenienti dai campi, può consentire alla scrivente di operare in questa sede, l'elaborazione di un'ipotesi. Ipotesi che non vuole assolutamente avere la pretesa di proporsi come certa e rigorosa, in quanto, questa poca esperienza e questa ricerca, non sono adeguate al raggiungimento di tale obiettivo ma si vuole riportare una semplice tesi, basata sull'esperienza quotidiana svolta con questi alunni e sugli studi specifici fatti in merito per tentare di affrontare, giorno dopo giorno ed in modo efficace, le difficoltà dei minori in questione.

Soprattutto si riportano delle riflessioni sulla comprensione di quali siano i possibili motivi causanti le maggiori difficoltà della scuola con gli alunni rom, maggiori rispetto a tutti gli altri alunni gagè, italiani e stranieri.

I ragazzi e le ragazze rom seguiti negli anni, sono residenti in vari insediamenti di Roma, legati quindi a differenti realtà territoriali, sociali ed etniche (*Arco di travertino, Casa Comunale di via Amarilli, ex Casilino 900, ex Dameta, Gordiani, ex La Martora, Salone, Salviati 70 e Salviati 72, alunni residenti in case private, e solo ultimamente La Barbuta.*) e frequentanti diverse scuole site nel quadrante territoriale di Roma Sud-Est (*esempio scuole di: Torre Angela e Tor Bella Monaca, della Rustica e di Tor Sapienza, dei quartieri*

Centocelle e Alessandrino, della zona di Colli Aniene e del Tiburtino, del quartiere di Villa Dei Gordiani le scuole della Tuscolana in X Municipio).

L'idea ricavata dall'esperienza quotidiana e in questa sede riportata, è quella legata all'idea che: vi sia ancora da parte degli insegnanti e della scuola in generale, *una scarsissima conoscenza della storia e delle caratteristiche culturali degli alunni rom e soprattutto, un'insufficiente preparazione e competenza nella capacità di porre la giusta attenzione a come questi fattori (sia intellettuali, sia pratici) influiscono nell'utilizzo di diverse modalità d'apprendimento da parte dei bambini.*

I docenti faticano a riconoscere altri sistemi di apprendere, basati su step e processi a loro estranei, in quanto concentrati su un modello d'apprendimento-insegnamento fondato sullo standard occidentale che è poco in grado di contemplare e integrare altre elaborazioni e procedimenti. *A moltissimi docenti mancano ancora gli strumenti adatti per analizzare le diverse modalità e i diversi canali che i bambini rom (e quelli stranieri in generale) possono utilizzare per compiere il loro processo di acquisizione, ma soprattutto, manca ancora in questi docenti, la consapevolezza di non possederli.*

A volte i metodi utilizzati per gli alunni gagè, soprattutto in situazioni in cui l'alunno rom ha iniziato a relazionarsi tardi con il mondo della scuola, si mostrano poco produttivi. In certe occasioni anche gli interventi di rinforzo linguistico in generale e di italiano lingua seconda, per altro ancora abbastanza estemporanei e non inseriti nella didattica ordinaria all'interno delle nostre scuole, risultano non completamente rispondenti alle necessità formative degli allievi rom. Questo problema contribuisce a rafforzare notevolmente e a volte a provocare addirittura, il centrale problema dell'insuccesso scolastico dei minori rom. *Molti insegnati non prestano particolare attenzione e non si domandano come le differenze culturali e linguistiche degli alunni stranieri influenzino e agiscano nell'apprendimento scolastico. Questo risulta essere un rilevante problema per tutti gli studenti (stranieri soprattutto ma anche italiani) ma per quelli rom, questo elemento carente della nostra scuola, si trasforma in un vero e proprio deficit delle pari opportunità dell'apprendimento.*

La nostra scuola chiede all'alunno rom (e agli altri alunni stranieri) di adattarsi al suo modello e ai suoi standard. Anche quando, con le migliori intenzioni (e bene che venga fatto, intendiamoci) cerca il coinvolgimento dei genitori, prova a ricondurre o per meglio dire ormai in moltissimi casi, ad accompagnare gentilmente la famiglia rom all'interno del sistema scuola a noi noto. È importante evidenziare che la scuola oggi ha fatto degli enormi passi in avanti rispetto al passato e che è in grado di "chiedere di collaborare" ai suoi discenti e alle loro famiglie con delle modalità decisamente migliori, funzionali e rispettose delle diversità degli individui, nonché maggiormente coinvolgenti e collaborative di quelle precedenti, impostate maggiormente su un sistema scolastico autoritario. Ciò nonostante, difficilmente la scuola riesce a "mettersi in ascolto", in ascolto delle richieste, espresse e inesprese, degli alunni in generale e nello specifico di quelli stranieri e di quelli rom, utilizzando magari, sia per la rilevazione che per la risposta alle stesse, strumenti di lavoro nuovi ed appropriati.

A questo punto si ritiene possa essere necessario fare un breve accenno della tipologia di alunni stranieri che frequentano le nostre scuole e delle peculiarità e delle differenze che si possono riscontrare tra questi e quelli di origine culturale rom.

Nelle nostre scuole ci sono studenti stranieri provenienti da molti posti differenti, ma questi, seppur originari di realtà e culture lontane, sono comunque, per la stragrande maggioranza dei casi, portatori di alcuni tratti comuni (almeno a livello teorico-concettuale) che influenzano il loro approccio allo studio, oltre che la relazione stessa con la scuola.

Vi sono delle differenze tra gli alunni stranieri e gli alunni rom che sono immersi in una realtà particolare e che non sono stranieri!.

Alcuni elementi che si possono evidenziare in merito a questo argomento sono:

- **una lingua madre esistente anche in forma scritta per tutti gli alunni stranieri diversamente dagli alunni rom** e una concezione della stessa anche come mezzo di apprendimento per lo studio strutturato in un contesto determinato a tal fine. Rarissimamente si incontrano alunni non italiani che provengano da una cultura dell'oralità e che praticino tutt'oggi la loro lingua, solo in senso parlato, senza un codice scritto e standardizzato di riferimento, come è invece per i minori rom (o almeno di minori che utilizzino una lingua parlata e vissuta nella quotidianità accanto alla lingua madre che non faccia capo, come il romanes, ad uno standard e ad un codice scritto). Questo aspetto determinante della lingua e della cultura rom influisce su molti aspetti legati alle modalità di apprendimento della lingua e dei saperi in genere. È inoltre l'elemento cardine che delinea la non conformità del nostro modello didattico alle esigenze di conoscenza del mondo e di quelle di studio, degli alunni di origine culturale rom.
- **Possesso da parte degli alunni stranieri di una concezione simile alla nostra del territorio e dello Stato** può essere anch'esso un elemento importante. Negli alunni in generale vi è l'abitudine ad immaginare la propria famiglia o le proprie origini, dentro una precisa società, radicata per lo più all'interno di uno stato-nazione. Storicamente parlando, il territorio dove si risiede, per i rom, può essere qualcosa di più "astratto", senza confini definiti. Certo nei bambini questo elemento può essere poco sentito anche se, bisogna ricordare che comunque il nostro modello di studio del mondo e degli altri popoli, si basa su questo schema, più o meno giusto, di divisione del mondo. Il modo di relazionarsi con l'ambiente esterno e di adattarsi allo stesso può essere, anche per questo motivo differente negli alunni rom.
- **La temporalità, la spazialità, la simbolizzazione e l'uso della memoria sono differenti tra gli alunni rom e quelli gagè.** Naturalmente anche altri alunni stranieri hanno rappresentazioni e modalità di utilizzo differenti di questi concetti rispetto a quelli italiani, ma differenti anche da quelli rom, in quanto appunto, eventualmente propri e caratteristici di ogni cultura. Questi elementi verranno ripresi in seguito.

- **Immersione in un contesto socio-abitativo differente tra alunni stranieri e alunni rom.** Non ci soffermeremo su questo argomento perché trattato ampiamente nei capitoli precedenti ma basti ricordare che, maggiormente degli alunni stranieri quelli rom, si trovano in un contesto socio-economico e abitativo di estremo svantaggio e che inoltre, sono avvolti da un alone di pregiudizio diffuso, superiore rispetto a quello che circonda i minori stranieri frequentanti le nostre scuole.

Questo breve e semplicistico accenno alle differenze tra la popolazione rom e quella straniera in generale, esistente nella nostra scuola, vuole far emergere la singolarità della situazione degli alunni rom e sottolineare il fatto che, non è facile trovare nelle nostre scuole, alunni con le stesse caratteristiche di quelli rom.

Questo fa sì che l'alunno rom sia un "alunno fuori dal coro", un alunno al quale la nostra scuola non è ancora in grado di provvedere e tantomeno è in grado di "vedere" e di utilizzare la sua differenza, come virtù.

Per meglio dire, la scuola attualmente, è in grado di tradurre la differenza in risorsa solo a parole. Con tutte le raccomandazioni, le circolari ed i buoni intenti che si ripropone di attuare sull'integrazione degli stranieri e dei rom ma *non possiede poi nei fatti, i mezzi concreti e gli strumenti pedagogici per attuare una cultura scolastica delle pari opportunità anche per questi alunni.*

Ora esamineremo quali risposte adducono gli insegnanti in merito allo scarso rendimento scolastico degli alunni rom.

Quanto riportato in seguito è il frutto di impressioni elaborate durante le esperienze sul campo e di interviste sottoposte a diversi docenti e operatori del settore. Non è dunque un'analisi scientifica delle diverse questioni.

Molti insegnanti affermano che con gli alunni rom si trovano prioritariamente a fronteggiare la difficile sfida dell'integrazione e della socializzazione degli stessi nel gruppo classe. Come abbiamo visto in precedenza, questo passo è quello preliminare a qualsiasi altra azione scolastica più specificatamente mirata alla didattica e all'acquisizione dei saperi. Ciò nonostante, oggi, in numerose delle nostre scuole i bambini rom sono presenti ormai da tempo e quindi, sia gli insegnanti che gli istituti scolastici in generale (personale non docente, le segreterie, i collaboratori scolastici) sanno rapportarsi in maniera più efficace a questi minori e ai loro genitori, riuscendo anche, in molti casi, a risolvere il primo step dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni.

La difficoltà più rilevante che gli insegnanti dichiarano di avere, anche in questa fase avanzata successiva a quella in cui il minore è ormai integrato con il resto della classe, riguarda la sfera dell'apprendimento della lettura e della scrittura in primis e poi delle discipline in generale.

Alcuni docenti affermano hanno in classe minori rom integrati che vanno a scuola serenamente e regolarmente ma che di fatto non sono allo stesso livello scolastico degli altri alunni. Perché ciò accade?

Le risposte che il personale della scuola arreca a questo sono plurali e diverse. Molte sono da considerarsi valide e veritiere, altre risultano più discutibili. *Tutte comunque, fanno riferimento però per lo più alla dimensione di deprivazione e di deficit di cui l'alunno rom sarebbe portatore e toccando invece molto poco argomentazioni più intrinseche alla scuola stessa.* Si riscontra che troppo poco viene considerata, nell'analisi che la scuola fa su questo argomento, l'appropriatezza o meno del metodo d'insegnamento messo in atto dalla scuola e dal suo personale per fronteggiare e risolvere le problematiche relative all'acculturazione degli alunni.

Gli operatori del settore, fanno molta fatica a proporre un modello educativo e d'insegnamento più aperto di quello tradizionale, vale a dire più attento alle diverse caratteristiche dei singoli alunni e maggiormente consapevole delle differenze culturali e della loro influenza sul processo d'insegnamento-apprendimento. Mettere in discussione le solide convinzioni dei docenti, seppur solo parzialmente, risulta spesso un lavoro arduo che porta via molto tempo, tempo che potrebbe essere utilmente dedicato ad altri aspetti del lavoro. Durante i colloqui scolastici con gli insegnanti in cui si affrontano le problematiche di apprendimento e di acculturazione degli alunni rom, *ci si trova spesso ad ascoltare delle spiegazioni ricorrenti e acquisite, nonché giuste e degne di valore ma tuttavia, ancora, solo parziali.*

Gli alunni rom secondo le loro insegnanti si trovano in una condizione di basso rendimento scolastico per la seguenti argomentazioni:

- Un argomento rilevante e veritiero che le insegnanti indicano come condizione del basso rendimento scolastico è naturalmente **la frequenza scolastica scarsa o irregolare dei bambini rom.** Ci si trova sicuramente d'accordo su questo punto e naturalmente tutti gli attori coinvolti nella scolarizzazione sostengono che i bambini rom che frequentano regolarmente dalla scuola dell'infanzia hanno molti meno problemi degli altri loro coetanei che si trovano ad affrontare l'ingresso all'età di sei anni o anche in età più avanzata. Inoltre, se svolgono anche le esercitazioni pomeridiane quotidiane, gli alunni si trovano tranquillamente al livello degli altri compagni, anche se con possibili, ma non per forza sistematiche, difficoltà rispetto alla lingua italiana al pari degli alunni non italofoni ma soprattutto per loro con la lingua scritta, per i motivi che analizzeremo più avanti.

Alcune interviste che rilevano le tematiche trattate

Susanna Serpe spiega nella sua intervista quanto questo elemento della frequenza scolastica incida nella riuscita a scuola dei minori rom.

“Quando arrivano bambini come C. che arrivano ad avere 10 anni compiuti e non essere mai stati in una classe, e come lui ci sono sicuramente una serie di bambini che senza timore definirei proprio “desaparecidos” perché loro sono proprio inesistenti, io non so se sono registrati all'anagrafe se non sono registrati... non lo so, perché con tutte le associazioni che sono preposte che hanno vinto i bandi che lavorano con tutto quello che... che non sarà tantissimo ma che è stato messo in piedi in questi ultimi 20 anni, come possono esserci ancora bambini che vengono trovati nel campo a dieci anni? Vuol dire che non ci sono le visite dei vigili, vuol dire che non ci sono le visite domiciliari e i pediatri non hanno un elenco collegato con l'anagrafe che... E quindi quello che a noi arriva, il prodotto umano che a noi arriva, quando ci arriva a 10 anni è un bambino che sa parlare italiano che capisce quello che tu dici, ma più di quello non sa e non può fare perché non ha mai preso un colore in mano, non ha mai guardato un libro, sfogliato un libro neanche con i fratelli, quello che può fare la scuola in una quarta, in una quinta elementare non è tantissimo a mio parere, a meno che non si possa allo stesso tempo, contemporaneamente proprio, mettere su un progetto di più largo respiro al campo con le famiglie e che poi segua l'alunno dai 10 ai 18”.

A Susanna è stato chiesto quali fossero a suo avviso, i problemi relativi all'integrazione degli alunni rom nella scuola e nelle classi. All'intervistata è stato domandato di spiegare anche i problemi, naturalmente collegati all'integrazione, ma maggiormente riguardanti la didattica. A Susanna è stato domandato se lei fosse in grado di generalizzarli sui vari bambini che ha conosciuto negli anni di lavoro che ha svolto nella scuola. La risposta dell'intervistata si è incentrata anche in questo caso, prevalentemente, sull'influenza della frequenza scolastica.

“Per quello che riguarda la capacità di integrarsi e la socializzazione dei bambini rom a mio parere non c'è un discorso particolare da fare, dipende tutto dal momento in cui loro arrivano in classe. Dalla mia esperienza e anche da quella osservata nelle classi dei colleghi chiaramente i bambini che sono integrati fin dai tre anni, ma anche dai sei in prima elementare con il gruppo classe di riferimento, insieme agli altri, non mostrano particolari necessità o particolari comportamenti o atteggiamenti, quello che subito è evidente ad esempio è la frequenza incostante e quella subito va a incidere sul grado di socializzazione del bambino, può essere un bambino rom, può essere un bambino italiano, può essere un bambino straniero, può essere un bambino con un handicap, normo dotato o quello che sia, se il bambino viene tre volte a settimana quattro, poi due settimane di seguito di assenza, poi viene due giorni, insomma con discontinuità, e ce ne sono tanti di bambini che non sono ne rom, ne con handicap, ne stranieri, ne niente e che però frequentano irregolarmente la scuola, quei bambini hanno più difficoltà. Inizialmente sono solo difficoltà di inserimento, di accettazione delle regole, di proprio, fusione con un gruppo classe. Idealmente i bambini, essendo pressappoco tutti della stessa età, hanno proprio la necessità di fondersi l'uno nell'altro nelle esperienze dell'altro, sempre sotto la guida l'occhio vigile dell'insegnante. Man mano però che si prosegue e si va avanti, questa

difficoltà a livello di socializzazione, viene raggiunta e diciamo si somma a quelle difficoltà più relative allo specifico dell'apprendimento, allora lì, nel bambino rom bisogna vedere che tipo appunto di esperienza ha fatto, se è un bambino che segue e frequenta la scuola fin dai tre anni e con regolarità è possibile e probabile che in prima elementare si trovi perfettamente al livello degli altri bambini, a meno che non abbia una sua specifica problematica di handicap chiaramente, ma ha esattamente le stesse...(possibilità di quelli italiani) pur avendo esperienze diciamo diverse a livello pre-scolare o magari familiare, il fatto per esempio, al quale io non mi sono mai appoggiata anche se so che esiste un'ampia letteratura sull'argomento, che mette in correlazione il non aver gattonato, il non aver usufruito di un ambiente stimolante dal punto di vista per esempio di non aver usufruito della parola scritta mettiamo o anche proprio di tanta parola comunicata proprio direttamente al bambino rispetto poi alla scrittura o rispetto alla lateralizzazione, alla capacità di comporre le lettere; io non mi sono mai voluta appoggiare tanto a questo, perché sicuramente avrà il suo fondamento scientifico, però mi sembra un po' riduttivo, cioè innanzitutto perché i bambini non gattoneranno... perché magari è talmente pericoloso tenerli per terra che giustamente i genitori li tengono in braccio, li tengono su perché magari è sporco, ci sono i topi, fa freddo e quindi se li tengono in braccio e i bambini hanno meno esperienze, però poi di fatto questi bambini toccano tutti i tipi di materiali liquidi, solidi... fanno delle esperienze sensoriali secondo me anche maggiori di quelle dei nostri bambini che vengono non solo tenuti... e la maggior parte ormai dei bambini non gattona comunque, quindi secondo me questo discorso di pre-requisiti...[...] Ci sono vari livelli, a mio parere verrebbe quasi tutto azzerato dalla presenza del bambino in un ambiente corretto fin dai tre anni, e si nota che i bambini che arrivano in prima e che hanno frequentato già tre anni di scuola dell'infanzia hanno una partenza perfetta al livello degli altri bambini, se poi addirittura per tutta la scuola elementare i bambini vengono mandati con regolarità possono seguire un programma semplicissimo uguale a quello degli altri, perché anche quello degli altri è molto graduale; la tragicità dell'esperienza del bambino rom a scuola è la frequenza. Sono rarissimi i casi di famiglie che mandano il bambino dai tre agli undici anni a scuola per... quante sono...le... 33 settimane che noi lavoriamo tutti i santi giorni. Sono molto rari però i casi che io ho visto hanno tirato fuori dei ragazzi che sono andati alle medie alle superiori, sono pochissimi!

- **Un altro rilevante argomento che è citato dalle maestre e che effettivamente differenzia i bambini rom da tutti gli altri, è quello che riguarda i compiti a casa.** I bambini rom non fanno mai i compiti a casa e quindi non possono lavorare sull'esercitazione continua e sulla fissazione delle abilità e dei contenuti al pari degli altri alunni. La maggior parte di questi studenti non ha ogni pomeriggio e durante le vacanze degli adulti di riferimento che li stimolino ad esercitarsi e che li aiutino per ciò che riguarda la scuola. Questo fattore sarebbe decisivo nel determinare un posizionamento di competenze sempre inferiore di quello degli altri alunni sul programma scolastico.

A tale riguardo molte insegnanti sono state ascoltate perché questo sembra un punto ribadito sia dagli esperti del settore sia dai docenti.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Susanna Serpe afferma che oltre al problema della frequenza c'è dell'altro che ostacola i buoni risultati didattici con gli alunni rom, cioè, quello relativo allo svolgimento dei compiti a casa e alle modalità di svolgimento utilizzate. Susanna pone però uno sguardo ampio sulla questione che non riguarda solo gli alunni rom.

“La frequenza è importantissima come dicevo prima però non si può dire che sia solo la frequenza, oggettivamente i bambini poi tornando a casa non hanno genitori che li appoggiano, non hanno genitori che possono fare i compiti con loro. Questo però è ormai purtroppo sta dilagando anche come dato comune di bambini non rom, tanti bambini non rom non hanno un supporto familiare per fare i compiti, non è una caratteristica solo dei bambini rom, che i bambini vengano lasciati tra televisione e il computer per il giorno dopo lo si vede poi dal tipo di conversazioni che i bambini poi fanno in quarta, quinta, dove in una classe possono esserci cinque un terzo della classe, ma neanche, di bambini veramente evoluti che leggono correttamente che leggono con entusiasmo e così via”.

All'inizio di questa ricerca è stato chiesto alla referente dell'intercultura, molto esperta e collaborativa, di una scuola elementare del Municipio VII, di fare un sondaggio informale (in quanto così voluto dalle stesse docenti della scuola) tra le docenti della sua scuola che avessero, come lei, alunni rom in classe, per comprendere se a loro avviso, le motivazioni nelle difficoltà di letto-scrittura, spesso da loro dichiarate presenti in questi alunni, potessero essere ricondotte a sfere legate alla propria lingua madre o all'utilizzo di un differente processo d'apprendimento utilizzato dai bambini rom nel percorso di alfabetizzazione (e magari eventualmente ancora poco indagato e compreso dalle insegnanti stesse). Ciò fu chiesto al fine di rispondere meglio e congiuntamente alle necessità di questi studenti e insieme, di sfatare l'argomento che riconduceva le difficoltà scolastiche degli alunni, soprattutto quelle dell'apprendimento della lingua scritta collegate alla malintesa idea di un diffuso ritardo dell'apprendimento che in quel periodo si stava andando a delineare in merito alle molte richieste di certificazione per il sostegno da parte delle scuole di quel Municipio. L'idea di fondo era quella che, pur non essendo degli esperti di ricerca nel settore della linguistica ma semplici insegnanti, è noto che possono essere messe in atto dai minori modalità differenti nelle prime fasi dell'alfabetizzazione. Ad esempio si conosce che i bambini italiani nelle prime fasi dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento dell'italiano, che è una lingua ad ortografia trasparente, utilizzano nel loro processo la via sub-lessicale che si basa sulla transcodifica grafema-fonema per la lettura e fonema-grafema per la scrittura. Altri minori appartenenti a paesi che hanno una lingua diversa, ad ortografia opaca come gli inglesi e gli americani, utilizzano inizialmente prevalentemente la via lessicale che non richiede come l'altra, un'applicazione ricorsiva delle regole ortografiche ma permette invece l'accesso immediato al sottostante significato

della parola in quanto la riconosce immediatamente nella sua completezza e globalità. Detto ciò non risultava impossibile ipotizzare, ad esempio, che i minori rom potessero anche loro, utilizzare prioritariamente quest'ultima via o magari, una altra modalità differente. Alla referente era stato chiesto di indagare *se le insegnanti, mediante la loro esperienza quotidiana, avessero evidenziato dei procedimenti particolari e quali*. Era quindi pensabile, sulla base della loro esperienza, fare una riflessione, sicuramente semplice e pratica ma utile, relativamente all'apprendimento della lingua da parte dei bambini rom.

La risposta dell'insegnante referente dopo il confronto con le proprie colleghe, fu quella che si attestava sicuramente in *un rifiuto netto* della logica, che tutte le docenti volevamo contrastare, attinente *ad un frequente deficit cognitivo* che giustificasse da parte di troppi insegnanti la richiesta di un sostegno scolastico certificato dalle ASL ma, nello stesso tempo, la risposta data non prendeva minimamente in esame neanche la possibilità di riflessione sopra proposta riguardo alle caratteristiche dei percorsi d'apprendimento messi in atto dagli alunni rom e all'efficacia dei metodi posti in atto dalle maestre ma rinviava invece il problema in toto, alla mancanza di esercitazione continuativa degli alunni dopo la scuola, quindi nello specifico, riferiva la difficoltà del mancato svolgimento dei compiti nel tempo extrascolastico.

Insegnante referente: "Tutte le docenti concordano sul fatto che il problema delle difficoltà di letto-scrittura che incontrano molti bambini rom da loro seguiti sia relativo al fatto che questi alunni a casa non si esercitano a differenza degli altri compagni. Nessuna insegnante crede che vi sia un deficit di qualche tipo tuttavia molto spesso gli insegnanti richiedono il sostegno".

È necessario far notare quindi che la richiesta di operare un'analisi dei processi di apprendimento e dell'eventuale proposta di un metodo di lavoro migliore è stata completamente elusa.

L'elemento del mancato svolgimento dei compiti a casa è da ritenersi effettivo e sicuramente determinante nello scarso rendimento scolastico, anche dagli operatori del settore. È tuttavia vero che la nostra scuola è ancora troppo impostata su una modalità arcaica di concepire lo studio nel tempo oltre la scuola. I compiti dopo la scuola, così come ancora oggi sono proposti, riducono lo studio a mera mortificazione e anche i bambini gagé che hanno opportunità di essere aiutati nello svolgimento degli stessi, fanno molta fatica ad adempiere questo lavoro. Le esercitazioni nel tempo dell'extrascuola dovrebbero essere concepite come momenti di sperimentazione autonoma da parte dei bambini, delle sfide avvincenti e dovrebbero prevedere di essere svolti anche in gruppo. La scuola dovrebbe essere aperta oltre l'orario di studio in classe e dovrebbe avere dei laboratori per la sperimentazione e la ricerca aperti agli studenti per lo svolgimento delle loro ricerche. È la scuola che dovrebbe fornire l'aiuto di cui si sta parlando in questa sede e di cui i minori necessitano invece questa sfera dello studio è completamente rimesso alle famiglie. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di proporre dei compiti volti alla ricerca e all'indagine di laboratorio e sul campo. A questo punto i bambini tornati a casa nel tardo pomeriggio, dopo una piena e significativa giornata scolastica dovrebbero essere liberi di

fare altre esperienze e di stare con la loro famiglia. Quanto scritto è semplicemente ciò che avviene in molti altri paesi.

Tornando al nostro discorso concordiamo che il mancato svolgimento dei compiti può essere un elemento incisivo ma se la scuola funzionasse come dovrebbe non sarebbe così determinante. Su questo punto è *però necessario precisare che gli stessi insegnanti tendono a non dare agli alunni rom dei compiti da svolgere a casa*. Ciò è motivato dal fatto che gli insegnanti e i professori scolastici, invitano i loro studenti rom a non portare a casa i quaderni ed i libri di scuola dove dovrebbero fare i compiti, per evitare di perdere tutto il lavoro svolto durante le ore di lezione. Questo atteggiamento dei docenti è comprensibile, in quanto frequentemente, gli alunni rom che vivono nei campi smarriscono il materiale scolastico (causa abituale fratelli piccoli che per gioco strappano o rovinano libri e quaderni; in case così minuscole e affollate cibo e bevande possono cadere facilmente sui materiali della scuola; anche la scarsa attenzione degli alunni stessi e dei loro genitori, rivolta agli oggetti di studio e della scuola è motivo di incidenti nei confronti di libri e quaderni) ritrovandosi senza più traccia e certificazione dei percorsi di studio quotidiani.

Inoltre questo gesto degli insegnanti è dato dal fatto che gli stessi sono rassegnati in merito alla non volontà (per caratteristiche culturali) o alla impossibilità (per la situazione effettiva di grave disagio della vita del campo e per la mancanza di aiuto dai genitori) dei bambini rom di fare i compiti a casa. È vero che questi alunni quando ricevono delle esercitazioni da svolgere a casa nel pomeriggio o nei giorni di vacanza, tendono a non eseguire i loro lavori per le diverse motivazioni appena citate ma è tuttavia vero che avallare questo atteggiamento da parte degli insegnanti e dei professori, *significa deresponsabilizzare completamente l'alunno e inviare un duplice messaggio: da una parte di giustificazione della poca considerazione della scuola che a volte gli alunni rom tendono ad avere e dall'altra di sensazione di specialità di sé rispetto agli altri compagni*. Questa prassi speciale a mio avviso, oltre ad essere strumentalizzata in molte circostanze dall'alunno rom e anche ai suoi genitori sia come scusa di comodo nell'essere esentati dal dover affrontare come tutti gli altri l'ardua sfida dello svolgimento dei compiti a casa sia come strumento da scagliare contro gli stessi insegnanti ogni qualvolta si presenti un problema del rendimento scolastico, non promuove nell'alunno l'autonomia, la responsabilità delle proprie azioni e lo fa sentire diverso dagli altri.

Il problema dei compiti a casa può sembrare una banalità ma è invece molto importante. Il problema del materiale sul quale lavorare a casa può essere facilmente risolvibile, basta dare agli alunni abitanti nei campi delle schede didattiche separate piuttosto che i quaderni o i libri della mattina. Questa pratica può recare comprensibilmente all'insegnante, già carica di lavoro (ed oggi spesso anche sola in classe con molte ore frontali da affrontare vista la drastica riduzione della compresenza) una certa difficoltà, in quanto richiede alla stessa un po' di lavoro in più per la preparazione dei compiti. Tuttavia, durante le esperienze didattiche svolte nel tempo è stato sempre chiesto alle insegnanti delle classi, di assegnare regolarmente i compiti a casa ai bambini che venivano seguiti. Inoltre le esercitazioni sono sempre state consegnate dall'educatrice agli alunni con la raccomandazione di svolgerle nel tempo extrascolastico. L'esito di questo è stato a volte anche sorprendente sia per aumento di competenze degli alunni che per motivazione

all'apprendimento e alla frequenza scolastica. Naturalmente in molte altre esperienze, invece, i bambini e le bambine seguite non svolgevano i lavori a casa ma sapevano di non aver assolto ad un loro dovere. I bambini rom in primis, molto spesso, chiedono di avere dei compiti da svolgere a casa per sentirsi uguali a tutti gli altri compagni.

Anche delle insegnanti bravissime, appassionate del proprio lavoro e attive nell'integrazione degli alunni rom, alla richiesta di assegnare i compiti a casa sono contrarie e riportano per lo più due tipi di risposte al riguardo: <<*Se glieli assegno tanto poi non li fanno, è inutile ci ho provato*>> e anche <<*Non ha nessuno che lo possa aiutare e da solo non ce la fa*>>.

Una risposta particolarmente significativa per il contesto d'apprendimento in cui è stata data è la seguente

<<*Non glieli dare, io non glieli do e neanche le altre insegnanti perché poi a casa non li possono fare e magari si mortificano di questo quando devono riportarli*>>.

Le intenzioni di questa maestra dal cuore buono e dalla testa straordinaria erano del tutto positive per attenzione e rispetto di questi alunni ma ricadevano nel circolo vizioso della "prassi speciale" e di una concezione dell'educazione assistenziale basata su una convinzione troppo generalizzata rispetto all'impossibilità di tutti gli alunni rom di non poter fare i compiti a casa e soprattutto, di non poter modificare questo aspetto attuale della realtà.

La risposta di questa maestra è importante perché è stata data all'interno di una dimensione educativa incentrata sulla promozione dell'autonomia degli alunni e soprattutto perché due minori su quattro abitavano, ormai da circa un anno, in appartamento. Inoltre, i compiti assegnati dall'educatrice, venivano corretti nel laboratorio di alfabetizzazione, quindi il problema dell'eventuale disagio della riconsegna e verifica davanti alla classe era presto risolvibile.

Sicuramente esistono dei disagi che i minori rom abitanti nei campi, incontrano relativamente alla possibilità di studiare nei container o nelle baracche ma, la conoscenza contestuale della situazione all'interno dei campi ci spinge a sostenere che lo svolgimento dei compiti a casa non è un fatto impossibile per molti minori. Difatti, ci sono alcuni alunni che si esercitano a casa abbastanza regolarmente. È vero che la stragrande maggioranza degli alunni rom sono senza aiuto didattico il pomeriggio ma alcuni riescono ad usufruire dell'aiuto degli operatori (scarsissimo rispetto alla immensa necessità) o di fratelli maggiori.

Anche quando si avviano dei sostegni pomeridiani nei villaggi attrezzati per piccoli gruppi di minori e si chiede quindi agli insegnanti e ai professori di fornire delle informazioni specifiche sugli alunni da loro seguiti, compilando magari delle semplici schede informative e preparando possibilmente un piccolo programma di studio da svolgere per un paio di pomeriggi a settimana con i ragazzi, è sempre difficilissimo reperire in modo strutturato ciò che si chiede. Le informazioni e i compiti didattici vengono recuperati molto faticosamente e non di rado, solo a voce, durante fugaci momenti di incontro tra gli operatori e i docenti.

Partendo dal presupposto di base che sia necessario investire da parte delle politiche della scolarizzazione e delle istituzioni ad esse preposte, molto, molto di più sul percorso di sostegno all'acculturazione degli alunni rom, è necessario comunque su questo punto provare a promuovere un cambiamento nell'atteggiamento mentale dei diversi attori coinvolti. Quindi:

1. **dei docenti** rispetto alla possibilità di riconsiderare le loro posizioni dando maggiore credito a chi in base a criteri di conoscenza peculiare di questa realtà, promuove altri parametri sui quali calibrare delle azioni e poi essere maggiormente propositivi rispetto alle possibilità di miglioramento delle condizioni reali
2. **dei discenti** e delle famiglie rom che devono assumersi la responsabilità del percorso scolastico anche in momenti in cui non si è dentro la scuola. Soprattutto per i genitori degli alunni imparare a non delegare sempre a figure esterne alla famiglia ma a valorizzare e trasmettere loro in primis ai propri figli l'importanza riguardo all'esercitazione quotidiana e all'assunzione di responsabilità
3. **degli esperti esterni alla scuola** (educatori, operatori, mediatori) che devono essere in grado di coinvolgere maggiormente i docenti nel trovare delle soluzioni comuni.
4. Non meno importante è la necessità di attivare una **rivisitazione delle modalità di assegnazione e di richiesta di svolgimento, delle esercitazioni extrascolastiche** da parte della scuola. Esso va fatto in generale per tutti gli alunni.

Tenere a mente tutto ciò è indispensabile se si vuole risolvere questo problema, molto spesso citato dagli insegnanti, dei "compiti a casa". E' necessario conoscere la problematica a fondo e rendersene conto. Se si desidera rimuovere questo ostacolo è necessario promuovere delle prassi nuove e più efficaci, in generale per tutti gli alunni che soffrono nel fare i compiti a casa e, per gli alunni rom, ancora più attente e attinenti alla loro realtà.

- Un'altra spiegazione condivisibile, in quanto reale ed evidente, fa riferimento alla situazione relativa al **contesto di degradato e di deprivazione socio-culturale** in cui moltissimi minori rom residenti nei campi si trovano a vivere e che ostacola di fatto le esperienze e le possibilità istruttive degli stessi.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Anna Cardilli è un'insegnante di una scuola di Torre Angela che ha esperienza, da anni ormai, con gli alunni rom provenienti dall'insediamento di via di Salone. L'insegnante ci spiega che: *"Ci sono alunni rom, che pur avendo usufruito di una corretta scolarizzazione, possono mostrare difficoltà in ambito scolastico, che non possono addebitarsi ad insufficienza mentale. Le condizioni di povertà di questi bambini che vivono in un piccolo*

ambiente, senza spazi per lo studio e il gioco, con familiari a bassissimo reddito, incidono fortemente sui rendimenti scolastici. Spesso i loro genitori sono analfabeti e non possono offrire le stesse opportunità, che sono concesse ad altri coetanei. Questi bambini non usufruiscono di attività che facilitino l'apprendimento, per esempio: familiarizzare con il mondo dei libri, utilizzare il computer, visitare librerie, biblioteche, leggere riviste, avere scambi di comunicazione scritta e molto altro. Proprio per questi motivi occorrerebbe incentivare i più bravi e meritevoli anche con provvidenze in denaro per dare la possibilità a tutti di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione”.

- **La lontananza del modello di educazione rom e di quello gagè** è un altro elemento che spesso viene indicato come determinante dalla scuola e che può incidere nel percorso scolastico degli alunni. Su questo argomento anche abbiamo già discusso abbondantemente in precedenza e ne abbiamo sviscerato tutte le diverse sfaccettature, quindi non ci ripeteremo in questa sede ma rimandiamo i lettori all’inizio del capitolo.

Per vincere sul piano educativo non ci si deve fermare all’unicità di queste motivazioni ma si devono portare anche altre motivazioni che pongano l’attenzione sulla “capacità di risoluzione delle problematiche sopra descritte e di altre ancora da parte della scuola stessa”.

Tutti punti elencati fin’ora sono sicuramente condivisibili ma per gli educatori scolastici del settore, risulta non di rado, un’impresa ardua, accogliere queste argomentazioni e insieme **far comprendere agli insegnanti** (senza farli adirare e irrigidire sulle loro posizioni) **che è imprescindibile per cambiare e migliorare le cose, non fermarsi solo a questi elementi ma andare oltre e ricercare anche altre cause in seno alla loro azione quotidiana**

Un elemento che esce fuori prepotentemente dalla ricerca è quello che vede:

- **il metodo educativo utilizzato dalla scuola e dai docenti non essere, quasi mai, messo in discussione dal personale docente e dalla scuola in generale.**

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Le insegnanti intervistate durante la ricerca rispetto a tutti i diversi argomenti trattati non pongono quasi mai spontaneamente in risalto il problema della messa in discussione della propria professionalità e dei propri metodi pedagogico-didattici, come invece avviene per molte altre questioni durante i colloqui. Tuttavia, quando sollecitate dall’intervistatrice a rispondere a quesiti su questo argomento specifico e quindi sull’appropriatezza del metodo usato dalla scuola, (Anna Cardilli e Cristina Serpe) pongono delle critiche al

metodo scolastico utilizzato e concordano che le insegnanti e la scuola dovrebbero essere più preparate a rispondere alle particolari esigenze degli alunni rom.

L'intervistata Anna Cardilli: *“La maggioranza degli alunni rom presenta delle difficoltà nell'apprendimento, che possono ostacolare, se non vengono attuati interventi mirati in modo precoce, sia la loro integrazione sociale che il loro intero percorso di istruzione. E' opportuno che si presti maggiore attenzione nei confronti di questi alunni e si attui una progettualità diversa, utilizzando varie forme di flessibilità e le opportunità offerte dalle tecnologie. Gli alunni rom infatti, sono spesso dipendenti dall'adulto e necessitano di un intervento didattico individualizzato. E' importante, quindi, anche e soprattutto nella scuola, rispettare le differenze e l'identità di ciascuno per la piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza di ognuno (art. 2 e 3 della Costituzione), come aveva compreso profondamente don Milani quando affermava “Non c'è nulla che sia più ingiusto che far parti uguali fra disuguali”. Esistono poi delle interazioni tra le difficoltà scolastiche e i comportamenti svantaggiati e disadattati, dimostrati da tanti alunni rom. Saper riconoscere e capire questi comportamenti è fondamentale per l'attuazione e la preparazione di programmi riabilitativi efficaci. E' importante sostenere l'autostima in questi alunni, soprattutto tramite l'apprendimento collaborativo, che assume per questi allievi un ruolo significativo. Lavorando in piccoli gruppi, infatti, si sollecitano i bambini a cercare soluzioni attraverso un pensiero creativo, a fare ipotesi, a cercare soluzioni insieme; in questo modo si promuove anche la consapevolezza del proprio modo di apprendere, riconoscendo gli errori commessi, comprendendo i propri punti di forza per sviluppare più autonomia. Gli alunni possono seguire la stessa programmazione didattica dei compagni di classe, in maniera semplificata ed adattata ai propri ritmi e modalità di apprendimento”.*

A tale riguardo Susanna Serpe si concentra sull'aspetto della formazione dei docenti ed è interessante riportare quanto questa insegnante afferma.

L'intervistata Susanna Serpe: *“A livello di singola scuola e a livello di professionalità, i docenti dovrebbero poter ricevere una formazione specifica, perché pur avendo io detto che non è che il bambino rom abbia bisogno di qualcosa in particolare, così, teoricamente in partenza, però poi la realtà dei fatti è che poi i bambini rom non arrivano a tre anni tutti in classe, non frequentano regolarmente, quindi di fatto poi l'approccio con la cultura, l'approccio con il bambino rom, con le difficoltà che alla fine si presentano è lasciato alla libera volontà di formazione dei docenti che si vanno ad informare che vanno a leggere, a comprare testi per conto proprio e così si rischia di arrivare a 40, 50 anni senza avere mai poi magari confrontato (la propria professionalità) no? Questo fatto che le formazioni non siano più obbligatorie... La formazione in servizio non è più data ai docenti e questo è il secondo livello, terzo livello potrebbe essere diretto direttamente ai docenti che non hanno molta speranza che le cose cambino a breve termine; e niente formarsi, formarsi, confrontarsi ormai con internet e con tutto il materiale che gira su internet. In questi ultimi 15 anni ci sono state tantissime attività, pubblicazioni, movimenti di persone che sono*

andati, so che esistono veri e propri libri di testo, testi semplici scritti in due lingue in tre lingue per confrontare, no? Tutto il vocabolario orale della cultura orale che alcune popolazioni rom comunque portano. Dopo di che tocca rimboccarsi le maniche e lavorare”.

Queste due insegnanti, seppure solo sotto sollecitazione esterna, mettono in qualche modo in discussione i metodi che possono essere utilizzati comunemente a scuola. È importante precisare però che queste due testimonianze sono state raccolte da docenti disponibili al confronto e attive nel lavoro di ricerca educativa.

Non condivisibile è invece un ultimo elemento utilizzato come ulteriore spiegazione alle difficoltà di rendimento degli alunni rom e che viene troppo spesso nominato tra i docenti scolastici. La spiegazione dell'arretratezza scolastica viene spesso addotta ad una diffusa difficoltà cognitiva ad apprendere, tale da ritenere necessaria:

- **la certificazione da parte delle ASL competenti** al fine di ottenere il sostegno scolastico certificato.

Questo elemento, seppur non viene promosso e ritenuto valido dalle insegnanti intervistate che come spesso ripetuto sono educatrici critiche e impegnate in una ricerca continua, risulta molto presente sia dall'esperienza sul campo della scrivente sia dai racconti degli operatori della scolarizzazione che delineano una situazione differente da quella posta dalle due insegnanti.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Lucia Busachi, una dei referenti per la scolarizzazione del campo di via di Salone, ci spiega che le richieste di accompagnamento per l'invio dei minori di quel campo all'ASL di competenza per la certificazione che arrivano agli operatori dalle scuole e dai docenti, sono sempre molto elevate e comunque superiori rispetto a quelle realmente riscontrate e ottenute. L'intervistata commenta questo dato dicendo che:

“Gli insegnanti al minimo problema con questi alunni richiedono subito la certificazione e mi sembra che avvenga perché gli stessi non sanno come fare, sono oberati e questa del sostegno sembra sia una soluzione “sbagliata” ad una richiesta d'aiuto più generale. Inoltre la richiedono perché non capiscono le caratteristiche culturali di questi alunni e le scambiano per problemi di altro genere quando magari ci vorrebbe semplicemente un aiuto nell'insegnamento della lingua seconda. Anche la situazione di degrado e di difficoltà familiare che vivono alcuni alunni rom procura dei disagi che si ripercuotono nella scuola

e che vengono scambiati dagli insegnanti per deficit nell'apprendimento o per problemi di altro genere”.

Questa pratica, (una volta adottata e ricondotta addirittura a motivi legati alla razza) è utilizzata dal personale scolastico con frequenza per due motivi principali: in primis per la difficoltà che questo stesso incontra nel decifrare adeguatamente e definire la reale situazione dell'alunno rom e in secondo luogo è utilizzata nella speranza di ottenere un aiuto in più (l'insegnante di sostegno) per questo alunno immerso in una situazione intricata e complessa, alla quale il docente da solo non è in grado di rispondere e a volte di capire addirittura. L'alunno rom può necessitare di attenzioni particolari al pari, se non di più, degli altri alunni stranieri per i motivi che stiamo analizzando via via nel corso del capitolo e della ricerca in generale. Queste difficoltà tuttavia sono riconducibili alla sua sfera esperienziale e alle difficoltà della nostra scuola di promuovere una didattica appropriata e capace di rispondere alle sue esigenze e non invece, come spesso si pensa e si attesta dall'alto numero di certificazioni, ad aspetti di deficit e di ritardo cognitivo che apre la controversa questione della certificazione di problemi cognitivi. Questa lettura sbagliata della questione provoca non pochi problemi come di seguito analizzeremo.

7.6 b) La questione controversa della certificazione

La questione della certificazione è una questione controversa e appare come un altro elemento centrale delle pratiche rivolte alla scolarizzazione degli alunni rom. In base a quanto diremo a breve la stessa può far rilevare quale difficoltà la scuola incontri nel confrontarsi con gli alunni rom e nel comprendere a fondo le loro tipicità essendo in grado di soddisfare quindi i loro bisogni.

7.6 c) La richiesta frequente della certificazione

Alcune scuole inviano molti alunni rom (direi decisamente più del necessario) alle ASL di competenza dei diversi territori nella convinzione di una difficoltà certificabile dagli esperti. Quando per vari motivi capita che il deficit non sia riscontrato dal personale della ASL, le insegnanti rimangono spesso sorprese del responso, in quanto ritengono che alunni con difformità così particolari nella concezione tradizionale di alcuni elementi cardine, quali quelli che analizzeremo a breve della rappresentazione del tempo, dello spazio, della memorizzazione, della concezione e dell'uso della lingua e sui quali si basa lo svolgimento tradizionale della didattica scolastica, debbano avere un aiuto di sostegno specifico per bambini con “problemi”. Piuttosto che ricercare loro stesse un metodo di lavoro più adeguato a questi studenti, aumentando o aggiornando la loro conoscenza o battendosi per avere nella scuola degli esperti di diversi settori ritengono sia più giusto (probabilmente per mancanza di conoscenza sia della situazione attuale sia della storia

stessa dei rom) che bambini che presentano “problemi” di quest’ordine abbiano dei ritardi o delle patologie particolari seppur, leggere, da verificare e seguire in un certo modo.

7.6 d) L’assenza totale di riconoscimento di difficoltà certificabili

Ci sono di riflesso altre realtà scolastiche, più aperte e abituate a confrontarsi da pari con l’alterità che come reazione nettamente contraria alla prima, proprio al fine di non cadere in incidenti culturali, fraintendimenti e appunto cercando di riconoscere le differenze tra culture non come deficit, finiscono però per non inviare mai nessun bambino di origine culturale rom alla certificazione, anche coloro che magari potrebbero averne reale bisogno e necessità, così come accade per gli altri bambini gagè, reputando ogni manifestazione particolare di questi minori unicamente riconducibile alla sfera culturale e tralasciando quindi, anche ove necessario, altre vie di approfondimento. Questo dato risulta ancora dalle interviste fatte alle operatrici della scolarizzazione **Lucia Busachi** e **Gessica Besson** che affermano entrambe di essersi imbattute in diverse situazioni in cui alunni da loro seguiti, che mostravano gravi difficoltà di apprendimento e disagio diffuso, a loro avviso meritevoli di un’indagine approfondita da esperti competenti, non sono stati segnalati dalle insegnanti per la visita presso le ASL di zona.

È evidente la necessità da parte della scuola (e delle ASL) di apprendere informazioni sulla realtà degli studenti rom o di rivolgersi ad esperti in grado di capire quando le difficoltà del bambino:

1. siano realmente riferite a problemi cognitivi
2. siano riferibili a deficit gravi
3. quando siano invece legate a disagio di altro genere
4. quando invece siano semplicemente dovute ad una differente modalità di apprendimento e di approccio alla scuola nonché ad una concezione del mondo dissomigliante dalla nostra
5. quando in ultimo siano riconducibili ad un semplice ritardo scolastico per i bambini che ad esempio sono arrivati a confrontarsi con la scuola già da grandi, come può accadere per gli alunni rom.

7.7 La collaborazione tra l’educatore della scolarizzazione e l’insegnante

In merito alla collaborazione tra il personale esterno e gli insegnanti scolastici è interessante analizzare la situazione specifica legata alla collaborazione tra l’educatore esterno alla scuola che presta supporto ai minori di origine culturale rom (come previsto dall’attuale Progetto di scolarizzazione minori ed adolescenti rom) e gli insegnanti scolastici.

Si riportano di seguito due testimonianze sull’argomento che si sta trattando. Quella della ex Dirigente scolastica, Simonetta Salacone, intervistata già presentata precedentemente

e quella dell'educatrice di un'educatrice scolastica del Progetto di Scolarizzazione, Monica Cordova.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

All'intervistata **Simonetta Salacone** è stato chiesto perché, a suo avviso, gli insegnanti si mostrino spesso restii all'intervento di esperti esterni, che abbiano delle competenze specifiche, dentro la scuola, anche in relazione al fatto che, le stesse abilità particolari, necessarie a rispondere proprio al nostro momento storico, manchino poi da parte dei docenti stessi.

Allora, io non lo so, a scuola mia abbiamo sempre accettato di buon grado le competenze appunto di chi li conosce perché ci vive di più all'esterno dell'ambiente scolastico, quindi non siamo mai entrati in contrasto o in competizione, anzi, devo essere sincera, se vuoi molto spesso ci sono capitati educatori o persone delle cooperative della scolarizzazione che non li conoscevano abbastanza, quindi venivano a parlare e ne sapevano quasi meno di noi, dove noi troviamo una competenza superiore noi li abbiamo sempre accettati e ritengo che la scuola debba accettarli. Il dramma sai qual'è? È nella discontinuità nel rapporto con il personale delle cooperative della scolarizzazione, quando ci capita che ci cambiano ogni tre anni che ci cambiano per esempio il contratto e ci cambiano tutto... [...] Adesso è anno per anno...è' un disastro! Perché io trovo una persona competente me l'acchiappo e me la stringo, ben venga, se trovo la ragazzetta incompetente che deve imparare tutto perché fino all'anno scorso stava in un altro gruppo, i gruppi sono diversi tra l'altro fra di loro, è chiaro che la continuità del rapporto costruisce una competenza specifica e di scambio, perché poi a me l'esterno che mi viene e mi fa le lezioni mi può rompere le scatole, ma se invece l'esterno che viene mi da delle informazioni precise e delle competenze, mi aggiunge competenze ben venga, perché dovrei rifiutarlo; il punto è che molto spesso queste competenze non si integrano con i bisogni effettivi che il bambino ha rispetto alla scuola, perché poi i bambini rom vogliono imparare a leggere e a scrivere, vogliono fare quello che fanno gli altri, non ci riescono ma vogliono hanno una grande voglia di... sono lenti però, allora noi certe volte poniamo questi problemi... oppure sono discontinui nella frequenza, quelli di Casilino 900 venivano un giorno sì e cinque no. E' chiaro che lì gli insegnanti di classe che hanno un'intera classe, dicono, "ma io che faccio?" Allora mettiamola così: se noi avessimo delle competenze effettive presenti e con continuità, la scuola perché dovrebbe rifiutarle? Il punto è che queste competenze spesso sono molto sporadiche randomizzate e non sono continuative; Noi per esempio con Ermes abbiamo avuto sempre un bel rapporto, prima era Capodarco, perché continuativamente ci sono stati loro, tranne un breve intervallo con un altro ente che per noi per esempio è stato disastroso perché predicava molto bene, ma poi le persone che avevamo non conoscevano la realtà, almeno del campo a via dei Gordiani. [...] Nello specifico, allora diciamo così, la scuola dovrebbe proprio averlo invece un rapporto di continuità con i vari insegnanti.

Noi abbiamo qualcuno specializzato in insegnamento di lingua 2 laureato a Siena sono due tre i nostri docenti che hanno questa competenza. Io questi docenti non li posso adoperare nella loro competenza perché siamo in classe capito? Posso adoperarle parzialmente le competenze, e allora ti rendi conto che la cosa che ci servirebbe è la continuità di frequenza dei bambini e la continuità di rapporto con strutture forti competenti sul piano dell'alfabetizzazione, che è quella cosa che dicevamo prima che non è soltanto l'alfabeto per leggere e scrivere ma è proprio di concepire una cultura in cui oltre alla parola orale e alla TV, ci sta anche la parola scritta che abbia un significato (per loro).

A volte si trovano nella scuola degli operatori esterni (forniti dagli Enti che si occupano di svolgere il servizio di scolarizzazione) che non sono in grado di svolgere, per mancanza di competenze o esperienza, il ruolo di supporto alla didattica per gli alunni rom. Ciò accade in virtù del fatto che:

- le richieste di aiuto da parte delle scuole sono moltissime e le risorse messe a disposizione per questo sono molto inferiori a quelle necessarie, questo vuoto tra richiesta e risorsa disponibile fa sì che gli Enti della scolarizzazione, pur di rispondere alle pressanti e ripetute richieste delle scuole, una volta esaurito il personale specializzato inviino persone non qualificate allo svolgimento di un compito, seppur in collaborazione con la scuola, così difficile.
- Le scuole a volte sono consapevoli di questo procedimento ma preferiscono avere una risorsa poco efficace piuttosto che il nulla.
- C'è anche da dire che alcuni insegnanti, pressati dalle tante difficoltà della classe che sentono gravare solo su se stessi, cercano di alleggerirsi rispetto alla pesantezza di questa situazione delegando a terzi gli alunni rom e non domandandosi su cosa sia più utile per questi ultimi.
- Inoltre la scadenza a breve termine degli interventi non permette un lavoro fondato sulla continuità e su un progetto unitario.

Monica Cordova lavora da circa 7 anni all'interno della cooperativa Ermes nell'area formativa e nello specifico ha progettato e condotto dei laboratori di alfabetizzazione per bambini rom. Ha iniziato questa esperienza in un contesto specifico e particolare che ha avuto poi una continuità nel corso degli anni. La scuola nella quale ha avuto modo di lavorare negli anni è stato il 126° Circolo, Scuola Elementare Iqbal Masih. Quando è nato, il progetto si rivolgeva a bambini rom che per classe di età dovevano essere inseriti nelle classi superiori almeno alla seconda o alla terza elementare, ma che non avevano mai avuto precedenti esperienze scolastiche. Poi nel corso degli anni, ha deciso insieme alla scuola di fare un intervento specifico sulle prime e seconde elementari.

All'intervistata è stato chiesto di raccontare la sua esperienza precisando la tipologia dei rapporti costruiti con le insegnanti.

“Allora il lavoro con le insegnanti è fondamentale e laddove non è possibile ovviamente viene compromesso anche il percorso che si comincia con il bambino. Rispetto alla domanda che mi hai fatto, io posso dire che nella mia esperienza ho incontrato diverse tipologie d'insegnanti; ora, tralasciando diciamo quelle insomma più apertamente chiuse rispetto alle problematiche dei bambini rom per motivi forse culturali o anche insomma per motivi personali e invece soffermandomi sulle maestre che almeno nelle intenzioni risultano aperte rispetto alle problematiche dei rom e quindi rispetto anche al tipo d'intervento io ho potuto scontrarmi con diverse difficoltà. Una delle prime difficoltà che posso dire generalmente diffusa è legata a una forte caratteristica, posso dire, della professione, cioè, l'insegnante da un lato chiede aiuto, perché ovviamente soprattutto nel nostro contesto sociale attuale le classi sono piene di problematiche e quindi vuole aiuto, però dall'alto non è disposta a cedere in termini di professionalità e quindi diciamo, non è sempre ben disposta al confronto e questa è una grossissima problematica, perché, questo tipo di atteggiamento passa: dalla difficoltà di fare in modo che il percorso da far fare al bambino sia perfettamente integrato e quindi che i segnali che si mandano al bambino, i metodi utilizzati siano integrati tra quello che io come educatrice svolgo e quello che poi svolge l'insegnante, alla difficoltà maggiore che è quella del misconoscimento della professionalità dell'educatrice e questo è un problema che ho riscontrato io, ma che hanno riscontrato anche altre colleghe che come me, hanno lavorato con insegnanti anche diciamo, illuminate, noi le chiamiamo così, nel senso sono insegnanti che conoscono le problematiche del bambino, sono disposte a fare dei percorsi. Queste insegnanti dico sempre che ci sono con il cuore ma spesso non ci sono con la testa, perché comunque hanno questa difficoltà a confrontarsi con delle professionalità differenti, quindi, quando arriva un'educatrice che propone un metodo totalmente differente a quello utilizzato dall'insegnante, ovviamente non è sempre facile per l'insegnante aprirsi a questo tipo di confronto. Un'altra invece tipologia di difficoltà è legata al contesto sociale particolare che stiamo vivendo attualmente e che riguarda nello specifico tutto l'immaginario sul mondo rom, che quotidianamente ci viene bombardato dai media giornali televisione compresa e che a mio modo di vedere influisce moltissimo sugli italiani in generale e poi su chi lavora con i rom e con i bambini rom, e questo spesso fa sì che le insegnanti siano ricche di pregiudizi nei confronti dei bambini rom che arrivano in classe, siano diciamo curiose più rispetto al loro stile di vita e magari si focalizzano poco su quelle che sono le reali problematiche di quel bambino, cioè sono molto... alcune insegnanti sono catturate da delle forme di pregiudizio che coinvolgono la comunità rom e quindi questa ovviamente una grande difficoltà. Un altro tipo di difficoltà è invece dovuta al fatto che dal momento che le problematiche rom in generale sono delle problematiche tanto importanti su cui comunque nel corso degli anni non ci sono stati sempre degli interventi adeguati. Sono delle problematiche che hanno bisogno di molto tempo e di interventi molto reiterati, molto continuativi, cosa che sembra quasi impossibile fare, perché spesso questi interventi, sono comunque delegati al privato sociale che comunque spesso non ha una continuità, perché il suo impegno è legato ad un bando con scadenze ricorrenti e quindi la discontinuità degli interventi su queste comunità fa sì che i risultati del lavoro fatto con questa comunità siano

molto, molto lenti. Questo va ad incidere anche sulla motivazione dell'insegnante che spesso, magari avendo avuto a che fare con i bambini rom e con famiglie rom da tanti anni e non ottenendo, diciamo, dei risultati positivi più o meno immediati si scoraggia e quindi spesso ci sono delle insegnanti che sono molto disilluse che magari accettano la possibilità di collaborare e di fare un intervento perché sentono questa spinta a doverlo fare come educatrici, però non ci credono fino in fondo e quindi anche questo è un altro tipo di problema. Però io credo che il problema principale, che almeno io ho riscontrato, sia la difficoltà a collaborare in maniera quasi ugualitaria e quindi con una, diciamo, forte disponibilità al confronto e questo ovviamente fa sì che il progetto non sia integrato a tutto tondo”.

A conclusione di questo paragrafo potremmo affermare che una politica scolastica migliore per gli alunni rom dovrebbe riconoscere i suoi difetti e le scarse competenze e permettere alle scuole di attrezzarsi maggiormente e meglio per rispondere alle richieste di questi studenti. Le risorse esterne, potrebbero così essere destinate in modo prioritario (ma non unico in relazione ad un criterio di flessibilità da tenere sempre presente negli interventi educativi) nel tempo extrascolastico per aiutare i ragazzi e le famiglie fuori dalla scuola.

A questo punto della tesi si procederà con un'analisi accurata delle singole caratteristiche e problematiche influenzanti l'attività di studio dei minori rom e alla ricerca di una possibile costruzione di una didattica appropriata a tali specificità.

7.8) Analisi delle singole caratteristiche influenzanti l'attività di studio e costruzione di una didattica appropriata

La scuola e gli insegnanti non fanno facilmente un'analisi sull'appropriatezza del metodo d'insegnamento utilizzato e di quanto sia necessario considerare gli aspetti culturali e identitari degli alunni nella costruzione di una didattica appropriata. Ciò comporta per gli alunni rom una **“negazione delle pari opportunità dell'apprendimento”**.

Delle informazioni fondamentali che un insegnante che abbia alunni rom deve conoscere e considerare nella realizzazione di interventi didattici e pedagogici in generale, sono quelle attinenti sia (in particolar modo) alla *distanza tra una tradizione culturale a trasmissione orale come quella dei rom e una cultura scritta come la nostra sia a diversi modi di vivere la quotidianità e di dare importanza a differenti valori. Questi elementi comportano diverse modalità di concepire il reale e di apprendere allo stesso tempo.*

Gli elementi caratteristici degli alunni rom da considerare nella costruzione di una didattica appropriata e che, se ignorati dal personale docente possono condizionare la riuscita scolastica degli stessi, sono:

- **la questione della lingua materna**

La diversa concezione della lingua che i rom hanno rispetto alla nostra, dovuta alla caratteristica della forma esclusiva dell'oralità del romanés e di un utilizzo quindi differente della lingua stessa, influenzano tutti i fattori che stiamo per analizzare nei punti seguenti. Sulle specificità del romanés e della sua influenza negli apprendimenti ripareremo al termine di questo capitolo in quanto l'argomento risulta complesso e meritevole di approfondimento.

- la concezione del tempo e dello spazio

Il tempo

Sebbene vi siano considerevoli differenze di modi di fare e di comportarsi fra i bambini rom, dovute alle diversità del gruppo di provenienza, alle differenti storie familiari e alla personalità dei singoli, si possono rilevare alcune caratteristiche di base comuni tra questi bambini, derivanti dall'appartenenza alla stessa cultura e a uno stile di vita simile.

Spinelli che: "i rom hanno una visione dualistica del mondo e da questo deriva anche la loro percezione dello spazio e del tempo, che loro dividono in giorno e notte, estate e inverno. Dalla visione dualistica del mondo deriva anche il concetto del puro e impuro, dell'onore e della vergogna. Così i rom percepiscono il tempo in un modo diverso dal nostro. Per loro il tempo è un flusso continuo illimitato che cambia secondo il moto del sole o le condizioni meteorologiche e climatiche. Da qui la divisione giorno notte estate/inverno ecc."¹⁴

Questa idea e percezione del tempo e dello spazio è il risultato delle loro modalità di vita e di una visione sincronica della realtà. I rom vivono nel presente. La continua incertezza e precarietà in cui sono sempre vissuti gli impedisce di vivere progettando il futuro. Oggi più che mai forse, in relazione alle gravi condizioni di "precarietà forzata" in cui si trovano a vivere, ossia di una precarietà che non dipende più dalla loro volontà e quindi da ciò che in quel dato momento si può voler o non voler fare ma, da una "precarietà forzata" appunto, dipendente dalle Istituzioni che decidono per i rom come e dove vivere, facendo sì che i rom si sentano ancora più del passato in balia del destino, solo che oggi, tale destino è un spesso deciso da altri.

Il concetto di tempo è contrassegnato dal fatto che l'unica sicurezza è "l'adesso". Il domani è lontano e astratto e non si può prevedere e predefinire. Il passato è andato, infatti ieri non lo possiedo già più. È l'oggi che è importante da vivere.

L'uso dei tempi è molto diverso dal nostro, perché la relazione che intercorre tra ieri oggi e domani, come abbiamo appena visto, è connessa ad una diversa concezione e importanza dei "tempi della vita" e anche al carattere orale che contraddistingue il romané

¹⁴ A.S. Spinelli. *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi editore, 2003, Pag 102.

che, come spiega Tiziana Mori in l'allievo di origine rom può utilizzare i tempi verbali a seconda della circostanza che si sta vivendo:

“La narrazione tipica dei rom è svolta oralmente davanti a un pubblico che ha bisogno di essere continuamente coinvolto e richiamato all'attenzione. Il fattore determinante della scelta dei tempi è la ricerca dell'attenzione dell'ascoltatore e il collegamento fra il passato e il presente. Avendo la narrazione essenzialmente una finalità didattica, l'ascoltatore deve essere portato a identificarsi con i fatti narrati, deve sentirsi immerso nella vicenda, provare le emozioni che prova il protagonista e pensare che tutto ciò potrebbe succedere a lui.

Per creare questa situazione il narratore usa i tempi passati per collocare la situazione nel passato (essenziale perché il fatto deve apparire come avvenuto veramente). Userà l'imperfetto per creare lo sfondo e il perfetto per riferire avvenimenti, ma passerà al presente nei momenti più drammatici e coinvolgenti, talvolta addirittura il futuro, ad esempio se si vogliono dare ammonimenti”.¹⁵

Ora può risultare maggiormente chiaro perché spesso i bambini rom hanno difficoltà ad approcciarsi con le esercitazioni tradizionali che prevedono la sistematizzazione di stringhe spazio-temporali o con l'uso dei tempi verbali corretto per la lingua italiana. La difficoltà non è dovuta ad un deficit dell'organizzazione temporale ma ad una dimensione di vita vissuta, in cui la temporalità non è così certamente definita e definibile come lo è per noi. Ciò fa sì che il bambino rom abbia bisogno di “tempo” per immergersi anche in un altro concetto di tempo, il nostro.

Tra l'altro questo diverso modo di concepire la temporalità non deve essere visto come un semplice ostacolo all'acquisizione di alcune nostre tecniche e abilità ma dovrebbe essere valorizzato per ciò che può insegnare, ovvero: in una società basata sull'accelerazione continua (che a volte può sfociare in nevrosi) una visione del tempo come quella dei rom (e di alcune altre culture) può aiutarci nell'imparare a rispettare maggiormente i nostri tempi e quelli altrui, adottando anche un atteggiamento più rilassato nei confronti della quotidianità e della vita in generale, prevedendo anche maggiori spazi per curare le relazioni con i propri cari ed amici. Questo conta molto per i rom.

Lo spazio

“Il loro modo di usare lo spazio è sempre un adattamento all'ambiente circostante. Preferiscono gli spazi aperti a quelli chiusi, la libertà di movimento, avere tanto spazio intorno per poter ospitare gli ospiti e gli amici. I rom hanno un loro stile di vita molto flessibile e per questo non amano vivere in appartamenti. Anche se capita di vivere in una

¹⁵ <http://www.flashnet.it/users/T.Mori> “L'allievo di origine rom”

casa o in appartamento, cercano di adeguare questi spazi alle proprie esigenze di flessibilità”.¹⁶

La concezione dello spazio nella forma mentis dei bambini rom è diversa da quella dei gagé perché lo spazio intorno alla persona e l'ambiente circostante sono vissuti come un prolungamento, un'estensione del proprio essere. Lo spazio intorno a loro è quello della libertà. Il bambino rom è perfettamente in grado di adattarsi all'ambiente circostante in modo più istintivo ed efficace di molti bambini gagé, più rigidi invece, nella relazione con l'habitat. Ad esempio durante il gioco libero nei giardini della scuola, può essere comune vedere i bambini rom infilarsi sotto una siepe o mimetizzarsi efficacemente tra le giostrine del cortile per trovare un nascondiglio sicuro. Il bambino rom trova invece estrema difficoltà ad inserirsi nello spazio in modo preciso e coordinato così come noi gli chiediamo di fare. Questo bambino non conosce infatti la nostra organizzazione spaziale ed entra in ansia quando gli viene richiesto di farlo, aggravando ai nostri occhi le sue abilità di coordinamento motorio e risultando scoordinato e timoroso della spazialità, così come noi la intendiamo. A volte ciò avviene anche nel gioco con i compagni. Il bambino rom cerca di tenere dei comportamenti di prossemica adeguati alle nostre aspettative, quindi: se per giocare a nascondino istintivamente si arrampicherebbe su un albero o si mimetizzerebbe nella terra non lo fa, perché sa che questo comportamento risulterebbe altamente inappropriato alla situazione, quindi spesso si blocca, cercando delle strategie alternative e risultando così impacciato e fuori dal contesto ai nostri occhi.

La collocazione della scrittura nello spazio del foglio

Lo spazio del foglio bianco può essere disorientante per un bambino rom. Non c'è una standardizzazione linguistica e non esiste una convenzione grafica che sia riconosciuta e unica a livello mondiale per la trascrizione del romanés. Nelle occasioni e nei pochi tentativi di scrittura della lingua romanés viene spesso utilizzata la modalità di trascrizione delle lingue slave. I rom dunque non sono abituati a scrivere la loro lingua che è appunto solo orale e questo comporta anche il non saper collocarsi nello spazio del foglio come gli viene richiesto. A volte i bambini rom (ma anche gli adulti per quello che ho sperimentato negli anni durante i corsi di italiano con le donne rom) iniziano a scrivere da metà o da un altro punto del foglio e non dall'inizio. Può risultare complicato per loro, capire da subito che devono iniziare dall'alto, dalla prima riga e da destra verso sinistra. Se l'alunno rom è all'inizio dell'alfabetizzazione e quindi non è esercitato sufficientemente nella scrittura, tende a dimenticare questa regola. Le insegnanti a volte si preoccupano di questa lentezza nell'acquisizione di questa regola, ma non dovrebbero! Perché in fondo che senso ha questa regola per un bambino rom? È una convenzione grafica ma per chi non ha la scrittura e quindi neanche questa convenzione, potrebbe anche risultare più bello stilisticamente, oppure semplicemente più comodo e istintivo, scrivere trasversalmente o

¹⁶ Spinelli. *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi editore, 2003, p. 104.

da metà pagina. I bambini gagé anche se non sanno scrivere conoscono i libri e hanno familiarità con la lingua scritta. Ci vuole un po' più di tempo per i bambini rom che magari non hanno mai visto una pagina scritta. Questo non quindi è un segnale di deficit o la punta dell'iceberg che cela un problema più grande, è solo l'approccio a qualcosa di sconosciuto.

- **Il diverso uso della memoria**

Si evidenzia un utilizzo della memoria differente. L'insegnante Anna Cardilli a tale riguardo racconta la sua esperienza.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

“Una delle principali difficoltà degli alunni rom è l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura, infatti ci sono molti bambini che hanno difficoltà a coordinare le conoscenze tra loro e ad integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute. In particolare le difficoltà maggiori sono quelle relative all'uso della memoria a breve termine, della memoria sequenziale, dell'acquisizione delle competenze fonologiche, visuo-percettive e grafo-motorie”.

I bambini rom a scuola hanno difficoltà di memorizzazione. Ciò può accadere per due motivi principali :

1. **l'uso della memoria in una cultura orale è diverso.** Quello che non è importante per vivere oggi, per il presente, non ha consistenza viene cancellato. La memoria viene utilizzata per rispondere alle necessità del presente. Viene operata una selezione e i bambini rom cancellano qualche informazione non utile per vivere ogni giorno. Di quello che si è imparato prima si tende a fare una rielaborazione e a modificarlo affinché possa essere ancora efficace. Noi che abbiamo invece una codificazione scritta della lingua possiamo scrivere le informazioni e ricordare così le varie cose apprese nel tempo e abbiamo più possibilità di mantenere le nuove informazioni senza doverle eccessivamente selezionare e modificare. Inoltre la scrittura permette di analizzare, scomporre e riordinare i dati accumulati dando maggiore possibilità di organizzare le informazioni. È anche per questo che i bambini rom spesso risultano “bambini disorganizzati”, perché la loro organizzazione delle informazioni è concettualmente differente dalla nostra. È basata come abbiamo visto sul presente e quindi al bambino rom è necessario del tempo per comprendere un uso diverso della memoria. Tra l'altro è da considerare che l'operazione di riadattamento continuo al presente delle informazioni che il bambino rom fa, è un importante allenamento continuo nell'abilità di trovare nuove strategie e soluzioni per la quotidianità.
2. Abbiamo detto che il bambino rom tende a cancellare ciò che non gli sembra importante per vivere. Il fatto più rilevante è quindi che, gli argomenti trattati a scuola

non suscitano in lui particolare interesse e non ne capisce l'importanza. Il problema è che **le materie come vengono insegnate a scuola, non trovano alcun riscontro pratico nelle esperienze di vita quotidiane del bambino.** La scuola viene vissuta quindi come un'istituzione inutile che serve solo per relazionarsi con il mondo dei gagé ma che non fornisce strumenti adeguati al proprio stile di vita. Il bambino ha bisogno di capire che ciò che impara è importante e quindi è necessario ricordarlo. La scuola deve renderlo importante, facendo riferimento sempre alla realtà del bambino e a ciò che ha significato per lui. L'insegnamento e la didattica devono essere riadattati su queste basi e ciò vale per tutti i minori!.

- **La simbolizzazione**

Questo punto è particolarmente difficile da trattare non approfondiremo quindi l'argomento per mancanza di strumenti sufficienti ma ci limiteremo a spiegare che quando esprimiamo un pensiero usiamo sempre qualche sistema simbolico. Un pensiero riguarda sempre qualcosa e un modo noto, comune, di riferirci a questo "qualcosa", abbiamo quindi un concetto di questo qualcosa. Acquisire un concetto (collegato a una parola) vuol dire averne quindi un'immagine mentale adeguata. *La rappresentazione, la simbolizzazione è qualcosa di strettamente legato all'esperienza vissuta, all'esperienza che si è fatta di quella cosa, il significato simbolico che diamo alle cose è in base al nostro vissuto. I bambini rom non vivono le stesse esperienze di quelli gagé e anche il loro universo culturale e valoriale di riferimento è molto differente. Ciò che ha una determinata rappresentazione per i gagé ne può avere una completamente differente per i rom. La scuola dovrebbe creare un vissuto comune tra i suoi differenti alunni attraverso delle attività adatte a tutti e sperimentate giorno per giorno in classe.*

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Riguardo a quanto è stato sostenuto fino ad ora, l'intervistata **Monica Cordova** racconta di aver incontrato nella sua esperienze scolastica con i minori rom esattamente questo tipo di caratteristiche e di come le stesse siano a suo parere spesso ignorate nella quotidianità dell'insegnamento.

“Nello specifico uno dei grossissimi “problemi” che hanno i bambini rom e che troppo spesso non viene conosciuto dalle insegnati, anzi viene del tutto ignorato, è quello relativo alla loro concezione del tempo e dello spazio, che è una concezione discontinua, tale per cui il bambino non ha gli stessi strumenti che hanno invece gli altri suoi compagni, sia italiani ma anche gli stessi bambini stranieri, che gli permettono di apprendere attraverso il metodo dell'insegnante. Quindi le insegnanti spesso si stupiscono del fatto che il bambino non riesca a dare, per esempio, consequenzialità temporali alle cose o che non riesca a seguire la continuità che è necessaria per poter leggere o per poter anche apprendere i

primi rudimenti della matematica o anche solo per potere scrivere dentro uno spazio ben definito. Per un bambino rom questo è uno sconvolgimento culturale, per cui deve essere ovviamente approcciato in un determinato modo e soprattutto la cosa fondamentale è che, l'educatore, l'insegnante che in quel momento lavora con i bambini deve essere consapevole di questa situazione, non di questo problema, perché non è un problema del bambino rom, è la sua modalità di concepire lo spazio e il tempo almeno fino a quel momento”.

- **La questione della lingua: molteplici aspetti**

1. La struttura della lingua romanés

Tiziana Mori in “L’allievo di origine rom”¹⁷ parlando della lingua dei rom spiega le caratteristiche essenziali di questo sistema linguistico basato sull’oralità e su una base comune condivisa dai vari gruppi rom. Si riporta e sintetizza quanto scritto dall’autrice in un documento poiché ritenuto che l’elemento della conoscenza delle peculiarità della lingua romanés sia importante per comprendere le difficoltà di letto-scrittura degli alunni rom.

“Il romanes (o romané) è la lingua di origine indiana parlata dalla maggior parte dei rom dispersi nei vari paesi del mondo. Popolo senza stato, i Rom non hanno mai usato la scrittura come mezzo di comunicazione e non hanno quindi avuto necessità di creare varietà linguistiche standardizzate, riconosciute come "ufficiali" dai diversi gruppi. Non esiste perciò una lingua che si possa definire il romanes, ma una miriade di varietà linguistiche, alla cui base sta una comune matrice indiana. Alcuni esponenti dell’intelligenza rom europea stanno cercando di elaborare una lingua standard che possa funzionare da lingua ufficiale per tutti, ma il processo è molto lungo e difficile. Anche per quanto riguarda la grafia non si dispone di una convenzione unitaria, anche se il maggiore sviluppo degli studi linguistici sul romanes nei paesi dell’Europa dell’Est ha fatto sì che si sia diffusa una convenzione grafica basata sulle modalità utilizzate delle lingue slave. Al momento è quindi impossibile offrire una descrizione del romané che possa essere rappresentativo di una comunità vasta, anche se molti elementi della base comune sono intelligibili a molti, nonostante le numerose varianti fonetiche e - in misura minore - morfosintattiche.

Gli elementi comuni riguardano:

- il lessico fondamentale della vita quotidiana: la denominazione degli elementi naturali (acqua, fuoco, sole...); le parti del corpo (occhio, bocca, testa, dente...); alcuni termini di parentela (padre, madre, sorella, fratello...); i verbi fondamentali (mangiare, andare, dormire ...);
- la morfologia nominale basata su otto casi (nella maggior parte dei dialetti);

¹⁷ <http://www.flashnet.it/users/T.Mori> “L’allievo di origine rom”

- il sistema verbale basato su quattro tempi: presente, imperfetto, perfetto, trapassato

Su questa base si sono poi stratificati numerosi elementi delle lingue dei paesi in cui i Rom hanno vissuto più a lungo. I Sinti, ad esempio, che vivono in Italia dal 1400, parlano dialetti ricchi di elementi italiani, mentre i Rom dei Balcani parlano dialetti fortemente influenzati, a seconda delle zone, dal serbo, il croato, il macedone, l'albanese, il turco.

Alcuni esempi:

Parole originarie

Mano: vašt (rom abruzzesi), vast (sinti piemontesi), vah (rom xoraxané bosniaci). (cfr sanscrito hasta)

Acqua: paní (rom abruzzesi), panín (sinti piemontesi), paj (rom xoraxané bosniaci). (cfr. sanscrito pānīya)

Dire: pin- (rom abruzzesi), pen- (sinti piemontesi), phen- (rom xoraxané bosniaci). (cfr. sanscrito bhan-)

Parole non originarie:

sedia: bištrí (rom abruzzesi), séza (sinti piemontesi), stolítsa (rom xoraxané bosniaci)

scrivere: skrevin- (rom abruzzesi), sibjar- (sinti piemontesi), pisí- (rom xoraxané bosniaci)”

Il Lessico

Riguardo al lessico Tiziana Mori spiega che le varietà del romanés, al pari di tutte le lingue orali, posseggono un vocabolario ridotto. Il vocabolario ristretto della lingua romanés in confronto alle lingue scritte, può aumentare le difficoltà di apprendimento della lingua italiana che l'alunno rom incontra a scuola, essendo lui abituato ad utilizzare un numero ridotto di vocaboli per comunicare diverse cose e situazioni ma anche perché deve apprendere molti nuovi significati e concetti che non conosce, perché non trova nella sua lingua il corrispettivo a ciò. Tuttavia in alcuni ambiti il lessico romanés può presentarsi più ricco e scrupoloso delle lingue gagé.

“L'utilizzo solo orale della lingua non facilita la creazione di elaborate differenziazioni legate ai linguaggi settoriali, tipiche invece delle società alfabetizzate che hanno bisogno di catalogare, classificare, ordinare le proprie conoscenze. In particolare non si rileva un lessico specifico di tipo 'scientifico', con la conseguenza che, ad esempio, il lessico relativo ai diversi domini della natura risulta limitato: tutto ciò che vola è čirikli, come tutti i fiori sono luluđi. La denominazione delle parti del corpo non corrisponde alle nostre. Una sola parola muj significa sia "bocca" che "viso", così come vah significa sia "mano" che "braccio", prnò "piede" e "gamba". Nella necessità di specificare, comunque, si ricorre alla lingua dei gagé che il gruppo conosce. Il sistema lessicale romané, d'altra parte, si presenta in alcuni ambiti molto più ricco e articolato di quanto non lo siano le lingue dei gagé, effettuando minuziose distinzioni che corrispondono alla situazione socio-culturale dei rom e della loro organizzazione familiare. Si denomina infatti l'uomo, la donna, il ragazzo, la ragazza rom con nomi distinti da quelli non-rom: es. rom significa "uomo", ma solo se ci si riferisce a un rom, mentre per designare un uomo non rom si usa la parola gađó. La parola čhavó significa "ragazzo rom", mentre il ragazzo non-rom si chiama rakló.

Anche all'interno del sistema familiare i termini di parentela non corrispondono ai nostri, ma rispecchiano un sistema familiare diverso. Ad esempio quando una donna entra in una famiglia perché ne sposa un membro diventa una borì (lett. sposa) per tutti, parola che corrisponde quindi al nostro "cognata" e "nuora". La parola che la borì usa per denominare la sorella di suo marito varia da dialetto a dialetto, di solito è un prestito dalla lingua con cui si ha contatto. Ciò mette in evidenza la centralità della famiglia nella società rom, in cui la relazione rispetto al gruppo è più importante della relazione interpersonale”.

La morfologia nominale

Tiziana Mori fa riferimento ad una varietà di romanés parlata da un gruppo di rom Xoraxané della Bosnia, gli esempi che seguono si riferiscono quindi a loro. Ci spiega che il sostantivo ha due generi, maschile e

femminile, e due numeri, singolare e plurale. I sostantivi maschili terminano prevalentemente in -o oppure in consonante; quelli femminili in -i oppure in consonante. L'articolo maschile è -o, quello femminile è -e ma in alcune varietà si può trovare anche l'articolo -i al femminile. Al plurale si trova -le oppure -e per ambedue i generi.

“Es. maschile

o gagó l'uomo (non rom) e gagé gli uomini, la gente (non rom)
 o phral il fratello e phralà i fratelli

femminile

e romnì la donna e romnjà le donne
 e phen la sorella e phejà le sorelle

Il nome è declinato secondo otto casi: nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, ablativo, locativo e vocativo. Il nominativo corrisponde in genere alla radice, l'accusativo corrisponde, per gli animati, al caso obliquo (per gli inanimati l'accusativo è uguale al nominativo).

Le desinenze che esprimono le relazioni di caso si aggiungono al caso obliquo, secondo il modello seguente:

Maschile singolare

Nominativo	rom	uomo (soggetto)
Accusativo	romeh	uomo (oggetto)
Genitivo	romeh-ko	dell'uomo
Dativo	romeh-ke	all'uomo
Strumentale	rome-ha	con l'uomo
Ablativo	romeh-tar	dall'uomo (provenienza)
Locativo	romeh-te	dall'uomo (a casa sua)
Vocativo	roma	uomo!

Le stesse desinenze (in alcuni casi con adeguate variazioni fonetiche) si aggiungono al femminile e al plurale. (es. romnjako "della donna").

Esistono comunque anche numerose preposizioni che esprimono relazioni di caso”.¹⁸

Es.

e čiriklí po kaš "l'uccello è sull'albero
 čerel gavà pala pi familja " fa questo per la sua famiglia"

La morfologia verbale

Anche per la morfologia verbale gli esempi che seguono si riferiscono ad una varietà parlata da un gruppo di rom Xoraxané della Bosnia. L'infinito non esiste nella maggior parte delle varietà del romanés e laddove esiste si tratta solo di una costruzione recente.

“La forma base del verbo è quindi costituita dalla radice verbale, forma che compare anche nei pochi vocabolari esistenti:

Es. čhin- "tagliare", dikh- "vedere"

Il sistema verbale si basa su quattro tempi: il presente, l'imperfetto, il perfetto e il trapassato.

Il presente e l'imperfetto si formano sulla radice verbale. Aggiungendo alla radice verbale le desinenze delle varie persone si forma il presente:

1. dikh-av vedo
2. dikh-éh vedi
3. dikh-el vede
4. dikh-àh vediamo
5. dikh-en vedete
6. dikh-en vedono

L'imperfetto si forma aggiungendo la desinenza -a alle forme del presente:

Es: dikhava vedevo, dikhela vedeva

Il perfetto e il trapassato si formano sulla radice del participio passato, il quale si forma con il suffisso -d o -l aggiunto alla radice verbale:

čhind- participio passato di čhin- "tagliare"

dikhl- participio passato di dikh- "vedere"

Aggiungendo le desinenze verbali del passato alla radice participiale si forma il perfetto:

1. dikhl -em ho visto/vidi
2. dikhl -an hai visto
3. dikhl -à ha visto
4. dikhl -am abbiamo visto
5. dikhl -en avete visto
6. dikhl -é hanno visto

Il perfetto esprime un'azione passata e corrisponde sia al nostro passato prossimo che al passato remoto.

Il trapassato si forma aggiungendo il suffisso -a alla radice del perfetto (ma il suo utilizzo è raro in tutte le varietà): dikhlema avevo visto

Esiste anche un futuro perifrastico formato da ka (da kam- "volere") più il presente del verbo. Questa costruzione, (calcata sulla formazione del futuro in greco moderno) non si trova nei dialetti dell'Europa centrale e settentrionale ka avav tehara tute "verrò domani da te"

Il predicato nominale viene espresso senza la copula:

o rom ternó l'uomo è giovane, essendo l'ordine delle parole sufficiente ad esprimere la funzione predicativa dell'aggettivo.

Quando l'aggettivo è attributivo, infatti, viene posto prima del nome:

o ternó rom l'uomo giovane. Non esiste in romanè un verbo che corrisponda al nostro "avere". Per esprimere possesso si ricorre ad una locuzione che significa "è a me", usando il verbo essere con l'accusativo. hi ma televizia (lett. è me-(acc) televisione) "ho la televisione"

Non esistono tempi composti, per cui manca completamente l'uso degli ausiliari. dikhlem le ando foro "visto lui in città". Anche in romané esiste una distinzione che corrisponde all'utilizzo degli ausiliari essere e avere. Alla terza persona singolare dei verbi che in italiano usano avere, si ha una desinenza invariabile -à:

voj xal-à lei (ha) mangiato

vov xal-à lui (ha)-mangiato

Nei verbi che in italiano prendono l'ausiliare essere, si ha un accordo con il soggetto:

voj gel-ì lei (è)-andata (-ì = marca del femminile singolare)

vov gel-ò lui (è)-andato (-ò = marca del maschile singolare)¹⁹

2. Il contesto linguistico tra uso esclusivo del romanés e varietà linguistica

L'uso della lingua materna può creare al bambino rom tante difficoltà quando diventa un uso esclusivo, quindi, quando il bambino torna a casa da scuola e sente parlare soltanto romanés. I bambini rom sentono parlare (e spesso parlano anche loro) altre lingue oltre la propria che vengono utilizzate dal loro gruppo familiare. Queste lingue però sono frequentemente parlate in modo scorretto, senza cioè il totale rispetto delle regole grammaticali e di sintassi e con un lessico ridotto. Per secoli i rom hanno viaggiato molto e quindi si è reso necessario per loro impossessarsi degli strumenti minimi di comunicazione per interagire con le popolazioni con cui si trovavano a contatto. Il contesto linguistico in cui i rom vivono è quindi solitamente molteplice. E' composto da: "una varietà di romanés che costituisce la lingua "familiare"- quella che si apprende per prima e che costituisce il proprio patrimonio identitario, legato agli affetti, alla vita quotidiana, alla formazione dei concetti e dei valori; una qualche competenza linguistica di altre varietà di romanés legata alla comunicazione con altri gruppi rom, di solito strettamente connessa alla prima, che costituisce comunque un patrimonio culturale "romanés; una lingua dei gagé, che garantisce la comunicazione con la società maggioritaria con cui si convive, il cui livello di conoscenza varia a seconda della qualità dei rapporti che con essa si sono instaurati e anche al livello e alla qualità della scolarizzazione acquisita; altre eventuali lingue dei gagé con cui si viene in contatto negli spostamenti o in un eventuale percorso migratorio. Per quanto riguarda i gruppi presenti in Italia, bisogna naturalmente essere sempre consapevoli delle differenze che esistono fra i rom e i sinti italiani - per i quali l'italiano è sì una seconda lingua, ma con la quale sono stati più o meno a contatto fin dalla nascita, e i rom recentemente immigrati in Italia, per i quali l'italiano è perlomeno una terza lingua".²⁰

Nonostante l'elemento positivo del loro variegato universo linguistico, i rom, praticano un apprendimento spontaneo che si fonda sull'oralità e sull'esigenza di comunicare si fermano quindi ad un apprendimento linguistico pratico ed essenziale, utile al momento. La formazione dell'interlingua è quindi molto presente. *La dimensione dell'interlingua è quella che spesso meglio caratterizza la situazione linguistica dei rom* in quanto è quella in cui l'apprendente possiede una sua versione della grammatica della L2 (e nel caso dei rom delle varie lingue da questi parlate) quindi possiede un sistema linguistico a sé, quello dell'interlingua appunto, che evolve con l'introduzione di nuove regole e pratiche linguistiche.

¹⁹ <http://www.flashnet.it/users/T.Mori> "L'allievo di origine rom"

²⁰ Ibidem

Nel caso dei rom (ma anche di molti stranieri) è frequente il fenomeno della “fossilizzazione” in questo stadio linguistico, dovuta all’assenza di motivazione a modificare il proprio grado di padronanza della lingua, poiché questo livello garantisce comunque la comunicazione quotidiana. Inoltre per i rom, il basso grado di istruzione esteso tra coloro che abitano nei campi e i molti casi ancora di un diffuso analfabetismo non permettono uno studio formale della lingua da parte di queste persone.

3. L’influenza dell’oralità

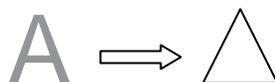
I rom non usano e non hanno mai usato la scrittura per comunicare tra loro e le comunicazioni con i non rom sono state sempre circoscritte, in quanto, nel loro girovagare i rom non sono mai stati bene accettati dagli altri popoli. Quindi, questo tipo di relazioni superficiali con i gagé non hanno mai richiesto ai rom di sviluppare e utilizzare un sistema di scrittura. D’altro canto la loro organizzazione sociale semplice (non complessa e strutturata come la nostra) e il loro stile di vita in nuclei familiari, non gli ha mai posto la scrittura come esigenza.

Dalla ricerca si evidenzia su questo punto che:

- **I bambini rom hanno difficoltà a tradurre in forma scritta le loro idee:**
perché non sono abituati a operare quotidianamente questo procedimento che nella loro quotidianità non serve e non è richiesto. In una cultura orale ciò che si pensa e si vuole comunicare si dice verbalmente a voce. Non è necessario stendere liste o lasciare comunicazioni scritte. Detto ciò, è chiaro che per un bambino rom, scrivere un tema su: “Cosa ti piace fare la *domenica*” o peggio, “Cosa farò/sarò da grande” può essere estremamente disorientante. Il disorientamento non deriva quindi da un’incapacità insita dell’alunno ma da una mancanza di allenamento ad operare un certo procedimento al quale noi gagé siamo invece abituati. Soprattutto, bisogna domandarsi in questi casi: ma tale procedimento se proposto in forma astratta e decontestualizzata come a volte può avvenire nel nostro modello di scuola che senso ha per un alunno rom? (E magari anche per altri alunni).

- **I bambini rom possono incontrare problemi nell’associazione tra grafema e fonema**
Il fatto di non essere abituati a pensare che esista un corrispettivo scritto di ciò che diciamo e pensiamo rende molto difficile l’acquisizione della corrispondenza di significato tra grafema e fonema. Assimilare il fatto che ad ogni lettera corrisponda uno o più suoni determinati (i fonemi appunto) e quindi, attenzione, non imparare e ricordare il segno corrispondente al suono, questo è il dato che si apprende con lo studio (e con sacrificio da parte dei bambini rom abituati alla lingua solo parlata) ma proprio invece abituarsi ad un’esistente relazione tra i due elementi non è affatto scontato per un bambino rom all’inizio del percorso di scolarizzazione. Questo fatto si ripercuote in tutto il percorso scolastico rallentando molto l’apprendimento della

letto-scrittura. Per il bambino rom quindi non si tratta solo di imparare a leggere e scrivere ma piuttosto di concettualizzare il fatto che ad un segno che scriviamo possano corrispondere uno o più suoni linguistici che ne determinano un significato e viceversa. Al bambino rom può capitare di non cogliere o di apprendere facilmente come per gli altri bambini gagé la differenza, notevole per noi, tra una “A” ed un triangolo anche dopo un periodo di scolarizzazione non proprio iniziale.



La differenza grafica tra queste due figure è minima è invece il significato che gli si attribuisce a fare la differenza e il fatto che ad una corrisponda un suono e all'altra no. Al triangolo può corrispondere un concetto, se lo si conosce, all'altra un suono verbale. Il bambino rom non ha nella sua esperienza prescolastica (che può come abbiamo visto iniziare molto tardi) ed extrascolastica (soprattutto) questo tipo di vissuto per ciò che riguarda la lingua.

Si riportano di seguito dei sintetici consigli operativi sperimentati negli anni di lavoro pedagogico-didattico con i minori rom.

Sintetici consigli per il superamento di questo approccio complesso

Per il superamento dello scoglio all'approccio complesso (che è spesso fonte di ansia per il bambino rom) con l'associazione tra grafema e fonema e più in generale di prima alfabetizzazione (dal percorso pre-alfabetico con attività uditive e di percezione visiva di strutture pre-alfabetiche al percorso didattico dell'alfabetizzazione) diverse metodologie possono essere utilizzate a tutt'oggi dagli insegnanti. Ne riporto sinteticamente due che sono state sperimentate negli anni dall'equipe di lavoro con la quale ho condiviso queste esperienze che sono risultate altamente efficaci con i bambini rom.

*L'attività di alfabetizzazione primaria può essere condotta seguendo **il metodo linguistico-motorio** – che si basa sull'associazione del movimento-gestualità ai tradizionali organi di senso (vista e udito) con lo scopo di agevolare l'acquisizione delle tecniche di lettura e scrittura. Questo sistema avvia il passaggio dal percorso pre-alfabetico (attività uditiva di percezione visiva e uditiva di strutture pre-alfabetiche e loro riproduzione ritmico-corporea) al percorso didattico alfabetico (attività di percezione visiva e uditiva, associata all'attività ritmico-corporea di frasi, parole, sillabe, morfemi/grafemi, con lo scopo di facilitare i momenti della scomposizione analitica di frasi in parole, parole in sillabe, sillabe in morfemi/grafemi e simultaneamente la ricomposizione sintetica di parole in frasi, sillabe in parole, morfemi/grafemi in sillabe, morfemi/grafemi in parole. Questa attività in pratica consegue lo scopo (e lo ha conseguito anche nel momento in cui è stata utilizzata con i bambini a scuola) di permettere ai bambini che lo utilizzano di essere in grado di riconoscere, scomporre e ricomporre i fonemi e i grafemi relativi alle sillabe e alle parole. La particolarità del metodo consiste nell'associare i momenti analitico e sintetico alla gestualità e al movimento del corpo. (Per approfondimenti si rinvia al testo di A. Caforio, G. Carlin, R. Cossaro, Parole in movimento. L'apprendimento della lettura e della scrittura con il metodo linguistico motorio, Edizioni Erickson, Roma 2001).*

*Un'altra proposta (fra le tante oggi a disposizione degli insegnanti) per affrontare e superare il primo momento del percorso di alfabetizzazione primaria può essere quella di utilizzare la **proposta didattica "Parole per giocare"** (sperimentata anch'essa da me in più occasioni con minori rom) per l'apprendimento della letto-scrittura di Maria Grazia Dicati, utile per tutti gli alunni che non posseggono una sufficiente competenza della lingua italiana ma soprattutto incentrata sulle esigenze di apprendimento degli alunni rom. Infatti tale metodo è il risultato di un'attività di ricerca-azione sperimentata con i bambini rom dove l'utilizzo di questo sistema, basato sugli strumenti di un gioco multimediale e testi con percorsi correlati, ha permesso di superare ai bambini rom le difficoltà di apprendimento dovute soprattutto a mancanza di esperienze prescolastiche, demotivazione e diversità culturale e linguistica. Questa proposta didattica è risultata molto stimolante per i bambini rom (ma anche per tutti gli altri alunni quando è stata proposta) in quanto lavora sullo sfondo del "circo" e dei suoi personaggi. Questo ambiente può essere noto ai minori rom e quindi stimolare il loro interesse. Anche i libri per l'alfabetizzazione di questa autrice (non a caso insegnante di scuola elementare) contengono situazioni ed immagini riconoscibili per questa tipologia di alunni. "Parole per giocare" è risultato molto utile con i bambini rom, perché ha consentito, (soprattutto in una prima fase del percorso scolastico in cui i minori si trovano spaesati e non comprendono il mondo in cui sono stati forzatamente inseriti) di **lavorare su contenuti conosciuti dagli alunni** permettendo di declinare l'azione didattica sulla realtà concreta di questi alunni più facilmente che con gli strumenti tradizionalmente utilizzati a scuola, basati per lo più su concetti per loro astratti. (Per approfondimenti si rinvia a Maria Grazia Dicati, "Parole per giocare", L'Unione Europea contro le discriminazioni, Opera Nomadi Sezione Provinciale di Reggio Calabria).*

- **I bambini rom possono incontrare difficoltà a passare dal contesto particolare a quello astratto**

In una cultura basata sulla trasmissione orale il modo di pensare è diverso. La conoscenza è sempre contestualizzata. Si parla di fatti presenti, reali, e in ogni caso in situazioni concrete, dove c'è la presenza di un altro che ascolta. Ciò che si apprende fa riferimento alla vita delle persone. Tutto si impara attraverso la pratica. Ad esempio per coloro che sono inseriti in una cultura orale può essere estremamente difficoltoso dare istruzioni verbali astratte dal contesto. Noi invece scrivendo possiamo cambiare le parole, modificarle e soprattutto astrarle da un contesto specifico rendendole generiche e adatte a molte situazioni. Insomma, con la scrittura siamo maggiormente abituati ad astrarre e generalizzare e quindi a classificare e categorizzare. *Su questo punto è importante precisare che anche tutti i bambini gagé incontrano delle difficoltà nel passaggio dal particolare all'astratto pur essendo inseriti in una dimensione culturale abituata ad astrarre attraverso la manipolazione della lingua scritta. Non è comprensibile quindi la motivazione per la quale questa difficoltà riscontrata anche nei minori rom, procuri sgomento a molti insegnanti.*

Ancora **Monica Cordova** racconta le sue impressioni raccolte negli anni in merito all'influenza dell'oralità e alle difficoltà d'astrazione precedentemente spiegate.

“L'idea che mi sono fatta è che l'oralità c'entra e come rispetto anche a quella che prima definivo la concezione dello spazio e del tempo, è ovvio che una cultura orale è una cultura che non ha, proprio per sua natura, tutte quelle caratteristiche della cultura che si basa sulla scrittura, dalla concezione dello spazio e del tempo all'utilizzo della memoria. Se all'oralità della cultura rom si aggiunge anche il loro stile di vita che per tantissimi secoli è stato anche un po' caratterizzato dal voler essere, diciamo, indipendenti dal resto della società, ovviamente questo fa sì che si è cristallizzato comunque, a mio modo di vedere un tipo di costruzione della realtà che è molto, molto legata all'oralità quindi è legata al contesto ad esempio, il bambino rom ha difficoltà nella matematica perché la matematica, soprattutto i metodi dell'insegnamento della matematica nella scuola elementare, sono molto astratti e per questo il bambino incontra molte difficoltà. Io cerco di fare in modo che ci sia una continuità tra quello che i bambini apprendono a casa, in classe e quello che apprendono nelle ore individuali, perché in effetti uno dei problemi è quello dell'astrazione che è più riferibile ad un contesto di lingua scritta, ma poi in un contesto anche particolare come quello odierno, in cui alla lingua scritta si è aggiunta anche la tecnologia, quindi l'utilizzo appunto delle nuove tecnologie del computer che hanno avuto un'influenza anche sulle modalità di pensiero, cioè il bambino rom rispetto a queste cose si trova indietro o comunque si trova con una rappresentazione della realtà che è diversa e sicuramente più legata al concreto che non all'astratto, ecco perché spiegare anche una divisione, una moltiplicazione, una quantità diventa complicato se lo si fa con le terminologie e con i simboli che spesso vengono utilizzati nella scuola; il concetto di decina e di unità che è uno diciamo delle basi della matematica, sono proprio insomma i primi rudimenti della matematica, così come viene spiegato ai bambini nella scuola elementare è praticamente ostrogoto per i bambini rom perché comunque ha come presupposto molta astrazione. Tutto questo purtroppo non spesso viene riconosciuto dalle insegnanti ci sono delle insegnanti che lo riconoscono soltanto in parte perché capiscono che il bambino rom ha bisogno di cose concrete, però poi non riescono ad adeguare diciamo la metodologia complessiva che devono utilizzare con la classe con quella che utilizzano con il bambino, e quindi spesso poi il bambino si trova a dover avere a che fare con concetti che nel lavoro individuale capisce perché magari nel lavoro individuale con lui si lavora sul concreto, quando invece questi stessi concetti vengono affrontati in classe con un metodo che fa molto riferimento all'astrazione il bambino si estranea perché pensa che si stia parlando di altro. Quindi per ritornare alla domanda iniziale sulla oralità della lingua utilizzata dai bambini rom, io credo che la caratteristica della loro lingua incida fortemente sulle loro modalità di apprendimento, perché è proprio di una lingua orale l'essere legata alla concretezza, l'essere legata alla semplicità alla semplificazione, l'essere legata alla discontinuità e quindi l'essere legata a tutte diciamo quelle rappresentazioni della realtà che sono non solo differenti ma anche opposte rispetto a quelle della lingua scritta. Quindi questo è un problema molto delicato che però sfortunatamente non viene contemplato nella didattica rivolta ai bambini rom solitamente”.

7.9 La diversa concezione della lingua e la sua influenza nel processo di scolarizzazione dell'alunno

La lingua romanès è una lingua antica con la sua storia ed ha un valore simbolico molto profondo per i rom. È l'elemento che tiene uniti che serve ad identificarsi e a distinguersi dagli altri. I rom anche se intraprendono viaggi lunghi o vivono in paesi lontani riescono, anche se con un po' di difficoltà, a comunicare tra di loro perché nonostante ci siano diverse varianti di questa lingua, il romanés ha conservato una base originale e comune.

L'aspetto linguistico è quindi molto importante per questo popolo e per gli studenti rom che frequentano le nostre scuole e che sono esclusi dai programmi ad hoc e dagli insegnamenti supplementari (e di mantenimento della lingua d'origine) che meriterebbero, come accade per chi appartiene alle altre minoranze linguistiche. Vi è infatti un mancato riconoscimento del romanés come idioma di una minoranza linguistica è quindi vigente la non inclusione dei rom e dei sinti nella legge 482 del 99 "Norme in materia e tutela delle minoranze linguistiche e storiche" che riconosce le lingue minoritarie parlate sul territorio nazionale e stanziava degli appositi fondi per didattiche e programmi particolari. Nella scuola e nella società questa lingua è ignorata e non riconosciuta formalmente. La società e la scuola non riescono ad identificare quindi una parte importante dell'identità delle persone di origine culturale rom.

Le caratteristiche del romanés come lingua non scritta, non formalizzata e raccolta in canoni precisi, fanno sì che gli alunni rom abbiano una concezione della lingua completamente differente da quella di tutte le culture con una lingua scritta. *In una cultura basata sulla comunicazione orale il modo di pensare è diverso.* Un bambino che nasce in una cultura nella quale è naturale parlare e scrivere la propria lingua, anche se non sa ancora leggere e scrivere o se ha genitori analfabeti che non hanno potuto istruirlo in tal senso, è cosciente comunque del fatto che (anche solo uscendo da casa del suo paesino ed incontrando l'insegna dell'alimentari più vicino) esiste una corrispondenza in segni scritti di ciò che egli sa dire. *Per i bambini rom che appartengono ad una cultura che utilizza solo la lingua orale per comunicare, spesso (soprattutto all'inizio del percorso di alfabetizzazione) il primo passo da affrontare è proprio la concettualizzazione generale del fatto che a scuola si impari una lingua che svolge le stesse funzioni della propria ma che contenga un corrispettivo scritto. Non si tratta di "capire e comprendere" che l'italiano o l'inglese o il serbo si possano scrivere e tradurre ma di "far propria" l'idea di un codice da considerare simile al proprio per l'adempimento di funzioni analoghe (comunicare le proprie emozioni e i propri bisogni, parlare con i propri cari e giocare con gli amici) che sia scritto e che si impari a scuola.* Questo avviene soprattutto in una prima fase di scolarizzazione. Successivamente, quando l'alunno apprende che le altre lingue si studiano e si scrivono, avviene un fatto contrario. È difficile per un alunno rom concepire la sua lingua alla stregua delle altre. Ossia, il romanés non viene visto "una lingua come la nostra", intendendo con lingua il significato che diamo ad essa nella nostra scuola e nella nostra cultura, ma come una forma di comunicazione che viaggia su un livello completamente differente qualcosa di intimo e inconciliabile con il nostro. Gli alunni rom

che ho seguito nel tempo infatti, sembravano *non utilizzare spesso il confronto linguistico tra le due lingue per recuperare significati e concetti*, per trovare il termine corrispettivo nella loro lingua e poi aiutarsi nell'espressione italiana orale o scritta, per operare insomma i naturali paragoni che tutti coloro che parlano e apprendono più lingue consuetamente usano fare per trovare delle strategie e per risolvere le problematiche che incontrano. Questa operazione del confronto linguistico non è fondamentale per l'apprendimento delle lingue a volte possono anzi creare delle "interferenze" linguistiche negative tra lingue con forti differenze strutturali perché il discente tende a trasferire le proprie abitudini linguistiche alla lingua che sta imparando e questo transfer può avere anche esito negativo, ma *"l'atteggiamento mentale" in cui i minori rom spesso si pongono, denota a mio avviso una considerazione importante troppo spesso non considerata: le due lingue sono tenute separate. L'italiano e il romanès sono tenute separate come i due mondi che esse rappresentano, quello gegè della scuola e quello rom, che difficilmente riescono ad integrarsi pacificamente nell'animo dell'allievo*. A questo è collegato il fatto che, i bambini rom, avendo una storia e una cultura differenti dalla nostra hanno anche una concezione della lingua ad esse legata, lingua considerata quindi, solo come "lingua vissuta e percepita nella quotidianità di ogni giorno, nella sua informalità di comunicazione non scritta". *I bambini rom non sono abituati a pensare come noi ad una lingua dalla duplice forma e funzione ma soprattutto, non immaginano l'utilizzo del romanès in un ambito d'apprendimento formalizzato come quello scolastico*. Tutto questo influisce ed aggrava le difficoltà nell'apprendimento e nella padronanza della lingua italiana perché il bambino rom non riesce ad immaginarne l'utilizzo nella realtà così come fa invece per il romanès. Nello stesso tempo rischia di sminuire d'importanza: o la lingua materna che non è vista come lingua del luogo d'istruzione, oppure al contrario la lingua italiana che non ha senso di essere appresa.

Gli insegnanti e i professori spesso sono preoccupati del fatto che i bambini e gli adolescenti rom incontrano anche una certa difficoltà nella comprensione del testo pure in stadi avanzati della scolarizzazione, quando gli alunni hanno raggiunto una certa padronanza della lingua italiana. Di rado però questi docenti si interrogano sulla tipologia dei testi utilizzati nella nostra scuola e sugli argomenti in essi contenuti. Soprattutto questo vale per i testi e per i contenuti delle scuole elementari che, non essendo ancora testi specialistici delle singole discipline come accade negli altri gradi scolastici, dovrebbero risultare maggiormente vicini alla realtà di tutti i minori. *Gli insegnanti e gli strumenti d'insegnamento da questi utilizzati danno per scontati troppi elementi centrali, quali: un lessico di base, delle conoscenze di base, delle regole considerate scontate e che invece non lo sono affatto. Questa situazione porta a disagi sul piano dell'apprendimento che gli insegnanti non sanno risolvere. Il lavoro dell'insegnante deve essere quello di saper declinare i contenuti dell'insegnamento per adattarli a tutti gli alunni*.

Alle scuole medie e superiori i docenti devono tener conto che: seppur il fatto di non trovare un corrispettivo nella propria lingua con cui spiegare una determinata cosa o situazione accade a tutti gli alunni che studiano lingue diverse da dalla L1 e seppur il dato che nella propria lingua non ci sia esattamente una parola che descriva quel significato particolare appreso con il nuovo codice, ma ve ne sia, magari, solo una simile, è una cosa

normale e comune a molti studenti stranieri, per gli alunni rom, tuttavia, questo elemento risulta più preponderante e centrale, perché fa sì che l'alunno rom, ancora di più di tutti gli alunni non italofoeni, cada in un gap terminologico che non gli consenta di comprendere nell'immediato gli argomenti contenuti nei testi delle diverse discipline. Il vocabolario ristretto della lingua romanés in confronto alle lingue scritte, fa sì che la difficoltà che l'alunno rom può incontrare di fronte ad un testo scritto, non sia solo comprendere lo stesso in una lingua seconda, ma sia anche, acquisire contemporaneamente concetti e situazioni lontane dalla propria realtà e dal proprio universo linguistico e culturale, conosciuto.

Sentendo parlare Vesna Halilovic ci accorgiamo che alcuni vocaboli e alcune situazioni non sono traducibili nella lingua romanés, non c'è un corrispettivo equivalente. Se il docente apprende questo può capire che l'alunno rom ha solo bisogno di tempo e del suo aiuto per entrare nella nostra dimensione culturale e formativa.

Nell'intervista a **Vesna Halilovic** è stato chiesto quali difficoltà didattiche avesse incontrato nel suo percorso scolastico e se, ed in quali modi, la sua lingua madre avesse influito in esse.

“Il punto è che si trova difficoltà nello scrivere e nell'esprimersi, perché io come andavo a casa parlavo rom, andavo a scuola e parlavo italiano, però l'italiano non sono arrivata subito a capirlo perché comunque a casa si parlava romanes. Nello scrivere anche ho incontrato diverse difficoltà, perché la cultura romanes non ha una cosa scritta e quindi i bambini parlano la loro lingua e non scrivono, quindi nell'andare a scuola si apprende la scrittura però in italiano”.

Vesna Halilovic è stato chiesto se, a suo parere, il fatto che la lingua romanés sia una lingua solo orale, implichi nei rom una concezione della lingua differente.

“La lingua romanés ha una base uguale però comunque le parole cambiano. Che ne so, una parola può significare una cosa, però quella stessa parola usata in un altro tempo può essere usata per dire un'altra cosa, capito? Quindi è molto più flessibile dell'italiano. Anche nel coniugare, nell'esprimere concetti, nel fare domande è tutto differente e quindi più difficile per il bambino rom”.

All'intervistata è stato chiesto se provenendo da una lingua non scritta abbia avuto difficoltà nell'associare la verbalizzazione alla scrittura e se la lingua romanés sia percepita, secondo lei, dalle persone del suo popolo come una lingua del quotidiano, del vissuto, dell'affettività familiare e della comunità. Quindi come una definizione forte della propria identità e di una lingua non vissuta e pensata come l'italiano in una situazione d'apprendimento formale.

“Sì Questo sì. [...] La concettualizzazione della lingua...(è differente) [...] Non ci stanno le lettere...Perché è una cosa che non c'è dall'inizio. Questo pensiero può essere molto corretto. [...] Sì c'è stato anche questo nell'apprendimento dell'italiano anche questa cosa, perché comunque parlando romanés non sappiamo quali sono le lettere, cioè all'inizio i

bambini non sanno quali sono le lettere. Se mi dici una parola ti rispondo se poi devo andare a scrivere è più complicato perché all'inizio non si sanno cosa sono le lettere, poi per scrivere io comunque ho imparato la lingua italiana e oggi uso quelle lettere per scrivere romanés. [...] Lo scrivo come lo dico perché non c'è scritto! Quello non sarà mai corretto...uso quelle lettere che ho imparato nella scuola italiana”.

A Vesna ho parlato delle mie esperienze a scuola e le ho chiesto di spiegarmi perché non mi è sembrato che gli alunni rom riportassero facilmente il romanés nel contesto d'apprendimento, ovvero che non attivassero in automatico il romanés per la risoluzione di problemi scolastici. E se ciò fosse vero per lei.

“Infatti. Lo sai perché, ad esempio guarda, arrivando a scuola ti danno un tema, io il tema in romanés non lo riesco a fare. Mi danno un tema in italiano, io lo scrivo in italiano adesso, all'inizio quando stavo in prima e seconda comunque, senti ascoltati la lingua rom non è che quando studi la interpreti tanto... non la usi...perché proprio non c'è, non c'è su cosa usarla, cioè tu la puoi parlare, tu la puoi raccontare, ti posso raccontare una storia, ti posso raccontare una favola, ma se io ti devo andare a fare un'equazione matematica... non c'entra va bene, però se io ti devo andare a raccontare una storia ti racconto quello che è successo al mio popolo in romanés, ma quello che è successo in Italia non te lo racconto in romanés perché non c'è niente, non riesci a studiarla perché non è una cosa studiata!”

Il discorso si fa complicato, chiedo a Vesna se è una questione di terminologia ciò che sta dicendo e su una dimensione che è più circoscritta al loro popolo.

“Eh, non ci sono anche termini indicati, capito? Perché è una cosa verbale, parliamo, scherziamo... Del nostro popolo sì. [...] A volte non c'è il corrispettivo perché comunque... lo tempo fa ho fatto un laboratorio interculturale a scuola e l'operatrice mi ha chiesto di tradurre e allora: io va bene facciamo la traduzione! E l'ho fatta, però in pochi termini romanés ho racchiuso tutto, capito? Come se fosse un grande discorso non parola per parola come se con altre lingue. Capito? [...] Gli alunni rom usano di più l'italiano, gli alunni delle altre culture forse usano di più la loro lingua, perché...fanno un raffronto, hanno il dizionario, noi rom non abbiamo il dizionario. Cioè il cinese va a scuola apre il dizionario e vede a che corrisponde la parola, io sono rom, vado a scuola e devo sforzarmi di più perché il dizionario romanés non ce l'ho e certe cose non le riesco a capire”.

Anche se il romanés è una lingua solo orale, all'intervistata è stato chiesto se crede che l'utilizzo della stessa nella scuola italiana sia un elemento che possa diminuire le difficoltà di apprendimento degli alunni rom e se li potrebbe indurli a pensare anche alla loro lingua come una lingua di studio agevolando gli apprendimenti.

“Sì sì, le difficoltà sarebbero molto, molto più ridotte, perché appunto è come ti ho detto di quel laboratorio no? Quella bambina rom non capiva niente in italiano? C'ero io che le ho detto le cose e ha capito, c'è la differenza! Ora, se c'è una ragazza rom in una scuola [...] al bambino tu prima glielo dici in italiano e io in romanés che corrisponde alla sua lingua, e lui capisce meglio quello che tu gli hai detto. [...] Sì questo sì, perché poi alla fine l'italiano è una cosa studiata e il romanés è una cosa parlata, capito?”.

Vesna a questo punto dell'intervista parla spontaneamente dell'importanza dello studio assistito a casa.

“Io ho avuto difficoltà un po' nello studiare perché comunque non capivo bene la lingua all'inizio, quindi avevo proprio difficoltà nello studiare... sempre legato al fatto della lingua e poi perché quando sei piccolo devi essere un po' più seguito e i rom a volte non seguono i bambini, questo non è un bene. Però che ne so se ci sta un laboratorio didattico per i bambini per aiutarli ad imparare, perché ad alcuni i genitori li seguono e ad altri no! Perché ce ne sono tanti, questo sì, che se fossero un po' più seguiti forse... ma anche loro (i genitori) purtroppo... perché tutto parte dalla base, anche i genitori non hanno studiato quindi non sanno cosa dire ai ragazzi... La difficoltà è lo studio a casa, nel im parlare ad esprimere, perché io ti dico una cosa in romanes... ma nell'esprimere invece in italiano uno si blocca, perché forse questo l'ho detto bene o forse questo l'ho detto male, oh Dio! Nell'esprimersi in italiano, perché se tu mi fai un'interrogazione in romanés io prendo 100, ma se tu mi fai un'interrogazione in italiano, è differente, capito? Perché oh Dio! Ho sbagliato, oh Dio! Mi sono dimenticata questo! Lo studio a casa assistito da persone comunque competenti, un soggetto che da al rom la possibilità di studiare perché comunque il bambino rom che torna a casa pensa: questo non lo so fare quell'altro non lo so fare e non c'è nessuno che mi aiuta e non lo faccio, questo è”.

E stato chiesto a Vesna di esprimere le sue indicazioni personali per aiutare i bambini rom a scuola.

“L'uso della lingua romanés a scuola, laboratori linguistici... [...] Avere un meccanismo differente nell'approccio con i rom nello studio [...] Essere più spinti, più motivati, quindi aumentare la motivazione dell'alunno con l'integrazione”.

Alcune interviste che rilevano la tematica trattata

Rispetto alle difficoltà linguistiche degli alunni di origine culturale rom è stato chiesto ad un'insegnante di una scuola elementare di Torre Angela, **Anna Cardilli** di parlarci delle problematiche tipiche da lei riscontrate negli anni di lavoro con alunni del campo di via Di Salone.

Difficoltà linguistiche incontrate con i bambini rom di Salone

“In alcune classi dove ho insegnato negli ultimi 5 anni erano presenti diversi bambini rom, i quali pur avendo un'età cronologica maggiore rispetto al resto dei compagni di classe, hanno sempre dimostrato delle difficoltà linguistiche costanti.

Per quanto riguarda la lingua orale: una scarsa conoscenza della lingua italiana, che può essere facilmente scambiata per una mancanza di comprensione delle consegne richieste; un vocabolario poverissimo, talmente scarso da non conoscere i nomi degli oggetti di vita quotidiana, pur comprendendone perfettamente la funzione, se richiesto; l'incapacità di

usare i tempi dei verbi, se non al presente, passato prossimo o al participio passato; il non utilizzo degli articoli per accompagnare i nomi;

per quanto riguarda la comprensione di un testo: una volta spiegato il contenuto in modo semplificato, i bambini non mostrano difficoltà nella comprensione delle domande a cui sanno rispondere oralmente; non mostrano difficoltà nell'espone i propri pensieri o bisogni, se non quelli derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana;

più problematica invece, è la produzione scritta, perché le regole grammaticali sono più difficili da apprendere se manca l'allenamento costante. Il dettato con le difficoltà ortografiche è un mezzo che aiuta molto, anche le schede di recupero mirate al superamento di difficoltà ortografiche ricorrenti.

Certamente i bambini commettono errori, quali inversioni di lettere o sostituzioni di suoni vicini, ma questi non si riscontrano in modo sistematico in tutti i bambini”.

7.10 La scuola come luogo di sperimentazione e ricerca

Nel corso di un colloquio avvenuto poco tempo fa in una scuola elementare di Tor Sapienza a Roma, si affrontava la situazione didattica dei bambini rom provenienti dagli insediamenti di Via di Salone e Via Salvati frequentanti la scuola in questione. Una delle figure strumentali della scuola dichiarava la sua preoccupazione riguardo alle problematiche dei bambini rom in questione che erano riguardanti gli aspetti fino ad ora affrontati (e che come abbiamo visto, non possono essere riconducibili ad un deficit dell'apprendimento ma ad una dimensione culturale, linguistica ed educativa differente, nonché ad una incapacità della scuola di proporsi come alternativa valida). L'insegnante dal canto suo, non comprendeva come fosse possibile che di tutti i bambini inviati alla ASL di competenza sotto segnalazione della scuola stessa, solo uno fosse risultato bisognoso della certificazione per il sostegno. Nel corso dell'incontro si esponevano le diverse caratteristiche della cultura rom basata sull'oralità e si spiegava circa il diverso uso della memoria che attivano i bambini rom, che tendono, come abbiamo visto, ad eliminare le informazioni superflue per agire nella loro quotidianità ma che ciò era legato a delle situazioni momentanee e alla capacità della scuola di destare interesse nell'alunno e di far entrare nelle sue sfere di importanza anche la scuola. Si discuteva che ci sarebbero volute, magari, solo delle metodologie che tenessero conto di questo aspetto. L'insegnante a questo punto, interrompendo la discussione tra gli operatori e i docenti, spiega chiaramente il suo punto di vista e dice che:

<<Ha scuola non si fa ricerca ma si insegna a leggere e scrivere e comunque io sono psicologa e a mio avviso se degli alunni hanno problemi sugli aspetti della memorizzazione, simbolizzazione, spazialità e temporalità vuol dire che hanno problemi particolari e hanno bisogno quindi di un sostegno certificato alla ASL>>.

È stato riportato questo episodio proprio per partire da un punto specifico che si ritiene sia uno dei punti cardine nelle possibili modalità di risoluzione delle problematiche scolastiche degli alunni rom ed insieme a questi di tutti gli alunni gagé, ovvero, quello che la scuola

deve essere un luogo di sperimentazione e ricerca continua e quotidiana, fondata su teorie e pratiche che ogni giorno devono essere messe in pratica e verificate dagli insegnanti.

Un grande ostacolo alla realizzazione di una scuola così concepita è molto spesso proprio l'atteggiamento mentale degli insegnanti che si muove in un senso differente e a volte opposto. Naturalmente mettere in discussione delle solide certezze che costituiscono la base sicura della propria professione è sempre molto complicato e può anche destabilizzare l'insegnante. Inoltre avventurarsi in un progetto nuovo, significa per i docenti, dover trovare il tempo per acquisire strumenti diversi da quelli consueti e dedicarsi quindi a ulteriori situazioni oltre alle tante già prese in carico.

Già nel 1994 il Decreto Legislativo del 16 aprile, n. 297 "*Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*"²¹ recitava che:

"La sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi:

- a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico;
- b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti.

La scuola deve essere quindi un posto dove ricercare nuove soluzioni e per proporsi realmente come luogo di sperimentazione e ricerca deve sposare un atteggiamento differente da quello più diffuso attualmente che tenga delle differenti richieste di tutti i bambini suoi alunni. E' importante che la scuola abbandoni i metodi tradizionali ancora troppo diffusi e applichi piuttosto attività di apprendimento collaborativo e di sostegno all'autostima attraverso la sperimentazione individuale e collettiva volta al riconoscimento e all'analisi di tutte le fasi affrontate nel percorso, degli errori e dei punti di forza e della consapevolezza del proprio modo di apprendere. Le attività di gruppo assumono per questi allievi e per tutti gli altri un ruolo importante, in quanto, lavorando in gruppo, si permette agli alunni di instaurare relazioni positive e si sollecitano delle soluzioni differenti, creative e critiche.

La scuola allo scopo di affermarsi come luogo promotore della ricerca e della scoperta di nuovi atteggiamenti educativi deve seguire alcuni criteri che si ritengono fondamentali per il raggiungimento di questo obiettivo.

²¹ Decreto Legislativo del 16 aprile 1994, n. 297 "*Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*", CAPO I - *Sperimentazione, ricerca educativa, formazione e aggiornamento Sezione I - Sperimentazione e ricerca educativa*, Art. 276 - Criteri generali

Di seguito vengono elencati tali criteri che si evincono dall'analisi dei dati della ricerca e dalla loro conseguente sintesi nonché dalle raccomandazioni di illustri studiosi dell'argomento:

1. Un primo criterio riguarda: **il ruolo dell'insegnante ed il metodo di lavoro da utilizzare**

Come abbiamo visto le problematiche relative alla didattica e alle modalità di apprendimento sono quelle più difficili da superare, in quanto, necessitano di aggiuntive e specifiche conoscenze (delle peculiarità della cultura rom) e competenze (metodologico-didattiche) da parte degli insegnanti. Infatti, oltre all'attivazione come base fondamentale di tutta l'azione scolastica di una pedagogia dell'incontro e di azioni volte all'accoglienza e all'integrazione del bambino rom, per affrontare e risolvere con successo le difficoltà che determinano il gap scolastico di questi alunni, gli insegnanti nella costruzione di attività didattiche per i bambini devono saper considerare tutti i differenti elementi caratteristici fino ad ora menzionati.

L'insegnante non può arrancarsi su posizioni ormai superate fondate sulla stabilità e sulla certezza del suo metodo di lavoro e dei percorsi didattici già proposti. *Oggi, non è più concepibile l'idea che esista un unico metodo corretto per insegnare e imparare*, in relazione all'attuale presa in considerazione delle diverse caratteristiche dei discenti e della loro centralità nel processo d'insegnamento-apprendimento, dei molteplici obiettivi da raggiungere, delle differenti competenze individuate e da far acquisire agli alunni, della varietà dei metodi esistenti proposti. Carlo Serra Borneto nel suo testo incentrato sulle tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere **"C'era una volta il metodo"**, dopo aver operato un excursus sui diversi metodi d'insegnamento della lingua che si sono susseguiti nel tempo, sintetizza la situazione attuale raffigurando l'atteggiamento da tenere presente per operare un metodo d'insegnamento della lingua idoneo ai nostri giorni e che può essere, a mio avviso, esteso all'insegnamento scolastico in generale:

"Nel complesso appare chiaro che l'evoluzione delle proposte di insegnamento negli ultimi anni [...] va dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica delle sue caratteristiche, in cui l'insegnante svolge un ruolo dominante, via via verso approcci sempre più eterogenei, che fanno leva su un ruolo più attivo del discente e quindi attinenti alle sue esigenze e ai suoi bisogni. La lingua si identifica sempre di più con una serie di comportamenti (individuali, sociali, interculturali) che sfuggono ad una sistematizzazione preconstituita e l'insegnante in linea di principio deve essere estremamente elastico, reattivo, autonomo nella concezione e nella gestione della didattica. Un metodo univoco o globale risulta quindi non accettabile per molte ragioni: si è sviluppata una didattica differenziata per fasce d'età (ai bambini si insegna in maniera diversa che agli adulti o anche agli studenti di scuola media), per gruppi di utenti [...] per

base linguistica 8in una classe plurilingue si insegna in maniera diversa che in una classe omogenea dal punto di vista della lingua di partenza), per area [...] ecc”.²²

L'insegnante deve muoversi sul principio che la diversità è una risorsa utile per tutti i bambini della classe soprattutto se riesce ad essere in grado di riconoscerla e utilizzarla per arricchire tutti i minori e per migliorare la sua stessa professionalità.

Ciò che racconta Paola Zaniboni nel suo capitolo “Itinerari per l'insegnamento della matematica” contenuto nel libro “L’inserimento scolastico dei bambini rom e sinti” ci aiuta a comprendere questo concetto attraverso l’esempio di un suo vissuto professionale:

*“Il diverso è una risorsa per l'insegnante perché lo obbliga a farsi insegnante. [...] dopo l'inserimento della bambina straniera l'apprendimento è migliorato anche per i bambini italiani che avevo nella classe: a mano a mano che la bambina straniera imparava, i disagi degli altri alunni diminuivano nettamente, perché chiaramente il mio modo di porsi era servito anche ad altri che io probabilmente, in modo inconsapevole, avrei lasciato in quello stato se non ci fosse stata quella forzatura. Per insegnare, l'unica regola che vale sempre è quella di guardare i bambini che hai di fronte, di interessarti effettivamente a come sono e a quali sono le loro esigenze sulla base del lavoro vissuto; tra questi bambini, può capitare il bambino rom”.*²³

2. Un secondo criterio riguarda il: **non generalizzare mai**

Come abbiamo detto in precedenza bisogna considerare che *la cultura rom sta subendo una forte metamorfosi ed i cambiamenti che la stanno riguardando coinvolgono soprattutto i più giovani che stanno trasformando il loro modo di vivere integrando la cultura del paese in cui sono nati con quella d'origine.* Questa premessa è importante per comprendere che in questa fase di trasformazione è necessario non dare nulla per scontato. *Anche gli aspetti che abbiamo trattato fino ad ora riguardano prevalentemente coloro che vivono nei campi e partono da una condizione di forte svantaggio, in quanto hanno un accesso ridotto alle opportunità di successo scolastico rispetto non solo ai compagni italiani ma anche ai compagni stranieri gagé.* Infatti, i bambini rom residenti nei campi, hanno spesso competenze linguistiche in italiano limitate al momento dell’inserimento scolastico e in molti casi arrivano in prima elementare senza aver frequentato la scuola dell’infanzia. La loro frequenza scolastica è spesso molto irregolare e non di rado i loro genitori hanno una scolarizzazione bassissima o sono addirittura analfabeti e dunque non possono aiutarli per i compiti a casa. Vi sono poi dei ragazzi che vengono inseriti nella scuola media senza aver precedentemente frequentato un regolare percorso scolastico. Per di più mentre i ragazzi stranieri da poco immigrati in Italia arrivano in genere già alfabetizzati nella loro

²² C. S. Bornato, “C’era una volta il metodo”. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, Carocci editore, Roma, 2010 p.p.25-26

²³ Sabrina Ignazi e Monica Napoli, Caritas Ambrosiana, Centro Come, “L’inserimento scolastico dei bambini rom e sinti”, La melagrana idee e metodi per l’intercultura, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 111

lingua d'origine, tra i ragazzi rom molti risultano analfabeti o quasi e dunque, per loro, non si rivela sufficiente il semplice supporto per l'apprendimento dell'italiano L2 organizzato dalle scuole. Tra l'altro i corsi di italiano lingua seconda si svolgono in alcuni casi, anche sedi rado (purtroppo) pomeridianamente, al fine di non intralciare il percorso didattico della mattina. Gli alunni rom, legati all'accompagnamento e alla ripresa dalle scuole con i pullman della scolarizzazione a loro "dedicati", non hanno opportunità di frequentare questi rinforzi che gli sarebbero molto utili, in quanto, non sono supportati dai genitori. Il mancato supporto deriva in alcuni casi dalla mancanza di volontà degli stessi a farsi carico delle necessità scolastiche dei propri figli, in altri per impossibilità oggettiva di farlo (mancanza di automobili o altri mezzi di trasporto autonomi e abitazione ai campi siti in luoghi molto lontani dalle scuole e spesso isolati). Allo stesso tempo è però indispensabile, ricordare che queste condizioni di particolare svantaggio, non caratterizzano tutti i minori rom. Ossia è importante avere sempre presente ciò che è stato in questo capitolo più volte ribadito, e cioè, che non c'è, naturalmente, uno svantaggio intrinseco derivante dall'appartenenza etnica e che, proprio a tale riguardo, abbiamo esaminato e spiegato i vari aspetti e le peculiarità culturali di cui questi alunni sono portatori, le quali, se non conosciute come spesso accade nelle nostre scuole, possono essere fraintese e scambiate per una mancanza di particolari abilità.

Ovviamente, se la famiglia rom ha un buon livello culturale, parla normalmente la lingua italiana insieme a quella romanès, ha una situazione abitativa e sociale non di degrado, non risentirà o lo farà in modo molto ristretto ad alcune aree legate al vissuto personale dei minori, delle difficoltà sopra descritte.

I bambini provenienti da nuclei familiari perfettamente integrati nel tessuto sociale, con delle relazioni anche fuori dal campo e aventi dei genitori che lavorano, alfabetizzati, che hanno seguito un percorso scolastico e che hanno avuto un'attenzione particolare per i propri figli, non hanno presentato particolari problematiche scolastiche e quando hanno avuto, magari all'inizio della scolarizzazione, un approccio un po'difficile, lo hanno superato facilmente, in quanto non sono bambini già "appesantiti" il primo giorno di scuola da tutti quei problemi di integrazione sociale che affliggono invece altri loro compagni (quelli ai quali ci siamo prevalentemente rivolti fino ad ora). Questi ragazzini, infatti, direi che hanno la "mente libera" per poter seguire l'insegnante e posseggono anche gli strumenti per affrontare quelle piccole difficoltà che incontrano nella scuola, derivanti dal confronto con il loro modello culturale con quello gagé.

Elena Rozzi spiega che "da uno studio condotto a Torino risulta che i minori rom residenti in alloggio in genere frequentano la scuola dell'obbligo (e spesso anche la scuola materna) in modo regolare, concludono la terza media, e hanno tassi di promozione più vicini a quelli dei compagni gagé, mentre le situazioni più problematiche riguardano coloro che vivono nei campi autorizzati e negli insediamenti spontanei".²⁴

²⁴ E. Rozzi "La condizione giuridica di rom e sinti in Italia", *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.8

3. Un terzo criterio riguarda il: **superare il demagogismo e l'idea del trattamento differenziato a favore di interventi «fatti su misura»**

Il supporto specifico riveste un ruolo positivo che consente di promuovere pari opportunità di istruzione? Oppure al contrario, si tratta di una nuova forma di segregazione e discriminazione che ricalca quella delle classi *Lacio Drom*? La questione è oggetto di un acceso dibattito tra studiosi, associazioni, operatori del settore che si trovano su posizioni molto diverse e anche tra genitori rom si registrano idee differenti al riguardo.

Non riconoscere lo svantaggio oggettivo dei minori rom che vivono nei campi e partono da una condizione di deprivazione in base all'accesso ridotto alle opportunità formative e alle possibilità di successo scolastico, in confronto non solo, ai compagni italiani ma anche ai compagni stranieri gagé e non adottare quindi alcun intervento di supporto per questi alunni, significa impedirgli di avere pari opportunità di successo scolastico e quindi di fatto, discriminarli.

Naturalmente gli interventi che vengono attivati nei casi ove risulti opportuno, non devono comportare una stigmatizzazione dei bambini che ne sono destinatari, che possono sentirsi ed essere percepiti dagli altri alunni e dagli insegnanti come deficitari di qualcosa e non tanto nelle competenze scolastiche ma piuttosto per aspetti più generali. Il primo cambiamento di rotta in questo senso deve essere compiuto dall'alto, infatti, nei documenti ufficiali vengono inclusi spesso in un'unica categoria gli allievi "nomadi e disabili"! Questo atteggiamento compromette naturalmente la percezione che gli insegnanti e gli altri bambini hanno degli alunni rom e anche quella che questi ultimi hanno di loro stessi. Gli interventi di supporto non devono assolutamente trasformarsi in classi specializzate per un trattamento differenziato ma devono ricalcare la logica degli interventi che siano rispondenti ai singoli bisogni degli alunni.

Elena Rozzi nel suo intervento sulla "*condizione giuridica dei rom e sinti in Italia*" riprende le argomentazioni di uno dei massimi esperti internazionali in materia, Jean-Pierre Liégeois, il quale spiega che "sulla base dell'analisi degli interventi e delle esperienze di inserimento scolastico di bambini rom realizzati negli ultimi vent'anni nei vari paesi europei, invita a una valutazione non ideologica e semplicistica dell'alternativa tra interventi specializzati e inserimento in classi ordinarie: "Considerando tutte le informazioni e le ricerche disponibili, dobbiamo distinguere tra le aspirazioni e quello che possiamo chiamare il principio di realismo. [...] Dobbiamo essere cauti rispetto all'agire nel nome dell'uguaglianza (che può essere nient'altro che un desiderio di standardizzare) eliminando strutture capaci di promuovere l'adattabilità, e dobbiamo essere scettici rispetto a progetti globali, monolitici, nei quali i problemi pratici possono essere trascurati in un impeto di idealismo. L'attuale sviluppo di politiche e iniziative per la "desegregazione" – pur riflettendo chiaramente le aspirazioni e gli obiettivi condivisi tra amministratori, famiglie e ONG – deve essere perseguito e monitorato in dettaglio e con cautela". Il concetto di "classi specializzate", nota Liégeois, comprende realtà che hanno obiettivi, concrete

modalità di realizzazione, risultati ecc. tra loro estremamente diversificati. Un primo aspetto rilevante riguarda il livello di formalizzazione e di flessibilità della “specializzazione”: Liégeois sottolinea come andrebbero il più possibile evitate classi ufficialmente designate come specializzate sulla base di rigide regole amministrative, sia perché esse rischiano di diventare “classi speciali” stigmatizzanti, sia perché mancano della necessaria flessibilità. Risultano invece preferibili classi o interventi “specializzati di fatto”, in quanto questi possono rapidamente adattarsi in modo flessibile: ad esempio aumentando o diminuendo la porzione di tempo in cui i bambini frequentano le classi ordinarie, a seconda delle loro capacità e dei loro bisogni. In secondo luogo, Liégeois distingue due tipologie principali di classi specializzate:

a) Da una parte le classi specializzate possono essere intese come uno strumento di segregazione e separazione, un sostituto dell’istruzione ordinaria. Le “classi degli zingari”, in questi casi, restano completamente isolate dal sistema scolastico ordinario e i bambini rom non frequentano altre classi, con bambini gagé”.²⁵

Naturalmente questo modello inaccettabile non è più presente nella società italiana e anche ove si trovino scuole che adottino particolari progetti per gli alunni rom sono previsti molti spazi per l’integrazione con i minori gagé. La Rozzi continua il discorso fatto da Liégeois rispetto alle classi speciali:

b) Le classi specializzate possono però anche avere l’obiettivo opposto: possono cioè essere concepite come uno strumento di supporto per l’integrazione nell’istruzione ordinaria. In questo approccio, l’inserimento di un bambino rom in una classe specializzata può essere:

- transitorio, ovvero una fase temporanea, più breve possibile, per recuperare le carenze iniziali e consentire il successivo pieno inserimento del bambino in una classe ordinaria;
- part-time: ovvero il bambino rom apprende una parte del curriculum scolastico in una classe specializzata e un’altra parte in una classe ordinaria, con bambini gagé; può anche esserci uno scambio bidirezionale di allievi, cioè i bambini gagé possono in alcuni momenti partecipare alle classi specializzate, facendone in questo modo semplicemente una forma di attività particolare all’interno della scuola nel suo complesso.

A questo punto della ricerca si può spiegare quanto segue sugli interventi specializzati con l’aiuto di Liégeois:

c) “Liégeois sottolinea come gli interventi specializzati possano consentire in alcuni casi un positivo adattamento della scuola ai bisogni specifici dei bambini rom e delle loro famiglie. Adattamento che, a sua volta, può “incoraggiare l’adattamento da parte dei

²⁵ E.Rozzi “La condizione giuridica di rom e sinti in Italia”, *Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.9

bambini, perché entrambe le parti stanno facendo il loro pezzetto per raggiungere un compromesso”. Ad esempio, interventi educativi attivati presso i campi e dunque destinati di fatto solo a bambini rom possono essere più accessibili da un punto di vista fisico e favorire il coinvolgimento delle famiglie, dando loro la possibilità di acquisire familiarità con la scuola. Interventi specializzati, inoltre, possono consentire l’adozione di modalità organizzative e metodologie didattiche più flessibili ed adatte al contesto e lo sviluppo di notevoli livelli di competenza ed esperienza da parte degli insegnanti. Viceversa, l’inserimento in classi ordinarie può implicare spesso una sottovalutazione delle differenze e dei bisogni specifici di questi bambini, in un’ottica standardizzante e assimilazionista. Ciò non implica assolutamente che in generale le classi specializzate consentano un adattamento ai bisogni dei bambini e le classi ordinarie lo impediscano, ma solo che in alcuni contesti gli interventi specializzati possono presentare questi aspetti positivi. Liégeois, infine, afferma come i migliori risultati possano spesso esser raggiunti grazie a un’impostazione flessibile degli interventi che preveda una complementarità tra le due soluzioni: da una parte l’adozione di interventi “specializzati” (nell’accezione non ghezzante, ma di supporto all’integrazione) transitori e/o part-time, e dall’altra l’integrazione nelle classi ordinarie. La proposta di Liégeois, in conclusione, è di “pensare in termini di interventi «fatti su misura», in opposizione alla falsa dicotomia tra interventi ordinari versus specializzati”.²⁶

In relazione a questo importante criterio educativo da tenere sempre presente è necessario:

attivare progetti e laboratori integrati e trasversali.

A tutt’oggi molte scuole tendono ad attivare laboratori di supporto didattico par-time solo per alunni rom. La difficoltà maggiore che si incontra quotidianamente nelle scuole è quella di riuscire ad organizzare dei *corsi di italiano L2* e dei gruppi di *cooperative learning* dove siano inclusi anche alunni gagé stranieri o italiani che abbisognino di aiuto insieme agli alunni rom.

Le scuole a tale rifiuto adducono solitamente due motivazioni più frequenti:

- La prima motivazione che le scuole pongono è quella che riguarda l’adeguata risposta ai particolari bisogni d’apprendimento degli alunni rom che differiscono dagli altri gagé. Questa obiezione è facilmente risolvibile, in quanto, spiego subito che sono perfettamente a conoscenza (a differenza loro molto spesso, purtroppo questa è la realtà) delle caratteristiche di provenienza dei minori (lingua orale, ecc) le quali, non contemplano a mio avviso per la loro soddisfazione, nessuna forma di distacco dagli altri, ma piuttosto, richiedono semplicemente, l’uso di metodologie che ne tengano conto e che al contrario risultano utilissime anche per gli altri alunni quando si è perfettamente in grado di adattare a tutti i minori. Anzi, aggiungo che, per quella che è la mia esperienza (e anche per quella di molti altri colleghi) un corso di

²⁶ Ibidem

italiano così articolato risulta sempre vincente. Naturalmente bisogna considerare che, molto spesso, le scuole tendono ad attivare percorsi per gli alunni rom più svantaggiati (lasciando sistematicamente in dietro coloro che possono avere delle possibilità di riuscita scolastica) e dunque nell'inserimento di alunni stranieri gagé nel gruppo di lavoro, è necessario tenere conto di questo aspetto ed inserire alunni neo arrivati per partire con tutto il gruppo dallo stesso livello di base. Alcune scuole si scontrano con questo approccio che è differente da quello seguito da loro e non accettano tale proposta, forse anche perché, questo nuovo sistema le metterebbe di fronte alle proprie incompetenze e le costringerebbe a lavorare sulle stesse porvi rimedio .

- La seconda motivazione, che è spesso quella più difficile da dichiarare, vede la paura delle scuole nella possibilità di affrontare l'ostruzione e la resistenza fatta dai genitori italiani e stranieri, al possibile inserimento dei loro figli in progetti rivolti anche ad alunni rom. Questo è un problema molto reale ma delinea una grande incapacità della scuola sia, di proporsi come agente di promozione della diversità come risorsa per gli alunni e le famiglie di cui si occupa sia, di organizzare le attività di supporto per i minori rom esattamente come risorsa per tutti gli alunni in qualità di progetti didattico-interculturali.

Proposte operative sull'organizzazione degli interventi didattici per l'apprendimento linguistico

Un altro elemento importante da sottolineare rispetto alle azioni didattiche rivolte agli alunni rom è quello che riguarda l'organizzazione stessa degli interventi. *Allo sforzo cognitivo richiesto all'alunno rom la scuola propone in cambio metodologie poco conformi alle esigenze del minore. A questo si aggiungono poi le difficoltà di relazione che possono condurre anche a manifestazioni di esclusione e chiusura da parte dei pari.*

A tale riguardo (e tenendo presente le indicazioni di Liégeois) segue una proposta di linea da seguire nell'organizzazione delle attività per l'acquisizione della lingua italiana. Tale suggerimento ha lo scopo di fornire degli spunti strumentali per affrontare al meglio la sfida dell'insegnamento linguistico e dell'integrazione al contempo.

Coordinate per l'insegnamento della lingua non materna come "lingua di contatto"

Come abbiamo visto in precedenza l'attenzione della scuola e degli insegnanti nei confronti degli allievi rom si concentra prevalentemente sull'accoglienza e sull'integrazione degli alunni. Spesso vengono rivolte a questi alunni delle azioni didattiche volte alla promozione delle primissime abilità linguistiche, come laboratori di alfabetizzazione, ma quasi nessuna si concentra sulla promozione di abilità linguistico-comunicative superiori. Ciò accade perché:

- la scuola cerca di rispondere rapidamente alle esigenze primarie e più impellenti di

questi giovani tralasciando poi quelle in cui l'alunno ha bisogno di passare da uno stadio di base a quello di apprendimento di modalità linguistiche più articolate, in relazione alla soddisfazione dei suoi bisogni di apprendere le discipline e di vivere relazioni ed esperienze più paritarie con il resto dei compagni della classe.

- perché gli alunni rom raggiungono in ritardo, a causa del disagio socio-culturale nel quale si trovano spesso a vivere, i traguardi linguistico-comunicativi complessi. Ciò avviene anche perché, come abbiamo detto in precedenza, la scuola si concentra sugli aspetti dell'accoglienza e dell'alfabetizzazione tralasciando gli step successivi. Inoltre, il metodo d'insegnamento-apprendimento utilizzato, non ottiene il massimo dei risultati sperati, in quanto, non tiene pienamente conto delle caratteristiche e necessità degli alunni stranieri e rom.

A conferma di questo tema è utile ricordare che i risultati sugli esiti scolastici degli alunni stranieri che il Ministero della pubblica istruzione realizza nell'indagine annuale sugli alunni con cittadinanza non italiana rilevano che il successo scolastico di questi ultimi risulta minore di quelli italiani e anche segnala l'esistenza di un divario del tasso di promozione che aumenta in modo progressivo dalla scuola primaria a quella secondaria di secondo grado. I risultati del ministero dovrebbero mettere in dubbio sia, la convinzione delle nostre istituzioni di concentrare le forze solo al primo momento dell'inserimento o comunque, al livello più grave di necessità nella credenza che la competenza possa continuare a svilupparsi semplicemente con l'esposizione linguistica quotidiana nell'ambiente della scuola fino a portare l'alunno ad acquisire le abilità adeguate a sostenere il curriculum scolastico sia, l'efficacia del metodo pedagogico-didattico utilizzato, almeno, con gli alunni non italiani.

L'approccio all'insegnamento della lingua italiana per gli alunni rom, come per molti altri allievi di origine straniera, dovrebbe tenere presente la grande influenza che elementi differenti, quali: quelli affettivi, psicologici, identitari, e socioculturali, possono riversare nel processo di apprendimento dell'italiano. La progettazione didattica deve tenere presente questi elementi per comprendere a fondo quali siano i bisogni dell'alunno non italiano e nel nostro contesto specifico, rom, ponendolo quindi al centro dell'azione didattica e adottando metodologie di insegnamento che intendano, consapevolmente, sviluppare la competenza linguistico-comunicativa come uno strumento per l'aiuto nella loro costruzione delle ricche e plurime identità che li caratterizzano e che scaturiscono dall'unione dalla storia linguistica e culturale del popolo rom con l'incontro con la lingua e la cultura italiana, altrettanto facente parte della loro storia di vita, soprattutto per i minori rom nati in Italia.

Un contesto di apprendimento/insegnamento dell'italiano, che a mio avviso, tiene particolarmente conto di tutte le caratteristiche degli apprendenti, in merito anche agli aspetti socioculturali, affettivi e legati all'identità e che risulta quindi particolarmente indicato a definire anche il profilo degli apprendenti rom, è quello che delinea gli studenti come apprendenti di una "lingua di contatto".

L'espressione di **italiano lingua di contatto** compare nel documento di sintesi dei lavori

di gruppo della “Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione”, nominata dal Ministro Tullio De Mauro. Il documento recita che: *“per gli allievi di origine straniera, in particolare i figli degli immigrati stranieri, l’italiano è lingua di contatto, sia nel caso che i figli degli immigrati siano nati in Italia e che abbiano una competenza nativa o quasi nativa in italiano, sia in quanto oggetto di apprendimento per i giovani che arrivano avendo già una competenza nella propria lingua d’origine (MPI 2001:18-19)”*.²⁷ Vedovelli amplia e chiarisce il significato di lingua di contatto relativamente all’ambito della glottodidattica, affermando che:

“Per i giovanissimi cittadini italiani di famiglia straniera o mista (e non stranieri, come sono spesso chiamati), l’italiano non è spesso nettamente né lingua madre, cioè lingua dell’identità primaria, né lingua straniera o seconda, cioè oggetto di una sovrapposizione acquisizionale successiva al processo di primario sviluppo della competenza linguistica. Per le giovani generazioni di origine straniera l’italiano entra nella coscienza e nell’identità linguistica a costituire un continuum con altri idiomi: la lingua dell’ambiente familiare, i dialetti.

L’italiano, allora, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l’individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica: solo la scuola e una società ancora troppo cieca, sorda e muta nei confronti della diversità linguistica possono non comprendere i fenomeni che si stanno producendo. L’italiano non può essere visto come una lingua straniera, nettamente distinta dalla <<lingua madre>>: l’italiano crea un territorio di confine e di contatto che rende possibili intricate sovrapposizioni, scambi, interferenze che costituiscono le risorse espressive e, soprattutto, di identità dei soggetti. In tale visione il contatto, l’interferenza, il miscuglio sono visti come elementi positivi, fonti di ricchezza identitaria ed espressivo-comunicativa” (Vedovelli 2005b:27-28).²⁸

In merito a questo argomento è importante sottolineare il fatto che P. Diadori, M. Palermo e D. Troncarelli, nel “Manuale di didattica dell’italiano L2” delineano tra i profili di apprendenti dell’italiano lingua di contatto anche i “bambini e gli adolescenti nomadi” (specificando che il termine nomadi è stato dagli autori utilizzato solo per mantenere la stessa denominazione usata nei documenti ministeriali anche se non considerata propriamente appropriata) sia di nazionalità italiana che straniera. Gli autori spiegano la particolare situazione di apprendimento anche di questo profilo di allievi che, oltre ad avere dei problemi esterni alla scuola che possono influire sull’acquisizione dell’italiano come quelli degli altri *bambini ed adolescenti nati all’estero* (e giunti in Italia con la loro famiglia o da soli) sono anche inseriti in una cultura a trasmissione orale. Secondo questi autori i problemi esterni alla scuola che possono influire sull’acquisizione dell’italiano per tutti gli studenti nati all’estero sono:

- **l’epoca dell’arrivo nel nostro paese:** “Chi è arrivato nella prima infanzia ed entra

²⁷ P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009, p. 75

²⁸ Ibidem p.76

precocemente nel sistema scolastico italiano ha maggiori possibilità di apprendimento, non solo perché si ampliano le possibilità di interazione con i bambini nativi, ma anche perché può imparare la lingua senza dover conseguire obiettivi complessi e prestabiliti ed essere sottoposto alla valutazione formale degli apprendimenti, come invece accade nella fascia scolastica dell'obbligo".²⁹

- **Fattori facilitanti:** "Nel processo di apprendimento linguistico possono intervenire fattori facilitanti, come frequenti contatti con coetanei italiani nello svolgimento di attività ludiche o sportive extrascolastiche, oppure presentarsi condizioni che favoriscono l'uso della lingua d'origine come una rete familiare estesa o una comunità consistente e compatta, riducendo le occasioni di esposizione e di impiego della lingua italiana".³⁰
- **La precedente esperienza di scolarizzazione:** "La precedente esperienza di scolarizzazione dalla quale derivano le conoscenze già disponibili e i processi cognitivi già sviluppati, ma anche il modello pedagogico e le modalità di relazione con insegnanti e compagni a cui l'alunno e la sua famiglia fanno riferimento"³¹.
- **La distanza tra la lingua e la cultura d'origine e l'italiano:** "La distanza tra la lingua e la cultura d'origine e l'italiano influiscono sul processo di apprendimento. I bambini parlanti di lingue tipo logicamente lontane e con altri sistemi di notazione grafica, come il cinese, sono più disorientati e incontrano maggiori difficoltà di bambini che hanno come lingua madre un idioma neolatino come lo spagnolo o il romeno".³²

Su questo ultimo punto va aggiunto che, nello specifico il romanés comprende molte varietà e pur essendo una lingua di provenienza indoeuropea non ha una codificazione scritta. Solo da alcuni decenni si sta tentando una codificazione scritta ma non ancora unificata. Gli alunni di origine culturale rom incontrano quindi nell'apprendimento della lingua italiana scritta, disorientamento e difficoltà, uguali o maggiori, degli alunni cinesi. Agli aspetti sopra descritti condivisi anche dagli alunni di famiglia straniera o mista gli autori affermano che per gli alunni "nomadi":

"Si aggiungono la distanza tra una cultura a trasmissione orale come quella dei rom e una cultura scritta come quella occidentale. Tale distanza implica non solo diverse modalità di concepire e categorizzare il reale, ma anche di apprendere. Allo sforzo cognitivo richiesto all'alunno nomade dalla scuola, che propone metodologie poco conformi alle esigenze di questi utenti, si aggiungono le difficoltà di relazione che possono condurre anche a

²⁹ Ibidem

³⁰ Ibidem

³¹ Ibidem

³² Ibidem

manifestazioni di esclusione e chiusura da parte dei pari, dovute alla diffidenza nutrita dalle famiglie verso gli “zingari” e di questi ultimi nei confronti coloro che non lo sono (da loro definiti “gagi”). Inoltre il difficile percorso di scolarizzazione degli alunni nomadi è ostacolato dalla famiglia e dalla comunità di appartenenza, il cui atteggiamento verso la frequenza della scuola oscilla tra l’obbligo da assolvere e la minaccia da subire, nel rapporto tra le vecchie e le nuove generazioni che, inserite in un sistema educativo esterno al gruppo, possono acquisire visioni del mondo in opposizione a quella rom (Desideri 2007).³³

*È necessario quindi per gli apprendenti rom (ma anche per gli altri profili di studenti sopra accennati) attivare un apprendimento-insegnamento dell’italiano come lingua di contatto in quanto: “nell’insegnamento dell’italiano come lingua di contatto, l’attenzione ai bisogni dei discenti non può dunque limitarsi al periodo di accoglienza e inserimento, ma deve estendersi alla fase successiva durante la quale l’alunno necessita di transitare da uno stadio di sopravvivenza comunicativa a quello di padronanza di modalità espressive più complesse, connesse all’esposizione dei saperi su cui si fonda l’effettiva parità di opportunità formative e la reale integrazione degli alunni stranieri”.*³⁴

L’importanza della compresenza della lingua materna e della lingua di contatto negli interventi didattici

Molto importante è tenere presente che la situazione linguistica degli alunni rom è caratterizzata da un **bilinguismo sottrattivo** tipico delle minoranze la cui lingua non gode di alcun prestigio sociale e che, come il romanés è totalmente assente nella scuola. In questo caso apprendimento dell’italiano lingua seconda può togliere capacità alla lingua madre, il cui uso viene limitato a contesti concreti e privati, lontani da quello scolastico. L’impoverimento della lingua madre, deve essere assolutamente evitato, in quanto come dimostrano gli studi sul bilinguismo, produce un impoverimento culturale e linguistico che intralcia il conseguimento di buoni risultati scolastici.

Il conseguimento di un livello più elevato nella competenza linguistico-comunicativa oltre ad essere promosso dall’attuazione di percorsi didattici rispondenti alle caratteristiche degli alunni ed efficienti a sviluppare le conoscenze necessarie per lo studio in L2 è sopportato anche dalla padronanza che l’alunno ha nella L1 (lingua materna). Questo è spiegabile in quanto allo sviluppo cognitivo del discente contribuiscono, cooperando, tutte le lingue compresenti nella competenza multipla che esso possiede.

“Cummins spiega il complesso legame tra sviluppo della L1 e della L2 ricorrendo al **principio di interdipendenza linguistica**, che opera a livello metalinguistico rendendo possibile il trasferimento di capacità basate su strutture cognitive da un idioma all’altro, facilitando l’acquisizione di più codici linguistici in età evolutiva”. Per esemplificare questo principio, l’autore si avvale dell’immagine di un magazzino il think tank, che contiene le

³³ Ibidem p.p. 81-82

³⁴ Ibidem p. 84

idee e le operazioni cognitive e da cui partono due terminali, uno per la codificazione in L1 e l'altro per la codificazione in L2. Le risposte e i feedback che l'apprendente riceve nell'uso dell'apprendimento linguistico, non solo permettono lo sviluppo della padronanza di ciascuna lingua, ma ampliano le conoscenze dichiarative procedurali contenute nel magazzino, consentendo lo sviluppo cognitivo".³⁵

È importante quindi che all'interno dei corsi di lingua e dei laboratori scolastici si consenta all'alunno di conservare la propria identità, anche per favorire il sostegno all'apprendimento in generale e al bilinguismo in particolare. Questo metodo integrato risulta particolarmente complicato da attivare per gli alunni rom in quanto necessita della presenza di insegnanti che parlino il romanés, lingua diffusa quasi esclusivamente tra i rom (in quanto non lingua scritta e di studio purtroppo) in mezzo ai quali, come abbiamo visto almeno per ciò che riguarda la situazione italiana, risultano veramente pochissimi insegnanti. Al momento, quindi, una meta da raggiungere prioritariamente, deve essere quella della *formazione di insegnanti di cultura rom*. Nel frattempo una cosa che risulta molto utile è quella di *inserire all'interno dei progetti didattici ed interculturali, la presenza di mediatori linguistico-culturali rom*. Ciò aumenta non solo le possibilità di spazi per parlare la lingua romanés in contesti strutturati ma anche la possibilità:

- di *aumentare il prestigio della lingua romanés* equiparandola alle altre lingue
- di *permettere a tutti gli alunni di arricchirsi attraverso la conoscenza di un'altra lingua e cultura* e di essere stimolati sempre più in un senso plurilingue
- di *operare una riflessione metalinguistica* utilissima a tutti gli alunni rom per promuovere una riflessione sulla struttura e sulle funzioni della loro lingua e anche una per indurre ad una concezione della stessa come lingua da utilizzare in un luogo d'apprendimento formale

Questa metodologia di lavoro incentrata sull'aspetto dell'apprendimento linguistico deve essere integrata all'interno di un progetto interculturale complessivo che preveda, l'attivazione di un programma pedagogico-interculturale rivolto a tutti gli alunni della classe e che contempli, quindi, lo svolgimento di una buona parte dell'intervento all'interno dell'aula con tutti gli alunni e gli educatori coinvolti nella realizzazione di percorsi. Tali percorsi si attiveranno con tutti gli alunni e saranno il filo conduttore di tutte le diverse azioni didattiche. Infatti dovranno essere continuati ed approfonditi anche nei momenti dedicati al laboratorio d'italiano che dovrà coinvolgerà alunni di origine culturale rom, alunni stranieri e/o alunni italiani che necessitino di un rinforzo, oppure compagni della classe che collaborino, in alcuni momenti specifici, alla realizzazione del progetto interculturale comune.

Altre esperienze pedagogico-didattiche sull'intercultura e sull'apprendimento linguistico

³⁵ Ibidem

La seguente proposta, sperimentata già in diverse occasioni e in più scuole, si basa su una metodologia di lavoro realmente integrata tra insegnanti, educatori e mediatori, sia all'interno della scuola che fuori di essa. Lo scopo di questo progetto interculturale è quello di agevolare la partecipazione integrata all'attività didattica e di risultare una concreta risorsa per l'arricchimento di tutti gli alunni coinvolti.

SCHEDA SINTETICA DI UN PROGETTO INTERCULTURALE E DI SUPPORTO NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO (L2)

Tipo di intervento:

Progetto pedagogico-interculturale sul gruppo classe, volto all'integrazione di tutti i minori con particolare riguardo agli alunni di origine culturale rom e a quelli stranieri presenti nella classe. Il progetto è incentrato sull'acquisizione di competenze interculturali da parte di tutti gli alunni e sul supporto alla didattica in chiave interculturale.

Obiettivi:

- contrastare la dispersione scolastica mediante l'aumento della motivazione alla frequenza e all'apprendimento di tutti gli alunni con particolare riguardo a quelli stranieri e di origine culturale rom
- aumentare le competenze scolastiche in tutti gli alunni e nello specifico quelle legate alle abilità di letto-scrittura dei bambini di madrelingua non italiana
- far acquisire a tutti gli alunni competenze interculturali e relazionali

Modalità di svolgimento del progetto:

Il progetto deve tenersi in più ore e giorni fissi durante la settimana (In media due giorni a settimana per circa due ore e trenta ad intervento) in quanto basato sulla continuità degli apprendimenti da parte dei bambini. Gli stessi apprendimenti riguarderanno l'acquisizione: sia di competenze interculturali sia di abilità nella lingua italiana. Le attività sulla lingua si terranno dentro e fuori l'aula in momenti a questo dedicati. Ciò vuol dire che la presenza dell'educatrice interculturale (insegnante L2) e della mediatrice, dovranno essere garantite nei momenti prestabiliti all'interno della classe con tutti i bambini, al fine di contribuire al lavoro svolto normalmente dai docenti sia riguardo all'accoglienza e alla stimolazione della motivazione all'apprendimento sia relativamente alla facilitazione della didattica per tutti gli alunni.

Destinatari diretti:

- Svolgendosi il progetto all'interno del contesto classe e prevedendo delle attività rivolte a tutti i discenti e pensate come risorsa comune si delineiamo come beneficiari diretti tutti gli alunni della classe: italiani, di origine culturale rom, e stranieri non italofoni, con particolare riguardo a coloro che necessitano di un supporto alla didattica.

Destinatari indiretti:

- insegnanti coinvolti
- genitori degli alunni
- plesso scolastico

Personale integrativo a quello scolastico coinvolto nell'intervento:

Educatrice interculturale e insegnante di italiano L2

Mediatrice linguistico-culturale

Breve spiegazione dell'intervento

La presente proposta prevede l'attivazione di un progetto pedagogico-interculturale volto all'integrazione di tutti i minori e all'acquisizione da parte degli stessi sia di competenze interculturali sia di abilità nella lingua italiana, con particolare riguardo a coloro che necessitano di un supporto alla didattica.

Il progetto fornirà un importante *supporto alla didattica in chiave interculturale* all'interno di alcuni spazi specifici in cui si svolgeranno delle attività didattiche che:

1. potranno avere come contenuto *vari aspetti della storia e della cultura rom*, (come previsto dalla *Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell'Istruzione 89/C 153/92*, in cui si invitano le strutture educative degli Stati Membri a “[...] prendere in considerazione la storia, la cultura e la lingua degli zingari e dei viaggianti”) della *cultura italiana e delle altre culture presenti nella classe* sulle quali *sarà realizzato un laboratorio didattico-interculturale sulla fiaba: “libro illustrato plurilingue”*
2. promuoveranno *l'insegnamento dell'italiano come lingua di contatto* seguendo le linee guida di questo tipo di approccio all'insegnamento della lingua non materna precedentemente spiegate

La metodologia di lavoro: integrata e basata sulla continuità degli apprendimenti

La metodologia di lavoro da adottare è integrata e basata anche sulla continuità degli apprendimenti, ossia:

integrata perché:

- prevede una completa integrazione tra gli approcci, i metodi e gli strumenti utilizzati dalla mediatrice linguistico-culturale, l'educatrice e l'insegnante scolastica che lavoreranno insieme nella classe durante le ore di scuola.

Basata sulla continuità degli apprendimenti perché:

- l'intervento non sarà estemporaneo ma si svolgerà in continuità durante l'intero anno scolastico dando ai minori la possibilità di sviluppare le diverse competenze in modo solido ed in relazione ai propri bisogni. Inoltre l'idea di continuità degli apprendimenti è legata anche alla possibilità di continuare il progetto, seppur in modo differente, in ambito extrascolastico. Infatti l'armonia fra tutti gli educatori,

creata dall'approccio metodologico integrato, permetterà all'educatrice e alla mediatrice del campo (che avranno la presa in carico dei bambini anche fuori dalla scuola per ciò che concerne, in parte, gli aspetti scolastici) di continuare a promuovere delle modalità educative in sintonia con quelle scolastiche e dell'insegnante. A tale scopo saranno organizzati dei momenti di stimolazione alla partecipazione di tutti i genitori degli alunni, italiani e stranieri e particolare attenzione sarà posta all'attivazione di corrette modalità di aggancio per i genitori degli alunni rom, solitamente (anche se è bene specificare, non sempre) più restii degli altri alla partecipazione al percorso scolastico dei propri figli.

Le attività

1. Lo svolgimento di buona parte dell'intervento (tutta la fase incentrata sulla globalità dell'attività didattica-interculturale) sarà effettuata con la presenza dell'educatrice all'interno dell'aula con tutti gli alunni e la docente della classe.
2. Per le fasi di analisi, sintesi e rinforzo degli apprendimenti, potranno essere previsti dei momenti di studio fuori dall'aula dedicati ad un piccolo gruppo di alunni, comprendente sia studenti rom che stranieri o anche alunni italiani con esigenze di rinforzo. In tali momenti il piccolo gruppo di lavoro porterà avanti alcune parti del progetto interculturale comune a tutta la classe, quello relativo al laboratorio didattico-interculturale sulla fiaba: "libro illustrato plurilingue", ma soprattutto, in questi momenti il lavoro sarà incentrato sull'acquisizione ed il rafforzamento delle competenze di letto-scrittura e di verbalizzazione in lingua italiana dei minori coinvolti. Questo gruppetto di lavoro, pur essendo costituito da alunni con differenti peculiarità e necessità (alunni rom, alunni stranieri o anche alunni italiani compagni di classe dei precedenti) sarà gestito in modo da tenere in considerazione le esigenze linguistiche di tutti gli alunni (più o meno uniformi per livello di competenze anche se con proprie difficoltà) declinando e orientando l'azione didattica in modo particolarmente efficace e rispondente ai bisogni del gruppo. Durante le lezioni si dovrà tenere conto delle peculiarità culturali e linguistiche degli alunni rom e di quelli stranieri, promuovendo delle *esercitazioni linguistico-comunicative riguardanti tematiche vicine ai minori e basate su contesti concreti e come detto in precedenza anche in continuità con il lavoro interculturale comune a tutta la classe*. Naturalmente tale lavoro di orientamento e programmazione dell'azione didattica si renderà efficace e gradevole anche per tutti gli alunni italiani che parteciperanno al laboratorio linguistico. Anche durante questo intervento sarà prevista la presenza calendarizzata del mediatore linguistico-culturale che promuoverà anche in questo contesto attività di valorizzazione della lingua d'origine.
3. Il laboratorio didattico-interculturale sulla fiaba: "libro illustrato plurilingue" sarà svolto con l'intero gruppo classe. Essendo un lavoro articolato si fornisce in questa sede una specifica descrizione.

“Il bambino per soddisfare il bisogno che ha di scoperta del mondo e di ricerca della propria dimensione all’interno di esso, non può utilizzare il pensiero razionale come principale strumento per distinguere le realtà esterne e interne a lui, anche perché il suo “Io” è ancora in via di formazione, ma deve “fantasticare”, “giocare con le idee”, per poter comprendere ciò che lo circonda, gli altri e se stesso. Deve seguire un suo filo logico che non è lo stesso che seguono gli adulti, aderente alla realtà, ma è formato da elaborazioni fantastiche e magiche che gli fluttuano nella mente.

Miti, fiabe e leggende sono i migliori strumenti che possediamo per poter comunicare con i bambini in maniera immediata. I loro personaggi riescono sempre a catturare l’interesse e l’attenzione dei più piccoli dato che si riallacciano alle immagini archetipi presenti nell’inconscio di ognuno di noi. Le fiabe sono uno strumento efficace per trasmettere valori, raccontare esperienze di vita attraverso lo straordinario mezzo della metafora, tramandare miti e riti di culture differenti”.

Il laboratorio

Partendo dal pretesto di una o più storie provenienti da altre culture, che sono generalmente quella di origine del bambino o dei bambini stranieri presenti nella classe, si coinvolgono tutti i minori in una serie di stimolanti attività ludico-didattiche che favoriscono la conoscenza di nuove realtà culturali e linguistiche oltre a quella italiana. Le storie e le fiabe possono essere trattate adottando tutta una serie di metodi e strumenti educativi che la pedagogia mette oggi a disposizione (*alcuni esempi di spunti, strumenti e giochi di riferimento possono essere: giochi basati sullo schema delle “Funzioni della Fiaba” di Vladimir Propp, sulle tecniche delle “Fiabe a Ricalco”, dell’“Insalata di Favole” e sulle “Carte di Propp” di Gianni Rodari, altri ancora sui modi per disegnare attraverso la stimolazione dei sensi dell’olfatto, del gusto e del tatto, ideati dal Gruppo Teatro-Gioco-Vita, sui sistemi per inventare storie come il gioco “Mettiamo le carte in Favola” di Franco Passatore ecc*). Tali strumenti dovranno naturalmente essere riadattati alle esigenze del lavoro, alle dinamiche interne della classe e alle preferenze dei bambini.

Attraverso la narrazione, l’analisi e la rielaborazione grafico-pittorica di storie provenienti da angoli della terra diversi dal nostro, si conducono i minori in un percorso che stimola l’interesse per ciò che è diverso passando per i metodi di educazione interculturale. Dal “metodo narrativo” che si basa sulla consapevolezza che ognuno ha qualcosa da narrare e sul principio dell’ascolto dell’altro, a quello “comparativo” che mette a confronto due o più narrazioni o sguardi o versioni su uno stesso oggetto, permettendo l’allargamento della propria visione attraverso l’utilizzo di una nuova risorsa concettuale. Il metodo comparativo esce così da un’impostazione unilaterale e unidimensionale dell’educazione, evitando di far credere che esista una sola riproduzione vera e una rappresentazione fedele di una determinata realtà.

Con il proseguire del lavoro di ricostruzione della storia, mediante illustrazioni, vignette e parti di testo scritte dai bambini sia nella lingua italiana che in quella originaria delle fiabe, attraverso l’aiuto della figura centrale del mediatore linguistico-culturale (che può essere

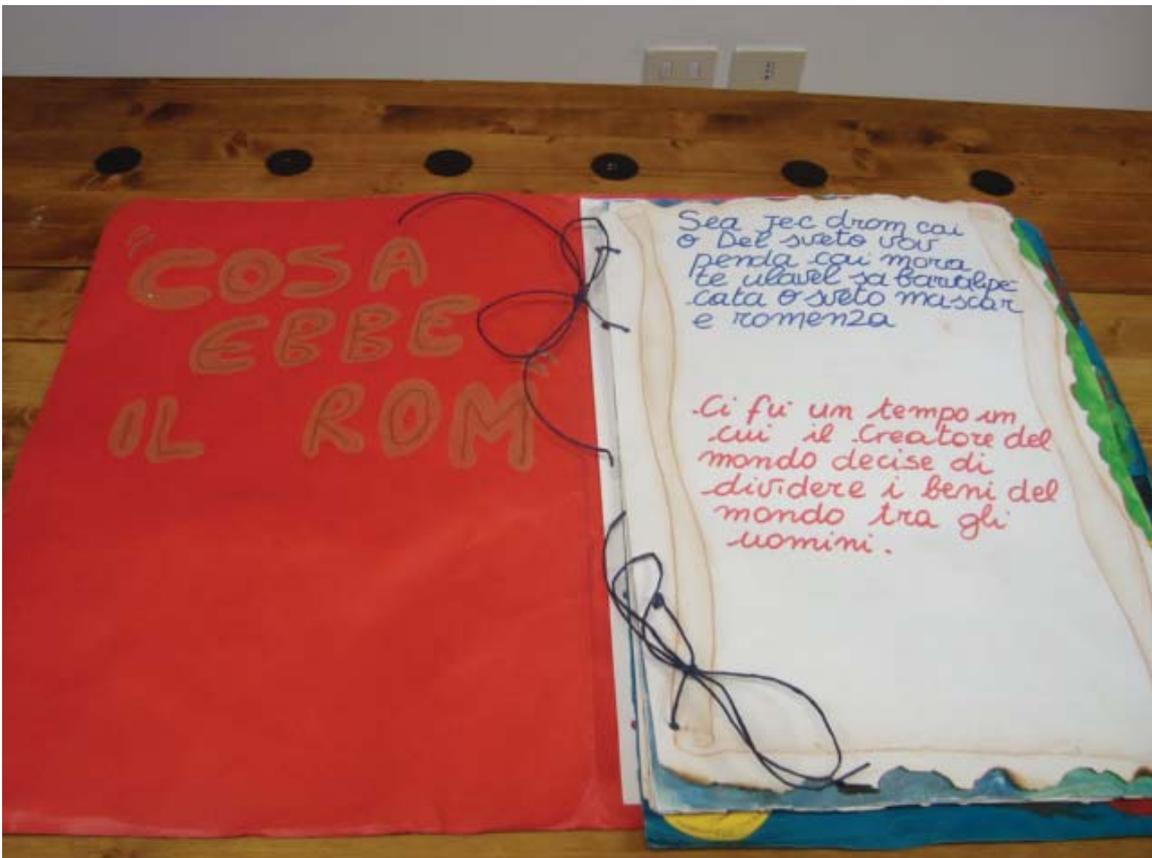
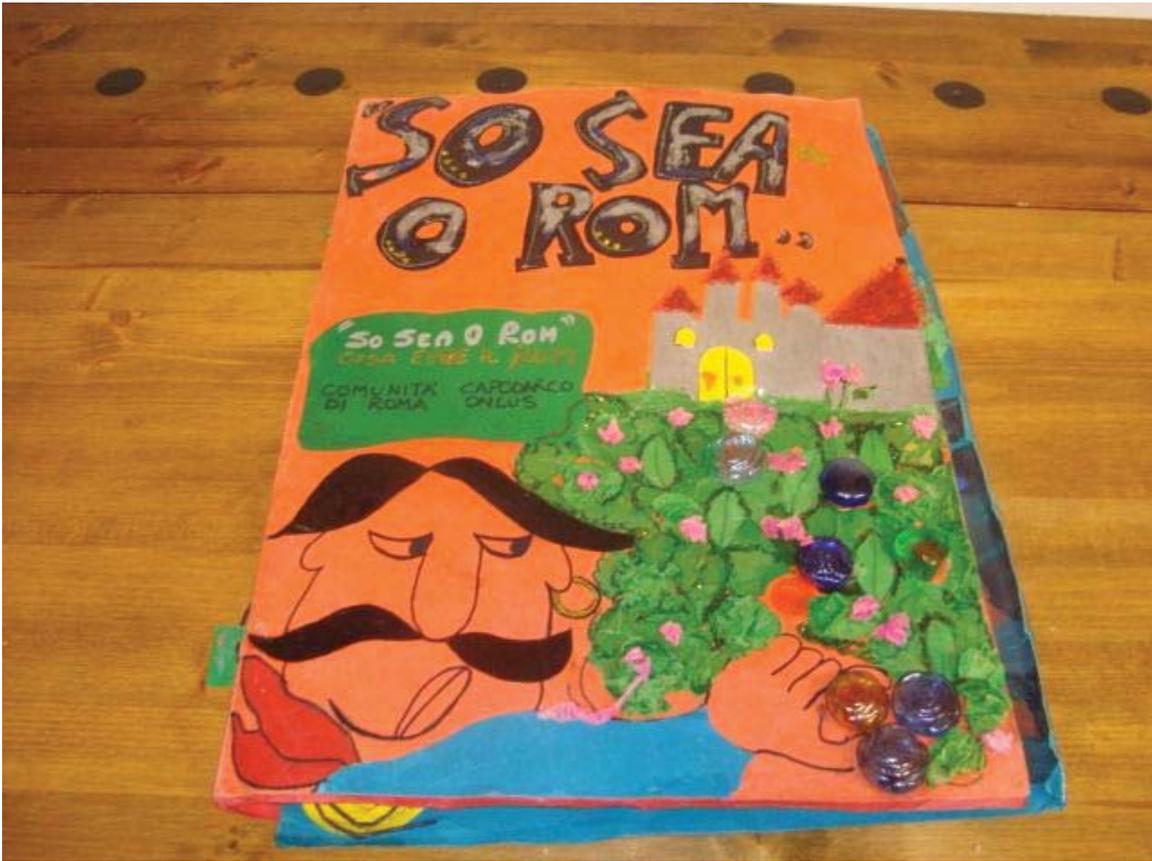
un genitore o un membro della comunità in questione) si continua il percorso di educazione interculturale promuovendo un esercizio di “decentramento” che farà riflettere i minori sulla possibilità di decentrarsi dal proprio punto di vista e di considerare il proprio modo di pensare non l’unico possibile o l’unico legittimo ma uno fra molti. Nel laboratorio tale momento è ritenuto di fondamentale importanza in quanto il decentramento contiene in sé un antidoto all’intolleranza e al razzismo.

L’aspetto centrale del laboratorio, che è la costruzione da parte dei bambini del “libro illustrato plurilingue” rappresentante la fiaba (o le fiabe da loro stessi scelte) costituisce la risorsa maggiore dell’attività interculturale, perché consente, oltre all’opportunità d’allargamento dei propri saperi e di apprezzamento di ciò che è nuovo, anche la possibilità per tutti gli alunni, di conoscere e familiarizzare con altre lingue. Permettere ai bambini di arricchirsi attraverso la conoscenza di altre lingue e culture, seppur in un’esperienza limitata a piccole situazioni, stimola l’educazione al plurilinguismo e inoltre, consente di dotare la lingua italiana e le altre lingue di eguale prestigio. Esso favorisce da un lato l’educazione al plurilinguismo e dall’altro il rafforzamento delle competenze nell’italiano per tutti gli alunni ma soprattutto per quelli non sufficientemente italofoni.

In ultima analisi va fatto accenno ad un altro aspetto rilevante sul quale questa attività sulla fiaba lavora, ovvero: *lo sviluppo del piacere della lettura*. Questa infatti è l’età in cui avviene l’incontro decisivo tra i ragazzi e i libri. Sappiamo che questo momento importante, si consuma per lo più sui banchi di scuola in una situazione purtroppo, ancora nel nostro paese, eccessivamente formale e strumentale all’apprendimento delle singole discipline. Se il contatto avviene in una situazione creativa, dove conta ciò che si sta vivendo e sperimentando in quella circostanza, potrà manifestarsi il gusto e il piacere della lettura che non è insito nei bambini ma che va stimolato. Se l’approccio avviene in una situazione burocratica, dove il libro viene ridotto solo a strumento d’esercitazione potrà nascere la tecnica della lettura ma non il piacere.

Il laboratorio didattico sulla Fiaba “Il libro illustrato plurilingue” è stato svolto in diverse scuole elementari ed è stato costruito dai ragazzi per mezzo di varie forme espressive: pittura, fumettistica, decorazione, collage, disegno e naturalmente scrittura delle diverse lingue inserite nel progetto, sempre interagenti tra loro.

Inserisco come esempio delle fotografie relative ad un libro romanés-italiano sulla fiaba zingara.



Breve resoconto d'esempio di un laboratorio interculturale sulla fiaba

Queste fotografie si riferiscono ad un progetto sviluppato in una scuola di Tor Bella Monaca a Roma, ma ciò che si racconterà in seguito può essere generalizzato in buona parte anche ad altre esperienze.

In questo progetto si è trattata la cultura italiana e quella rom attraverso il pretesto di lavoro su una fiaba zingara. In tutte le fasi del laboratorio ma in particolar modo in quelle di traduzione e riscrittura del testo nelle due lingue, si è conferito eguale prestigio alla lingua italiana ed alla lingua romanés facendo capire in questo modo ai minori della classe, pur giocando e divertendosi, la bellezza e la ricchezza che entrambi i codici racchiudevano.

Durante questo laboratorio i bambini italiani hanno conosciuto e scritto questa nuova lingua, "il romanés", parlata dai loro compagni di classe abitanti nel campo di Via Di Salone ed i bambini rom hanno assunto il ruolo di tutor sui loro compagni italiani nella fase di scrittura del testo nella loro lingua materna e in generale come conoscitori della cultura rom. Al termine del laboratorio i bambini gagé della classe avevano memorizzato alcune parole in romanés ed il loro significato in italiano. Ciò ha dato vita a dei divertenti scambi tra tutti i compagni ed ha promosso quindi, l'instaurarsi di nuove relazioni e di un clima di classe maggiormente propositivo. Inoltre lo stesso laboratorio ha fatto sì che i minori rom potessero guardare la loro lingua d'origine in modo differente e operare su di essa anche un'importante riflessione linguistica facendo dei paragoni con la struttura tra le due lingue e attivando tra l'altro, in questo modo, tutta serie di processi cognitivi utili anche ad un buon apprendimento dell'italiano e dei saperi in genere. In questo laboratorio è stata data, in modo specifico, la possibilità ai minori di origine culturale rom di essere protagonisti del percorso affrontato accanto ai loro compagni di classe grazie alla possibilità della messa in campo di proprie competenze pregresse che gli derivavano dalla loro cultura e lingua d'origine e che si sono rivelate fondamentali per lo svolgimento del laboratorio stesso. Tutto ciò ha contribuito a migliorare l'immagine che gli altri bambini avevano dei compagni rom ed anche quella che questi ultimi avevano di loro stessi.

Nel progetto si è cercato di promuovere questo cambiamento in positivo utilizzando una metodologia di lavoro inclusiva rivolta quindi all'intero gruppo-classe e non ai singoli destinatari, perché fondata sulla consapevolezza che l'integrazione tra culture, nella scuola nella società tutta, passi non solo attraverso l'intervento rivolto ai membri minoritari della società ma soprattutto, grazie ad un impegno su quelli maggioritari, andando cioè a scardinare, con un lavoro sui singoli, quegli stereotipi e quei preconcetti di cui la nostra società è intrisa. Inoltre la metodologia adottata ha lavorato moltissimo sulla motivazione alla frequenza e all'apprendimento perché certa che ci sia la necessità di attivare un profondo lavoro sulle motivazioni all'apprendimento dei saperi e alla frequenza in tutti i minori delle nostre scuole. Ciò vale ancora di più per i bambini rom per i quali il percorso scolastico si presenta più faticoso che per gli altri per i motivi socio-culturali che conosciamo. Nella riuscita del laboratorio è stato infatti centrale il criterio seguito che vede sempre legate a ragioni emotive e di inserimento scolastico i buoni risultati nel

superamento delle problematiche didattiche. Migliorando quindi le relazioni di classe e l'integrazione del gruppo si è facilitato anche, automaticamente, l'apprendimento scolastico dei bambini rom.

Altre proposte che possono essere messe in opera utilizzando come riferimento la scheda progettuale proposta possono essere:

- **Il vocabolario plurilingue della classe** contenente tutte le parole significative per gli alunni del gruppo classe nelle diverse lingue scelte corrispondenti a tutte le culture presenti nella classe
- **La biblioteca multietnica e multilingue della scuola.** Molte scuole oggi possiedono una biblioteca multietnica. La stessa dovrebbe contenere sempre libri e dvd in lingua originale, bilingui, plurilingue, anche realizzati dalle singole classi con i diversi progetti interculturali proposti. I minori dovrebbero essere accompagnati regolarmente a visitare e a trascorrere del tempo nella biblioteca multietnica, nella quale potrebbero essere svolte anche molte attività didattiche curricolari.
- **Il progetto sui matrimoni.** “Un viaggio dentro i matrimoni dei diversi Paesi, con le musiche, i vestiti, i cibi, i filmati fatti in casa, i rituali”.³⁶ È possibile allestire una mostra nella scuola con fotografie, racconti, disegni, dvd, cimeli particolari, riguardanti la storia e l'usanza dei diversi matrimoni raccontati dagli alunni e dalle loro famiglie, anche operando paragoni tra quelli del passato e quelli di oggi per raccontare i vari cambiamenti culturali.
- **Il calendario illustrato della classe** che prevede l'inserimento nei diversi mesi dell'anno di rappresentazioni grafico-pittoriche e fotografie fatte dai bambini riguardanti le tradizioni importanti delle diverse culture presenti in classe.

4. Il quarto e penultimo criterio, fondamentale anche per l'applicazione di tutte le raccomandazioni precedenti riguarda: **la formazione del personale scolastico**

Per far sì che la scuola diventi il luogo di sperimentazione e ricerca che auspichiamo e per riuscire a realizzare una didattica come quella proposta in maniera sistematica e non occasionale come avviene invece attualmente in vari istituti è necessario che i docenti abbiano gli strumenti per affrontare questa sfida in modo appropriato.

A tale riguardo, il documento del Ministero della Pubblica Istruzione “*DOCUMENTO GENERALE DI INDIRIZZO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE*” del Dicembre 2006, cita testualmente: “La complessità del nostro tempo, il pluralismo culturale e le trasformazioni della scuola nella dimensione multiculturale richiedono una continua crescita professionale di tutto il

³⁶ Vinicio Ongini, “*Noi Domani*” *Un viaggio nella scuola multiculturale*, Gius. La terza & Figli, Roma-Bari, 2011, p.76

personale della scuola: dirigenti scolastici, insegnanti e anche il personale amministrativo che per primo, spesso, entra in contatto con le famiglie. C'è bisogno di una formazione mirata e specifica per i dirigenti delle scuole ad alta presenza di alunni stranieri e moduli di formazione diffusa, per tutto il personale scolastico, da definire d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, gli Enti locali e le Università, ed in collaborazione con centri interculturali e associazioni. È necessario che la formazione iniziale degli insegnanti comprenda nuovi approcci e contenuti nei Piani di studio previsti nei corsi di laurea per accedere alla professione insegnante. Prepararsi all'insegnamento nella prospettiva interculturale, più in generale in rapporto alle diversità, deve rientrare nell'obiettivo di una professionalità docente compiuta. È da potenziare, inoltre, la formazione in servizio nella prospettiva interculturale e non vi è dubbio che quella centrata sulla singola scuola o su reti di scuole riveste una particolare importanza per la soluzione di aspetti concreti e non può che essere demandata alla capacità di ricerca che la comunità scolastica intende percorrere".

Tutto ciò viene ribadito e specificato ulteriormente nel documento dell'ottobre 2007 del Ministero della Pubblica Istruzione: *"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale"*. Anche qui viene rinforzata l'importanza della formazione docente che deve essere sensibile alle culture e di tipo, riflessivo, critico, esperienziale, con competenze di gestire le grandi questioni etiche e in grado di fornire agli insegnanti strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche. (La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri M.P.I. 2008).

Tuttavia la formazione di cui si parla in questi documenti risulta nella pratica non sufficiente e probabilmente non appropriata. Oggi con i tagli effettuati sull'istruzione, la formazione in servizio per i docenti non è più obbligatoria ed è lasciata quindi alla volontà ed alla sensibilità del singolo docente.

5. L'ultimo criterio da osservare affinché la scuola possa raggiungere tutti gli obiettivi di integrazione e pari opportunità che si è fino ad ora evidenziati prevede:
l'attivazione un lavoro di rete ed una collaborazione continua tra Scuola, Enti, Territorio e Comunità Rom

L'ultimo punto riguarda il lavoro di rete nella convinzione che questa modalità educativa e d'istruzione per realizzarsi al meglio e con funzionalità deve coinvolgere tutti i cittadini e la risoluzione delle diverse problematiche legate al reale incremento formativo della società civile non possano essere risolte al di fuori di uno schema di azione integrato. In base a quanto affermato sino ad ora risulta chiaro che per risolvere le problematiche legate all'istruzione degli alunni stranieri e rom che ci troviamo ad affrontare oggi nel nostro paese, sia ancora più necessaria l'adozione di tale sistema che tenga conto delle realtà circostanti alla scuola all'interno delle quali l'educazione e l'istruzione si svolgono.

Fino a quando non si attiverà un lavoro di rete fra tutti gli attori coinvolti nel processo di scolarizzazione rom si avranno soluzioni parziali e ad alto rischio di fragilità dal punto di vista della durata e delle conseguenze positive. Per mettere in atto questo modello pedagogico è necessario attivare una rete di lavoro tra scuola ed extrascuola che coinvolga

- In primis i rom stessi
- La scuola
- Tutte le Agenzie e gli Enti coinvolti nella scolarizzazione degli alunni rom
- I servizi educativi e sociali del territorio di riferimento

CONCLUSIONI

Proponendo una breve conclusione su questa ricerca potremmo dire che i fattori che ostacolano la riuscita del percorso scolastico sono molteplici riguardanti la realtà esterna ed interna alla scuola e legati alle scelte politiche sia sul piano nazionale che su quello locale. È necessario che la scuola conosca e analizzi tutti i differenti problemi nei capitoli illustrati e che sia in grado di accogliere e integrare la cultura dei suoi alunni rom con quella italiana e degli altri allievi stranieri. Si ritiene quindi necessaria una modificazione intellettuale che attivi, mediante metodologie e pratiche pedagogiche nuove, la voglia di conoscenza e la trasformazione positiva dell'attuale e spesso distorto, "pensiero sui rom". Questa sorta di "immaginario collettivo" è spesso la causa dalla quale lo stesso disagio nasce. C'è bisogno di una scuola capace di migliorare anche praticamente la realtà, attraverso la formazione di mentalità in grado di trovare proposte e risoluzioni nuove e maggiormente efficaci. È necessario rivedere il metodo di *insegnamento-apprendimento* attualmente utilizzato per ricercare e costruire degli strumenti *pedagogico-didattici* maggiormente adatti sia ai minori rom sia a tutti gli alunni in generale.

La giusta considerazione di tutti i diversi aspetti problematici e la ricerca di soluzioni non parziali e ad alto rischio di fragilità ma durature e con conseguenze positive, richiede alla scuola l'attivazione di un dinamico lavoro di rete coinvolgente: il territorio di riferimento con i suoi servizi, tutti i diversi Enti e attori coinvolti nel processo di scolarizzazione dei minori rom e di quello formativo in generale rivolto alle comunità rom e in primis l'interscambio e il coinvolgimento deve riguardare le famiglie e la comunità rom in generale. Coinvolgere realmente i rom nell'elaborazione, implementazione e valutazione delle politiche e degli interventi che li riguardano è il solo modo per terminare questo processo di esclusione e marginalità di questa minoranza e dare l'avvio invece ad un circolo virtuoso che porti progressivamente a una maggiore inclusione sociale, a una migliore tutela dei diritti fondamentali dei rom a una loro partecipazione alla vita economica, sociale, culturale e politica di questo paese.

La prorogazione di una situazione come quella attuale porterà unicamente ad una propagazione del disagio sia per i rom che per i gagè e ad una sempre maggiore divaricazione tra gli abitanti di uno stesso territorio nazionale con la conseguente risposta di: aumento di atteggiamenti devianti, di radicamento e chiusura nella propria cultura da parte dei rom; atti di razzismo e xenofobia da parte dei gagè.

Adottare una prospettiva interculturale vuol dire quindi utilizzare tutte le misure utili a rendere la scuola un ambiente in cui i bambini rom e le loro famiglie possano sentirsi accolti, rispettati e valorizzati (mediante la formazione degli insegnanti, l'impiego di mediatori culturali, la valorizzazione della cultura rom ecc.) allo stesso modo, naturalmente, di quelli gagè.

BIBLIOGRAFIA

Aluffi Pentini A., *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Autori vari, *Romane Krle voci zingare*, Sensibili alle foglie, Roma, 1992.

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, 2008.

Bezzecchi G., Pagani M., Vitale T., *I Rom e l'azione pubblica*, Nicola Teti Editore, Milano, 2008.

Bornato C. S., *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 2010.

Brunello P. (a cura di), *L'urbanistica del disprezzo* Roma, Manifestolibri 1996.

Cagol M., *Un popolo sconosciuto. Gli zingari*. Materiale didattico per i giovani, Associazione per i popoli minacciati, Sudtirolo, 1995.

Calabbrò, A. R., *Il vento non soffia più. Gli zingari ai margini di una grande città*, Venezia, 1992.

Calabbrò, A.R., *Zingari. Storia di un'emergenza annunciata*, Liguori, Napoli, 2008.

De Vaux De Foletier, F., *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, 2003.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione culturale*, Armando, Roma, 2004.

Fiorucci M. (a cura di), *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus, Roma, 2010.

Frasconi B. M., *Nomadi: problemi educativi*, Quaderni Zingari, AIZO, 1988.

Ignazi S., Napoli M., *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Karpati M., *I figli del vento. Gli zingari*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978.

Liegeois J. P., *Rom, Sinti, Kale. Zingari e viaggianti in Europa*, Edizioni Lacio Drom, Roma, 1987.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina Raffaello, 2003.

Nigris E., Ricci A., *Bambini zingari a scuola. Una ricerca qualitativa sull'inserimento dei rom in Lombardia. Analisi e proposte*. Junior, Bergamo, 1997.

Ongini V., *Noi Domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Gius. La terza & Figli, Roma-Bari, 2011.

Osella C., *Zingari profughi. Popolo invisibile*, Gruppo Abele, Torino, 1997.

Piasere L., *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*, CISU, Roma, 2005.

Sigona N., *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli "zingari"*, Nonluoghi Libere Edizioni, Civezzano, 2000.

Spinelli A. S., *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi editore, 2003.

Tosi Cambini S., *La zingara rapitrice. Racconti, denunce, sentenze (1986- 2007)*, CISU Roma, 2008.

Valentino N., *I ghetti per i rom Roma Via di Salone323 Socioanalisi narrativa di un campo rom*, Sensibili alle foglie, 2011.

Viaggio G., *Storia degli zingari in Italia*, Centro Studi Zingari, Roma, 1997.

Zincone G., *Introduzione al Convegno Rom e Sint: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli 23-24 giugno 2000.

DOCUMENTI

Cataldi G., *Introduzione al Convegno Rom e Sint: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli 23-24 giugno 2000.

Circolare Ministeriale del 16 luglio 1986, n.207, *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado*

Decreto Legislativo del 16 aprile 1994, n. 297 *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*, CAPO I - *Sperimentazione, ricerca educativa, formazione e aggiornamento Sezione I - Sperimentazione e ricerca educativa*, Art. 276 - *Criteri generali*

Pisapia M.C. *Relazione Monitoraggio Frequenze progetto di scolarizzazione alunni rom anno scolastico 2009/2010*

Rozzi E. *La condizione giuridica di rom e sinti in Italia, Discriminazioni dei minori rom e sinti rispetto al diritto istruzione: uno sguardo socio-giuridico* 16-18 giugno, Milano, p.1.

SITOGRAFIA

Mori T., *L'allievo di origine rom* consultabile all'indirizzo

http://venus.unive.it/aliasve/moduli/lingua_e_cultura/allievo_rom.pdf

Rizzin E., *Intervista* consultabile all'indirizzo

<http://sergiobontempelli.wordpress.com/2008/04/30/chi-sono-i-rom-e-i-sinti-in-italia-intervista-a-eva-rizzin>

Spinelli S., *Il mondo dei rom* consultabile sul sito

www.alexian.it/mondorom.htm

Zanetti F., *Pedagogia interculturale* consultabile all'indirizzo

<http://web.unirsm.sm/masterdisagio3/AreaRiservata/zanetti/mod1zanetti.pdf>

Zincone G., *Inclusione di rom e sinti: inclusione possibile* consultabile sul sito

www.reset.it/media/file/zincone%204.pdf