

# **Educazione** interculturale

volume 7, numero 3  
ottobre 2009

# Educazione interculturale

La rivista esce tre volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 32,50 (per abbonamenti individuali) o € 43,50 (per Enti, Scuole, Istituzioni) e € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a *Edizioni Centro Studi Erickson*, Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 15,50.

Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito [www.erickson.it](http://www.erickson.it), sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

## Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690  
Fax 0461 950698  
[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1155 del 19/12/2002.

ISSN: 1722-408X

Dir. resp. Marika Giovannini

## Direzione

**Andrea Canevaro**  
(Università di Bologna)

**Antonio Genovese**  
(Università di Bologna)  
[genovese@scform.unibo.it](mailto:genovese@scform.unibo.it)

**Miriam Traversi** (CD/LEI - Centro di Documentazione - Laboratorio per un'Educazione Interculturale, Bologna)  
[miriam.traversi@comune.bologna.it](mailto:miriam.traversi@comune.bologna.it)

## Comitato di redazione

**Federica Taddia**, **Mirca Ognisanti**, **Adriana Di Rienzo**, **Laura Corazza**, **Valentina Asiola**, **Bruno Riccio**, **Arianna Turtura**, **Stefania Lorenzini**, **Ivana Bolognesi**, **Luca Luatti**, **Giorgio Dal Fiume**

Le proposte di articoli vanno inviate a Federica Taddia ([federicataddia@aliceposta.it](mailto:federicataddia@aliceposta.it)).

## Comitato scientifico-professionale

**Hamidi Arezki** (Mediatore linguistico-culturale)

**Mariangela Bastico** (Viceministro della Pubblica Istruzione)

**Pieter Batelaan** («Intercultural Education Quarterly»)

**Sandra Benedetti** (Pedagogista - Regione Emilia Romagna)

**Stefano Bianchini** (Univ. di Bologna)

**Hamid Bichri** (Mediatore linguistico-culturale)

**Gianluca Borghi** (Presidente Commissione Attuazione dello Statuto, Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna)

**Cristina Bragaglia** (Univ. di Bologna)

**Matilde Callari Galli** (Università di Bologna)

**Franco Cambi** (Univ. di Firenze)

**Luciano Carrino** (Neuropsichiatra, Napoli)

**Giovanni Catti** (Pedagogista, Bologna)

**Diana Cesarin** (MCE - Scuola di Formazione Interculturale, Roma)

**Arrigo Chiergatti** (Univ. di Bologna)

**Luigi Ciotti** (Presidente di Libera)

**Mariagrazia Contini** (Univ. di Bologna)

**Tito Alberto Dalfovo** (Missionario Comboniano, Uganda)

**Anna Maria Dapporto** (Assessore della Regione Emilia-Romagna)

**Walter De Liva** (RUE - Risorse Umane Europa, Udine)

**Duccio Demetrio** (Univ. di Milano)

**Liliana Dozza** (Libera Univ. di Bolzano, sede di Bressanone)

**Paola Dri** (Dirigente Scolastico, Bologna)

**Rosanna Facchini** (Direzione Scolastica Regionale Emilia Romagna)

**Graziella Favaro** (Pedagogista Centro COME, Milano)

**Franco Frabboni** (Univ. di Bologna)

**Graziella Giovannini** (Univ. di Bologna)

**Luigi Guerra** (Univ. di Bologna)

**Giuseppe Ianni** (IRRE Toscana)

**Jean-Pierre Liégeois** (Université René Descartes, Paris)

**Hu Gui Ping** (Dottore di ricerca, mediatrice linguistico-culturale)

**Sadi Marhaba** (Univ. di Padova)

**Marcello Massenzio** (Université Sorbonne, Paris)

**Elisabetta Micciarelli** (Direzione Scolastica Regionale per le Marche)

**Silvana Mosca** (Ufficio Scolastico Regionale Piemonte)

**Vinicio Ongini** (Ministero Pubblica Istruzione)

**Donatella Palomba** (Univ. di Roma Tor Vergata)

**Paolo Perticari** (Univ. di Bergamo)

**Franca Pinto Minerva** (Univ. di Bari)

**Francesco Privitera** (Univ. di Bologna)

**Karima Salama** (Pedagogista, Padova)

**Alex Zanotelli** (Missionario Comboniano, Nigritia)

**Paola Ziccone** (Istituto Penale Minorile, Bologna)

## Redazione

**Emanuela Schiavello**

## Impaginazione

**Mirko Pau**

## Copertina

Illustrazione di Giordano Pacenza

## Stampa

Esperia srl - Lavis (TN)

© 2009 Edizioni Erickson

Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO

# Educazione interculturale

Rivista quadrimestrale – Vol. 7, n. 3, ottobre 2009

## Indice

MONOGRAFIA:

**Rom, Sinti e Gagè:  
culture, processi educativi e diritti**  
a cura di Ivana Bolognesi

---

Andrea Canevaro 301 Editoriale

### Approfondimenti

---

Ivana Bolognesi 305 Ri-conoscimento e diritti

Dijana Pavlovic 311 Divisi in due

Ivana Bolognesi 321 «Avevo sette anni e la macchina da scrivere»

Nazzareno Guarnieri 329 La popolazione rom e sinta e la scuola

Carlotta Saletti Salza 337 La scuola: un ambiente educativo?

Francesca Gobbo 347 «INSETRom»

Don Massimo Mapelli 359 Stare in mezzo

### Progetti (a cura di Adriana Di Rienzo)

---

Adriana Di Rienzo 373 Premessa

Milli Ruggiero 377 Lo spazio dei Rom e Sinti nella scuola,  
lo spazio della scuola nel mondo rom e sinto

Maura Tripi	387	A scuola di convivenza
Simone Di Cugno	399	Progetti e attività a Bolzano
Donatella Guarino	413	Rom e Sinti a Napoli
Alfonso Corradini	423	Un piccolo progetto di periferia
Chiara Bertozzi		
	437	Recensioni
		• <i>I bambini invisibili</i> a cura di Lorenzo Luatti

# Editoriale

## Il desiderio di diventare invisibili per sopravvivere...

di **Andrea Canevaro**

Vi sono individui che rischiano in ogni istante della loro giornata, notte compresa. Appartengono a popolazioni «criminalizzate», come i Rom e i Sinti, o a categorie non ammesse come i «clandestini», e il loro maggiore rischio è quello di essere individuati e identificati. L'economia ha bisogno di loro, ma ne ha bisogno in questa condizione di rischio perenne, mantenendoli in posizioni marginali, utili a produrre senza costose tutele.

Attenzione, però, non dobbiamo immaginare la produzione come il risultato di un lavoro, o di una forza-lavoro, perché in realtà si tratta di produrre condizioni che favoriscono il dominio, la produzione della paura e dell'insicurezza che sono fondamentali per assicurare l'autorità. Tuttavia coloro che desiderano rimanere invisibili forniscono una manovalanza che alimenta la diffusione e il giro di affari illegale, creando, nel contesto italiano, un pericolo che richiama al bisogno di una sicurezza che può essere garantito da un dominio più forte e sicuro. Un circolo vizioso e diabolico e ad alimentazione continua. L'estensione e il radicamento dell'illegalità assicurano il rafforzamento di quello stesso dominio che riproduce l'illegalità. Dobbiamo ammettere che è geniale! Suscita quel senso di insicurezza e di minaccia permanente e diffusa che tanto giova alle politiche della cosiddetta tolleranza zero e ai pacchetti sicurezza.

Alcuni individui possono vivere con l'aspirazione di rimanere invisibili. È un'aspirazione pericolosa perché fanno parte di quella popolazione

che è più esposta al rischio di infortunio e malattie, senza poter usufruire dei presidi sanitari per il timore di essere identificati perdendo l'invisibilità.

L'utilità dell'invisibilità è collegata alla possibile rappresentazione che noi, i visibili, ne facciamo. Possiamo immaginare che gli invisibili siano in buona parte spacciatori, mentre in realtà gran parte del consumo delle sostanze non avviene mediante lo spaccio di strada, ma al riparo tramite consegna *ad personam* su luoghi di lavoro (anche lo sport è lavoro...), per raggiungere soggetti che devono essere performanti in ogni campo.

Gli invisibili servono a creare un'apparente minaccia in quanto conta di più l'apparenza che la sostanza. La sensazione della minaccia è fondamentale per conquistare e mantenere il consenso politico e quindi è funzionale al potere inteso come dominio. Permette di fingere e far credere di lavorare per l'interesse comune, arrivando a conquistare privilegi e ricchezze di dubbia provenienza.

La minacciosa rappresentazione degli invisibili è resa credibile dal fatto che qualcuno di loro, ogni tanto, si rende visibile spaventando, permettendo di alimentare xenofobia e razzismo che si stanno diffondendo con un'imprevista facilità anche tramite e, non casualmente, la potenza delle suggestioni mediatiche.

Tutto questo rende il ruolo e gli impegni degli enti locali della massima importanza. Il loro compito è decisamente difficile in quanto devono permettere di sviluppare una reale conoscenza della popolazione di cui sono amministratori. Ma non devono e non possono fingere di rappresentare solo una parte di essa, ossia l'elettorato che ha fornito la maggioranza per governare. Vi è invece la necessità di pensare finalmente alla sicurezza di tutte e di tutti. È sicuro chi non ha una casa? non ha un lavoro stabile? non ha un mezzo di trasporto? non ha un'alimentazione sana? non ha, o crede di non avere, accesso alle cure? all'istruzione? all'amicizia?

Chi vive con l'assillo di questi interrogativi non si sente sicuro. Vorremmo che gli amministratori locali comprendessero che il tema della sicurezza è fondamentale, ma non nella percezione che viene rappresentata e diffusa dai titoli di cronaca e apparentemente resa oggettiva dai dati statistici che attribuiscono agli invisibili un potenziale di minaccia. Tali aspetti hanno come conseguenza il trasferimento di ogni problematica sociale all'interno della rubrica «ordine pubblico», con l'inevitabile e immancabile ricorso alla promessa del rinforzo delle forze di polizia, magari con automobili senza carburante e senza soldi per rifornirsene, dell'esercito non più composto dai ragazzi della leva ma da professionisti che in questo modo si specializzano, per

difendere e mettere al riparo la popolazione dal pericolo costituito da «sovversivi» di ogni sorta...

Chiediamo agli amministratori locali di rappresentare realmente tutti coloro che vivono in un territorio e non unicamente coloro che vengono percepiti come determinanti per il voto. Chiediamo di agire nella consapevolezza che ogni loro azione può costituire un incentivo o un disincentivo alla diffusione del razzismo.

«Il rapporto più recente (6 marzo 2009) dell'Ilo, l'Agencia per il lavoro dell'ONU, sull'applicazione delle convenzioni e raccomandazioni internazionali è del tutto esplicito: per responsabilità anche dei suoi leader politici» vi si afferma «l'Italia discrimina gravemente i lavoratori immigrati, le minoranze e soprattutto i rom. E favorisce la diffusione di forme di intolleranza, xenofobia e razzismo [...]».<sup>1</sup>

Le parole *controllo del territorio* sono diventate quasi oscene in quanto indicano l'espropriazione di coloro che possono rappresentare un pericolo alla sicurezza di alcuni. E la loro sicurezza? Nel trascurarla un amministratore locale spinge implicitamente gli «invisibili» a ricercarla nelle organizzazioni illegali.

Vorremmo che su questi temi si potesse distinguere tra chi opera per un mondo che cresce da chi opera per un mondo chiuso nei propri privilegi, incapace di accogliere, con un'idea di sicurezza che nega ad altri anche le panchine dei giardini pubblici.

Ricordiamo che la schedatura con impronte digitali è rientrata all'interno dell'idea di una sicurezza fondata sulla discriminazione. Vorremmo che un amministratore locale si misurasse con una sicurezza più vera, meno manipolata e manipolativa e riuscisse a promuovere l'uscita dal desiderio di invisibilità e la cittadinanza piena, con diritto di voto...

<sup>1</sup> Lunaria (a cura di), *Libro bianco sul razzismo in Italia*, intervento di A. Rivera, 2009, p. 4 ([www.lunaria.org](http://www.lunaria.org)).





# Ri-conoscimento e diritti

Una strada da perseguire

di **Ivana Bognesi**<sup>1</sup>

*Il bambino sinto che cresce in un campo, secondo te, come potrà venirne fuori? Vive chiuso lì dentro, isolato, escluso da tutto quello che vedono gli altri bambini.<sup>2</sup>*

La vita di molti bambini e bambine rom e sinti è divisa tra luoghi distinti che spesso si escludono e si svalorizzano a vicenda: la scuola e il campo sosta, la cultura formalizzata e la cultura familiare. Chi è stato con bambini e bambine rom e sinti dentro la scuola riconosce questo spaesamento, perché ha vissuto con loro piccole e grandi difficoltà quotidiane, spesso frutto di incomprensioni, pregiudizi reciproci e linguaggi culturali diversi.

Questo numero monografico è dedicato alla relazione tra sinti, rom e gagè (non rom), con particolare riferimento al contesto scolastico, ai processi educativi e alle condizioni di vita e abitative di questa minoranza, non riconosciuta politicamente e spesso discriminata. I temi affrontati sono frutto della riflessione di insegnanti, educatori, ricercatori e operatori italiani, ma anche

<sup>1</sup> Ricercatrice in Pedagogia interculturale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna.

<sup>2</sup> P. Petruzzelli, *Non chiamarmi zingaro. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Milano, Chiarelettere, 2008, p. 104.

A

di professionisti rom e sinti, italiani e stranieri, che introducono questioni e interrogativi significativi a partire dalla loro esperienza e dal loro particolare punto di vista.

Prima di addentrarci in tali temi, è innanzitutto necessario contestualizzare la presenza di questi gruppi attraverso alcuni dati, anche se è bene ricordare che non esistono cifre precise sulla presenza attuale dei rom e sinti in Italia.<sup>3</sup> In un recente rapporto<sup>4</sup> presentato dal governo italiano si sostiene che la popolazione rom e sinti raggiunge circa le 150.000 unità,<sup>5</sup> cifra che rappresenterebbe il 2,5 per mille dell'intera popolazione italiana, una tra le percentuali più basse dell'Europa. All'interno di questa popolazione, alcune ONG locali stimano che circa la metà, tra i 60.000 e i 90.000, sia costituita da rom e sinti con cittadinanza italiana, e circa 45.000 da rom nati fuori dall'Italia o nati in Italia da genitori immigrati, provenienti in prevalenza dall'Europa dell'Est, in particolare dall'ex Jugoslavia e dalla Romania.<sup>6</sup>

A partire da questo quadro iniziale è interessante rilevare quale sia la presenza nelle scuole italiane dei minori rom e sinti, censita all'interno del dossier (Ministero della Pubblica Istruzione 2007/2008) sugli alunni con cittadinanza non italiana, precisamente nel V capitolo dedicato agli «Alunni rom, sinti e camminanti con o senza cittadinanza italiana». Dai dati risulta che gli alunni rom, sinti e camminanti iscritti nelle istituzioni scolastiche italiane sono 11.622 di cui: 2.061 nella scuola dell'infanzia; 6.081 nella scuola primaria; 3.299 nella scuola secondaria di primo grado e 181 nella secondaria di secondo grado.<sup>7</sup> Quest'ultimo dato è particolarmente significativo poiché obbliga a porci alcuni interrogativi: perché solo 181 studenti rom, sinti e camminanti, in tutto il

<sup>3</sup> Si pensi che l'insediamento delle prime comunità Rom in Italia risale al XV secolo.

<sup>4</sup> XIV e XV Rapporto del governo italiano al CERC, Commissione per l'eliminazione della discriminazione razziale dell'ONU, 72esima sessione, 18 febbraio-7 marzo 2008.

<sup>5</sup> Le caratteristiche di tutta la popolazione rom e sinta sono le seguenti: età media compresa fra 40 e 50 anni, con un'alta percentuale di minori (il 60% ha meno di 18 anni, tra questi il 47% ha tra i 6 e i 14 anni, il 23% tra i 15 e 18 anni, il 30% tra 0 e 5 anni), come emerge dal Rapporto dell'Opera Nomadi.

<sup>6</sup> Questi dati sono ripresi dall'UCODEP, Mani tese, COSPE (a cura di), *Sessantesimo anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani. Dossier per le scuole secondarie*, Regione Toscana e dall'Istituto per gli Studi sulla Pubblica Opinione, *Italiani, rom e sinti. Una ricerca quali-quantitativa*, pubblicata sul sito del Ministero dell'Interno, 2008.

<sup>7</sup> Non esistono dati sicuri sull'abbandono scolastico che è comunque elevatissimo. Da alcuni dati diffusi ultimamente da un Rapporto dell'Opera Nomadi si evince che solo il 10% di tutta la popolazione rom e sinta in Italia raggiunge il diploma di terza media, poche decine sono i laureati.



territorio italiano, frequentano le scuole secondarie di secondo grado? I dati evidenziano un fortissimo calo delle iscrizioni degli alunni rom e sinti tra la fine della scuola primaria e l'inizio della scuola secondaria di primo grado; un calo che assume la forma di una vera e propria dispersione nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado. Nel dossier questi dati sono analizzati e interpretati attribuendo la responsabilità di quanto accade alle famiglie che non credono nel valore della scuola e in una cultura formalizzata che non sentono loro. Il comportamento dei genitori sinti e rom viene definito come

un atteggiamento conservativo delle famiglie nomadi rispetto alla prima scolarizzazione che le vede trattenere a sé i minori finché questo è possibile e spesso anche quando non lo è. [...] Le comunità nomadi mostrano ancora un atteggiamento non sempre coerente verso l'obbligo scolastico, la cui causa è da ricercare non solo nella storica diffidenza verso i gadjè (i non rom), ma anche in ragioni culturali o di convivenza, individuabili nella possibilità che quei minori portino guadagno alle famiglie di appartenenza (si pensi ai piccoli furti in strada e alla pratica dell'accattonaggio a cui ricorrono talune comunità).<sup>8</sup>

Questa interpretazione può essere ricondotta a una delle possibili cause attribuibili alla scarsa frequenza che, però, non può essere ritenuta l'unica motivazione e tanto meno può essere generalizzata a tutte le famiglie e minori rom e sinti. Nel dossier non sono fornite altre possibili spiegazioni e non sono posti altri interrogativi in relazione a questa dispersione.

Nessun riferimento viene fatto alla responsabilità della scuola, nessun accenno è rivolto alla scarsa riflessione pedagogica e didattica su questi temi,<sup>9</sup> alla limitata formazione degli insegnanti rispetto a questo gruppo culturale che frequenta le istituzioni scolastiche dagli anni '70. Nessun interrogativo è posto a un modello istituzionale e educativo che, invece di aumentare la presenza e il successo scolastico di questi alunni, produce dispersione e ripropone discriminazioni e selezioni sociali; l'unica responsabilità viene data alle famiglie offrendo spiegazioni di tipo culturale ad atteggiamenti che solo in parte possono essere attribuiti alla cultura di appartenenza, ma che invece dipendono anche da questioni di marginalità sociale, di povertà e da politiche discriminanti, talora razziste e xenofobe.

<sup>8</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2007/2008, pp. 94-95.

<sup>9</sup> Nel dossier si fa esplicito riferimento al fatto che non è ancora stato realizzato un programma nazionale di accoglienza e integrazione esclusivo per gli alunni rom e sinti.

A

Ancora una volta la scuola riproduce una selezione e discrimina chi non conosce la sua cultura, chi non riconosce fin da subito le sue regole, i suoi linguaggi, i comportamenti richiesti. Diversi articoli di questa monografia dimostrano, anche attraverso il supporto di ricerche etnografiche svolte in campo educativo, come i bambini e le bambine rom e sinti vivono la scuola. Dai risultati di queste stesse ricerche emergono interrogativi interessanti sul funzionamento dell'istituzione scolastica e su come viene trasmessa la sua cultura, rilevando forme di etnocentrismo, di pregiudizi e stereotipi reciproci che vincolano parole, pensieri e scelte nelle relazioni tra rom, sinti e gagè storicamente difficili e, da entrambe le parti, escludenti; nessuno può sentirsi libero da una relazione sociale che continua

**Pregiudizi e stereotipi  
nelle istituzioni scolastiche**

a costruirsi, a farsi e disfarsi nella vita di tutti i giorni: quando camminiamo per la strada, negli sguardi, nella richiesta di soldi, nelle frasi razziste, nelle discriminazioni quotidiane a volte impercettibili, presenti anche nei contesti scolastici.

Inoltre, nel dossier del Ministero, nessun accenno è rivolto alle condizioni abitative in cui molte famiglie rom e sinti vivono, condizioni che influiscono enormemente sulla frequenza scolastica, sulle relazioni con gli altri gruppi culturali, sulla possibilità di uscire da uno stato di deprivazione sociale e economica. Il problema è nei campi sosta, in quelli irregolari ma non solo, poiché è lì che si creano degrado sociale e possibili collusioni con criminalità e illegalità che non appartengono alla cultura rom, ma che sono diretta conseguenza delle loro condizioni di vita: degradanti, disumane, carenti di un contatto positivo con la società civile.

Nella maggior parte dei casi i campi sosta, presenti nel territorio italiano, rappresentano, a tutti gli effetti, dei luoghi umilianti per la persona, luoghi fatiscenti e isolati, ai margini delle città e della società civile, luoghi in cui l'illegalità ha modo di attecchire e di svilupparsi, luoghi in cui la cultura dello sfruttamento, della sopraffazione e della violenza, portata anche da italiani non rom, non può che riprodursi. Ovviamente non tutte le aree sosta sono così; non si può anche in questo caso generalizzare, ma non si può neanche non ascoltare le denunce di molte associazioni ed enti che collaborano con le comunità rom e sinti. L'attuale politica locale e nazionale, orientata ancora alla creazione di campi sosta, continua a creare segregazione e deprivazione sociale e culturale e, invece di produrre sicurezza, la peggiora, poiché non offre l'opportunità alle persone — donne, uomini e bambini —



di compiere delle scelte di libertà, nella consapevolezza di essere dei soggetti di diritto.

Il dibattito politico, in particolare quello di questi ultimi anni, ha alimentato l'allarme sociale, l'insicurezza e la paura che da sempre hanno caratterizzato i rapporti tra italiani e gruppi sinti e rom; la condizione attuale di gran parte di questi gruppi culturali è l'evidente conseguenza di una politica che per decenni non li ha considerati come le altre minoranze presenti nel territorio italiano. La legge n. 482 del 1999, sulla tutela delle minoranze linguistiche e storiche, non riconosce i gruppi rom e sinti come una minoranza culturale, anche se esiste la proposta, del 2008, di una sua modifica in tal senso.

Il riconoscimento, a partire dalla valorizzazione della lingua e della cultura di questo gruppo come avviene per le altre minoranze, rappresenta un passo indispensabile per l'attuazione di processi di inclusione sociale, di formazione e di valorizzazione che gli stessi gruppi rom e sinti chiedono da molto tempo. Senza questo riconoscimento, ogni progettualità e intervento resteranno limitati e contingenti, confinati all'interno di iniziative costruttive, ma sempre a carattere locale.

**Occorre tutelare i diritti  
di tutte le minoranze**

È proprio dal riconoscimento come minoranze linguistiche e culturali che dovrebbe prendere inizio un nuovo percorso legislativo, a carattere parlamentare e regionale, rivolto a ricercare soluzioni che promuovano diritti, inclusione sociale e opportunità formative e professionali.

È necessario, però, che anche gli individui rom e sinti svolgano la loro parte, che continuino a rivendicare i loro diritti e che diventino degli interlocutori significativi nel dialogo con le istituzioni e con gli altri gruppi culturali. Per compiere questa serie di passaggi occorre dedicare tempo alla costruzione di relazioni che educino le persone, rom e non rom, a dialogare, a conoscersi e rispettarsi reciprocamente. E così si ritorna alla scuola che significa, appunto, educazione, conoscenza dei propri diritti, della propria responsabilità civile, una conoscenza che parte dal ri-conoscimento di se stessi, della propria umanità e di quella dell'altro.

Vorrei concludere con le parole del Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa, Thomas Hammarberg, utilizzate nel rapporto sulla visita speciale condotta a Roma nel giugno del 2008:

La valorizzazione dei diritti fondamentali e dei principi umanitari è largamente assente nelle misure adottate in questo momento in Italia; ciò rischia di appesantire il clima di xenofobia. [...] I rom e i Sinti hanno urgente bisogno di una protezione effettiva dei loro



diritti umani, inclusi quelli sociali, come il diritto a un'abitazione dignitosa e all'istruzione.<sup>10</sup>

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Istituto per gli Studi sulla Pubblica Opinione (2008), *Italiani, rom e sinti. Una ricerca quali-quantitativa* (www.interno.it).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008), *Alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2007/2008 (www.istruzione.it).
- Petruzzelli P. (2008), *Non chiamarmi zingaro. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Milano, Chiarelettere.
- UCODEP, Mani tese, COSPE (a cura di) (2008), *Sessantesimo anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani. Dossier per le scuole secondarie*, Regione Toscana.

---

<sup>10</sup>UCODEP, Mani tese, COSPE (a cura di), *Sessantesimo anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani*, op. cit., p. 127.

# Divisi in due

Tra il campo e la scuola,  
tra i Rom e i Gagè

di **Dijana Pavlovic**<sup>1</sup>

Spesso mi chiedono di raccontare la cultura rom, di dire e scrivere qualcosa che possa permettere a chi se ne interessa di comprendere questi «zingari» che sono così diversi dagli altri che rubano i bambini e non vogliono integrarsi. Negli ultimi due anni l'accanimento mediatico e politico nei confronti dei Rom può avere un qualche lato positivo: provocare curiosità e anche qualche interesse nei confronti di un popolo che è presente da secoli in questo Paese, di cui la maggior parte delle persone non sa nulla.

Una ricerca dell'Istituto per gli Studi sulla Pubblica Opinione<sup>2</sup> del gennaio di quest'anno afferma che, in riferimento alla domanda: «Quanti sono i Rom e i Sinti in Italia?», il 35% degli Italiani pensa che siano più di mezzo milione, mentre solo il 6% reputa correttamente che siano intorno ai 130.000; l'altro 56% risponde che non lo sa. Il 24% sa che più della metà dei Rom sono cittadini italiani, il 16% è consapevole del fatto che i Rom non sono più prevalentemente nomadi, il 37% sa che non sono un popolo

<sup>1</sup> Attrice, mediatrice culturale serba di etnia rom.

<sup>2</sup> Ricerca quali-quantitativa dell'Istituto per gli Studi sulla Pubblica Opinione presentata alla prima Conferenza Europea sulla popolazione rom, tenutasi a Roma nel gennaio 2008 e pubblicata sul sito del Ministero dell'Interno.

A

omogeneo per cultura e Paese di provenienza, e solo lo 0,1%, 1 su ogni 1.000 italiani, possiede tutte e quattro le informazioni.

Questo è quello che ho capito anch'io quando, nel 1999, sono arrivata a Milano dalla Serbia. Con meraviglia ho notato che nessuno sapeva nulla della cultura del mio popolo, il popolo rom. Le persone

con le quali avevo contatti, soprattutto persone di teatro e intellettuali, non sapevano nemmeno che esistono poeti, autori e intellettuali rom. Allora decisi di tradurre dei testi, di fare spettacoli e di promuovere la mia cultura. Ma

### Una cultura sconosciuta

facendolo mi sono accorta che c'era qualcosa che non funzionava, come se ci fosse un abisso profondo tra me e il pubblico.

Solo quando ho iniziato a lavorare come mediatrice culturale nelle scuole e quando per la prima volta nella mia vita ho visto un campo «nomadi» italiano — tra l'altro un campo di Rom abruzzesi, cittadini italiani — ho capito quell'abisso. Lavoravo in una scuola nella quale tre quarti degli alunni erano bambini stranieri e i bambini Rom, nonostante fossero cittadini italiani e i loro antenati vivessero in Italia dal Quattrocento, venivano, e vengono, considerati come bambini stranieri. Anzi, più stranieri degli altri: per loro c'era un'aula sulla quale era scritto «Aula Rom» e un pulmino sul quale era riportata la dicitura «Pulmino Rom».

I bambini con i quali lavoravo erano consapevoli fino in fondo di essere considerati e trattati come diversi, si dava per scontato che per loro la scuola dell'obbligo finisse alle elementari, che non sarebbero mai andati alle medie. Insomma, erano «una palla al piede» e lo capivano perfettamente. Parlare con loro della cultura, leggergli le poesie di autori rom in classe davanti agli altri bambini procurava loro disagio, ma nel «campo» non era così perché lì, insieme agli altri Rom, partecipavano e si divertivano. Lì ho sentito per la prima volta la doppia chiusura: quella dei cittadini «normali» nei confronti dei Rom e quella dei Rom nei confronti dei Gagè (i non Rom).

Guardando le forme, i recinti, le reti che circondano i «campi nomadi» delle tante periferie italiane, la memoria corre ai fantasmi del passato. Il «campo nomadi», come istituzione, è nato negli anni '70 con l'obiettivo di dare una risposta al problema dei Rom visti ancora come popolo itinerante. Ma è assodato che i mestieri che facevano dei Rom e dei Sinti un popolo nomade sono scomparsi con l'industrializzazione, e con loro anche il ruolo che avevano i Rom nella società. La grande maggioranza dei Rom e dei Sinti da tempo non è nomade





ma sedentaria, mentre la politica che riguarda questi soggetti è ancora ferma ai campi nomadi.

L'influenza del luogo in cui si vive è determinante. I campi sono oggi concepiti solo per rinchiodare le persone indesiderate e si trasformano così in lager moderni, luoghi di emarginazione, discriminazione e disperazione di una comunità che subisce le forme più sottili di violenza morale; basti pensare all'esclusione culturale o all'ostinato e ottuso rifiuto, da parte dello Stato italiano, di riconoscere lo stato di minoranza linguistica a Sinti e Rom.

Da questa condizione di segregazione istituzionale nasce uno dei pregiudizi più diffusi nei confronti dei Rom: il rifiuto di integrarsi e il desiderio di vivere nei campi perché fa parte della loro cultura.

## **DAL CAMPO DI CONCENTRAMENTO AL CAMPO NOMADI DI VIA TRIBONIANO**

Fino ai primi mesi del 2007 il campo nomadi di via Triboniano a Milano era uno spazio recintato di 3.000 metri quadri senza acqua, luce e gas, con una fontanella esterna e 8 bagni chimici per più di 600 persone. Dopo un incendio che lo ha raso al suolo il Comune lo ha sistemato. Adesso va meglio, ci sono meno persone (tanti sono stati espulsi ingiustamente, pur avendo la residenza nel campo e i figli scolarizzati), ci sono servizi igienici e cemento invece del fango. In cambio le famiglie che hanno ricevuto un container hanno dovuto firmare il «patto di legalità» con il Comune, una legge speciale per gli «zingari» attraverso la quale si diviene cittadini e si è sottoposti a un doppio regime legale: oltre alla legge ordinaria gli abitanti del campo devono rispettare norme che valgono solo per loro e che, se non sono rispettate, fanno perdere ogni diritto.

Tali norme riguardano l'impegno a non delinquere, a non elemosinare e arrivano fino a impedire di svolgere cerimonie come i matrimoni e a non ospitare nessuno nel container, neanche per una notte, neanche un parente prossimo come il padre o la madre. Per chi trasgredisce non c'è la responsabilità individuale ma la cacciata dal campo con tutta la famiglia.

In una parte di questo campo vive una famiglia di Rom bosniaci. Vado a visitarli. Davanti a un container siede una coppia di vecchi, marito e moglie, hanno 75 anni (sono fortunati perché solo il 3% dei Rom supera i 60 anni). Sono in Italia da 25 anni. Il marito ha i documenti in regola, la moglie no. Questa piccola comunità composta da 50 persone è un'unica famiglia: i due vecchi, i loro figli, i nipoti e i

A

parenti che li hanno raggiunti quando le loro case sono state bruciate durante la guerra degli anni '90. Chiedono se hanno diritto a una pensione, se si può fare qualcosa, sono malati. Comunicano volentieri con me perché parliamo la stessa lingua. Con un sospiro mi dicono: «Che ci vuoi fare, è il destino degli zingari» e indicano con la mano la pelle scura. Poi dicono che, durante la seconda guerra mondiale, sono stati internati nel campo di concentramento di Jasenovac: «Eravamo ragazzi, ci siamo stati insieme, poi ci siamo sposati e fino a che non tiriamo le cuoia rimarremo insieme».

Mentre mi raccontano questo io guardo il posto nel quale sono finiti. Quattro container resi più umani da piante fiorite e pizzi alle finestre.

Ho fatto tanti spettacoli sul *Porrajmos*,<sup>3</sup> ho raccontato tante storie, ma questo mi è sembrato davvero troppo: essere internati da ragazzini in uno dei più crudeli campi di

concentramento dei Balcani, per finire anziani nel campo di via Triboniano, soggetti a una legge speciale, fatta solo per loro e che impedisce persino il libero accesso al campo, tanto che quando una giornalista della Rai mi ha chiesto di

**Una legge speciale  
fortemente restrittiva**

portarla nel campo ha dovuto chiedere l'autorizzazione al Comune, che l'ha concessa solo a condizione che la troupe fosse accompagnata dai vigili.

Dopo i roghi di Ponticelli, gli sgomberi dei campi nomadi, gli episodi di violenza e intolleranza del 2008, una delegazione composta dai membri delle maggiori associazioni europee che tutelano i diritti dei Rom ha visitato alcune città d'Italia. Li ho accompagnati nel campo di via Triboniano. Durante la visita mi sono chiesta come mai all'inizio ci fosse tanta diffidenza tra la gente e in molti mi domandavano se le persone che erano con me fossero dei giornalisti.

Poi alcuni uomini hanno iniziato a spiegarci: ci parlano del loro bisogno di farsi sentire, di raccontare le loro storie, della vita in questo Paese e dell'informazione che non è mai a loro favore, ma soprattutto ci raccontano quello che succede quando vengono riconosciuti come «zingari» dal loro datore di lavoro. In dieci hanno perso il lavoro perché il padrone li ha cacciati dopo aver visto in TV un servizio sul campo e li ha riconosciuti. E allora? Allora lavoro in nero. Mi

<sup>3</sup> Il termine *Porrajmos* (in lingua romani «devastazione», «grande divoramento») indica il tentativo del regime nazista di sterminare la popolazione romani durante la seconda guerra mondiale.



raccontano che se sei zingaro ti pagano 4 euro all'ora, se sei rumeno 5 euro, se sei albanese 6 euro e così via. Poi c'è il Rom che lavora per una società che smantella l'amianto e dice di non voler perdere il suo lavoro esponendosi o partecipando a iniziative che raccontino che i Rom non solo lavorano, ma si prendono anche i lavori più schifosi. Si arriva poi al paradosso dell'uomo che ci fa vedere la sua carta d'identità, rilasciata dal Comune di Milano. C'è scritto «Residenza: via Barzaghi 16 – campo nomadi». Come a dire, se fai vedere il tuo documento nessuno ti prende a lavorare.

Poco più di sessant'anni fa mettevano il triangolo marrone per identificare i Rom come razza da sterminare. Oggi ci si limita a identificarli come «zingari» per escluderli dal godimento dei diritti fondamentali di ogni cittadino come quello al lavoro che assicura la dignità alla vita. Quello che più mi angoscia è la campagna volta a creare e a lasciare nelle coscienze il pregiudizio e l'odio, soprattutto nelle nuove generazioni.

Qualche mese, mentre camminavo per la strada, ho incontrato una mamma con due bambini; uno domandò: «Mamma, quello con la pelle nera è uno zingaro?». La mamma non rispose ma intimò: «Andiamo, dai, cammina!». Mi passarono di fianco, dietro di loro un ragazzo nero. Mi venne da fermarli e dire: «No, io sono zingara e lui è senegalese! Veniamo da due Paesi diversi, abbiamo storie diverse, ma ci trattate tutti e due nello stesso modo!».

**Una campagna di odio  
e pregiudizio**

Ma non dissi niente, anche se la domanda della bambina mi ferì più delle parole di Borghezio o di Gentilini.

Non so in quale scuola vadano questi bambini, certo non ancora in una con le classi differenziali introdotte dalla «riforma» Gelmini. Ma io so che quella «riforma» per i Rom è già stata applicata, e non solo per loro. Nella scuola elementare nella quale ho fatto la mediatrice culturale il 75% degli alunni era straniero.

I genitori italiani hanno portato via i loro figli da questo Istituto perché c'erano troppi bambini stranieri e questo dequalificava la scuola. Il bambino che incontro per la strada che fa una domanda razzista è diverso dai figli delle mamme di Ponticelli che hanno partecipato al rogo dei campi rom, dai quattordicenni che picchiano extracomunitari di tutti i colori? Quale sarà il futuro di un Paese che cresce questi figli? E qual è il futuro dei nostri bambini rom che subiscono sulla loro pelle gli orrori prodotti da questa politica?



## BAMBINI AI MARGINI

A Milano, ogni giorno, alcuni bambini italiani che conosco vivono un conflitto interiore fortissimo, facendo la cosa più normale per un bambino: andare a scuola. Sono Rom italiani e vivono a Milano in uno degli otto campi nomadi autorizzati. Nell'entrare in quello che possiamo chiamare il loro «cortile», si sente un forte odore di bruciato, di immondizia e di terra umida. Le loro case sono vecchi container o roulotte. Vicino a loro non passa nessun mezzo pubblico. Tutte le mattine, o quasi, questi bambini prendono i loro zainetti e si fanno accompagnare, da genitori o parenti, in una piazza milanese, da cui parte un pulmino ATM che li porta in un altro mondo. Un mondo fatto di regole strane e sconosciute: una scuola elementare. F. ha sei anni. La sua maestra mi dice che non c'è niente da fare.

**«Con lei non c'è niente da fare!»**

In un anno non ha ancora imparato a leggere e scrivere. Avrebbe bisogno di un rapporto uno a uno, cioè di un insegnante di sostegno che segua solo lei con un programma personalizzato. In una classe di 23 bambini, in cui il 70% sono stranieri, per le maestre diventa

impossibile occuparsene.

F. fa parecchie assenze, come molti bambini rom. La mamma qualche volta non la porta a scuola, perché spesso i nonni finiscono in carcere per vari reati minori e, quando accade, la madre si deve spostare per un po' in un'altra città. F. è una bambina sensibile, insicura e bisognosa d'affetto. Si rende perfettamente conto di essere molto indietro rispetto ai suoi compagni e si arrabbia tantissimo. La madre riesce a ottenere un appuntamento al UONPIA (Unità Operativa di Neuropsichiatria per l'Infanzia e l'Adolescenza), per l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, ma i nonni finiscono in carcere e lei è costretta a non presentarsi. Ora è tardi.

In un'altra classe c'è S. Anche lei ha sei anni ma è nata a dicembre, così sembra più piccola e immatura dei suoi compagni. S. non ha avuto fortuna. Nella sua classe non ci sono altri bambini rom: è sola. Alla sua maestra, un po' razzista, non piacciono i bambini rom. Quando S. si trova nel campo è una bimba vivace, furba, sveglia e socievole. In classe non le ho mai sentito dire una parola ad alta voce, mai una risposta alle domande della maestra. Guarda dritto negli occhi. Ride, tace o al massimo mormora parole incomprensibili. La maestra ha rinunciato: «Non sa né leggere né scrivere, non imparerà mai, sarà bocciata e ci penserà un'altra maestra».



Ma S., un giorno, si è fidata di me. Mentre gli altri bambini giocano nel cortile lei, in castigo per non avere fatto i compiti a casa, è seduta sul prato. Mi avvicino, le do un pezzo di carta e una penna e le dico: «Sei in castigo? Scrivi perché». Lei lo ha fatto. Così ho scoperto che S. sa leggere e scrivere. Nessuna delle sue maestre se n'era mai accorta. Quando conosco G., bambino rom italiano, ha dieci anni. Primo giorno da mediatrice culturale. In una scuola elementare milanese mi dicono che devo occuparmi di un bambino particolare con una diagnosi molto pesante: disturbo della personalità. G. è seguito da un neuropsichiatra che vede una volta al mese e mi raccontano che questi incontri si riducono nel decidere la dose dello psicofarmaco. Frequenta il «doposcuola» presso una cooperativa sociale e ha un'educatrice alla quale è molto legato. Una situazione familiare di disagio e di violenza, la vita in un campo rom.

L'incontro è stato drammatico. Trovo tutta la classe con un'insegnante davanti all'aula e G. dentro con un'altra insegnante. Lei lo guarda stupita e lui, seduto al banco, con una voce afona ripete: «Voglio morire, voglio morire», sbattendo la testa contro il banco. G. di solito è molto violento e aggressivo con i suoi compagni di classe ma quando ha le «crisi» compie anche atti di autolesionismo. Mi sento completamente inadatta per un compito così difficile e mi sembra di essere abbandonata a me stessa, come del resto lo sono anche le maestre. Solo per fare una riunione con tutte le persone che si occupano di questo bambino — insegnanti, preside della scuola, educatori, assistente sociale (che non è mai andata a vedere dove vive perché ha paura) e neuropsichiatra — ci è voluto un anno. Così mi sono affidata all'unica cosa che so fare: il teatro. Scaricati, spessissimo, nell'aula «rom» tutta per noi, iniziamo a giocare e presto mi accorgo che lui è disponibile a mettere «in scena» tutti i suoi disagi e tutte le sue paure.

### **Diviso tra due mondi**

Pian piano imparo a conoscere l'altra faccia di G. Quella di un bambino sensibile e molto intelligente, anche troppo. Spesso durante le sue crisi mi dice: «Tu non capisci, io sono diviso in due». Ho capito solo dopo un po' di tempo a cosa si riferisce. Diviso in due tra il campo e la scuola, tra i Rom e i Gagè. Da una parte a scuola gli dicono che deve studiare, come a tutti gli altri bambini gli insegnano i valori della società italiana e, dall'altra parte, lui si sente completamente escluso e senza futuro. Un piccolo episodio l'ha particolarmente colpito. Un giorno la preside della scuola entra in classe per dare una comunicazione e lui comincia a fare lo spiritoso. Lei, molto benevola

A

e con tenerezza: «Dai G., stai tranquillo ancora per un' po', dopo la quinta elementare per te la scuola sarà finita e potrai fare quello che vorrai, sarai libero».

Lui si è zittito, poi mi ha chiesto: «Perché non posso andare alle medie?». Ho tentato di convincerlo che la preside non voleva dire questo, ma è stato inutile. G. si sente dato per spacciato. Infatti si chiede spesso cosa potrebbe diventare da grande. Dopo una lunga riflessione che è durata alcuni giorni mi chiede se può fare il pittore. Io lo incoraggio dicendo che può fare tutto quello che vuole, deve solo impegnarsi e studiare. Ma dopo 5 minuti mi strappa un disegno in faccia dicendomi: «Stronza, io non posso fare il pittore, io sono un bambino che

finirà in galera!». Ma allo stesso tempo dice che non c'è differenza tra i Rom e i Gagè: «Loro dicono "siete sporchi": io mi faccio una doccia, un gel, una pettinata, un paio di jeans, una crema, e dimmi tu che differenza c'è! Loro

dicono: "siete poveri", e allora dateci una casa, no?». Gli ho chiesto cosa pensano i Gagè dei Rom e ho capito che guarda regolarmente la televisione: «Sono sporchi, puzzano, ammazzano...».

Alla domanda che cosa pensano i Rom dei Gagè mi risponde: «Hanno una famiglia, hanno una casa e si sentono male, mah... Sono malefici, hanno il cuore di sasso, gli importa solo di se stessi e dei soldi. Ma gli altri sono stanchi di sentirsi dire "brutto zingaro!"». Dopo questa intervista mi rappresenta una scenetta in cui interpreta sia un Rom sia un Gagio che si incontrano in un bar. Il Gagio diceva: «Che sporchi questi zingari! Vai via! Puzzi!», e il Rom: «Signore, perché dice così?». L'improvvisazione finisce con una rissa nella quale il Rom picchia il Gagio mentre dice: «E non mi chiamare più zingaro di merda! Io sono come voi! Come voi! Pensa alle parole che ti ho detto!».

Flora, una mia amica, dopo innumerevoli sgomberi è finita sotto un cavalcavia nel fango, in mezzo ai topi e ai blocchi di cemento che il comune di Milano ha costruito per impedire ai Rom di stabilirsi lì. Nonostante la situazione disperata, Flora sistema questo posto, mette tappeti per terra, pulisce davanti alla piccola tenda, separa la «cucina» con le bombole a gas dal posto dove si dorme e, soprattutto, attraversa tutti i giorni la città per portare i 4 figli a scuola. Poi va a chiedere l'elemosina per qualche ora, per potersi comprare qualcosa da mangiare per il pranzo e la cena, e dopo va a prendere i figli a scuola e di nuovo sotto il ponte a cucinare.

Flora sarebbe una di quelle terribili sfruttatrici di bambini che le persone per bene incontrano per le strade. Certo i bambini devono

### Un destino segnato



essere tutelati, protetti, scolarizzati e coccolati, non devono stare per strada a elemosinare. Le persone per bene dicono «poveri bambini!» quando li vedono in metropolitana, poi escono e non ci pensano più. Perché sono lì veramente? Dove dormono? Hanno da mangiare? Basta che non li si veda e che non ci ricordino di esistere. Per Flora vale una regola semplice: un bambino che non mangia è un bambino morto, un bambino che va con lei a chiedere l'elemosina è un bambino sfortunato ma vivo e con una minima possibilità di andare a scuola e di avere un futuro, magari migliore del suo. È per quello che lei vive.

Flora aveva un lavoro, accudiva una signora anziana, ovviamente in nero. Dopo l'omicidio Reggiani è stata licenziata perché rom rumena. Mi permetto una domanda banale: i diritti dei bambini non si proteggono tutelando anche i diritti dei loro genitori? Chi protegge queste persone dal pregiudizio e dal razzismo che distruggono la loro vita? La romnà morta con il figlio nel rogo della baracca a Castelfusano cercava di scaldarsi, così come il bambino morto nel rogo della roulotte nel foggiano, vittime di un continuo e silenzioso Porrajmos.

Dopo l'ennesima tragedia, che colpisce donne e bambini, perché tanta ipocrisia? Alle parole di circostanza non seguono interventi concreti per porre fine a questa disperazione.

Penso ai figli di Flora quando sento politici e giornalisti parlare dei bambini rom con pietà e comprensione. Sento tutta l'ipocrisia di questa preoccupazione che non varca mai le soglie dei campi nei quali i Rom sono costretti a vivere.

Recentemente la Corte di Cassazione ha annullato una condanna a 6 anni per sfruttamento di minori inflitta a una donna rom che chiedeva l'elemosina insieme al suo bambino. La Corte invita a considerare le situazioni di fatto e a valutare i comportamenti legati a tradizioni consolidate, per quanto riguarda i Rom quella del *mangel* (l'elemosina), e indica un tempo limitato nel quale esercitarla purché il tempo residuo sia dedicato alla cura dei figli.

Le reazioni della politica sono state di scandalo a destra e di invocazione della priorità della tutela del minore a sinistra. Ma nessuno segue le indicazioni della Corte, nessuno guarda alla realtà concreta per poter giudicare e così non cade il velo di ipocrisia che circonda questo argomento.

Io penso ai bambini e alle bambine che ho incontrato e incontro nei campi regolari e irregolari di questo Paese e all'allegria che leggo nei loro occhi, ai loro destini stroncati e alla ricchezza sprecata per inseguire

**Il compito delle nuove generazioni**

A

lo stereotipo negativo dello zingaro sporco e ladro. Tuttavia credo in queste nuove generazioni soprattutto se sapranno fare quello che i loro genitori, finora, non sono stati capaci di fare: non delegare a nessuno il proprio destino, ma esprimere l'orgoglio di sé, della propria storia, della propria cultura nella capacità di organizzarsi e di pretendere il diritto a rappresentare se stessi e i propri interessi insieme con tutti gli altri cittadini di questo Paese.



# «Avevo sette anni e la macchina da scrivere»<sup>1</sup>

Percorsi scolastici e riuscita professionale di tre donne di origine rom, sinta e hascali<sup>2</sup>

di **Ivana Bognesi**<sup>3</sup>

*Mia madre mi diceva che se un giorno avesse avuto una figlia l'avrebbe educata all'importanza della scuola... avevo accanto una mamma che mi diceva di fare i compiti, però non mi poteva aiutare non sapendo né leggere, né scrivere.<sup>4</sup>*

Quando si parla di persone appartenenti a gruppi sinti e rom, oltre a non sapere che molti di loro sono cittadini italiani, spesso se ne sottolineano gli aspetti negativi, collegati alle loro difficoltà di integrazione sociale, di apprendimento e di riuscita scolastica. Per affrontare con consapevolezza questioni che caratterizzano storicamente la relazione tra gruppi rom e non rom, è importante considerare non solo tali aspetti. Si deve anche riflettere su esempi e storie vissuti da persone rom e sinte che sono riuscite a trovare

<sup>1</sup> Parole di Dijana Pavlovic.

<sup>2</sup> Le donne intervistate sono Eva Rizzin di origine sinta, Dijana Pavlovic di origine rom serba, e M.G. di origine hascalia-albanese. M.G. considera il gruppo hascali come un gruppo minoritario albanese non facente parte dei rom. Negli studi sui rom e sinti, invece, il gruppo hascali è considerato un gruppo rom di lingua albanese. In questo contributo M.G. verrà chiamata Miriana, per rispettare l'anonimato da lei richiesto.

<sup>3</sup> Ricercatrice in Pedagogia interculturale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna.

<sup>4</sup> Parole di Eva Rizzin.

A

una mediazione positiva tra le loro appartenenze e quella del gruppo maggioritario, rielaborando e facendo propri riferimenti culturali lontani tra loro.

In questo contributo, partendo da tale ipotesi, intendo raccontare l'esperienza scolastica di tre giovani donne di origine rom, sinte e hascali che hanno completato gli studi e che svolgono professioni collegate al loro percorso scolastico.<sup>5</sup> Nella riflessione pedagogica in ambito interculturale alcuni aspetti della loro biografia scolastica possono costituire un importante punto di partenza per l'individuazione di strategie e metodologie da utilizzare in contesti educativi sempre più multiculturali.

Diverse ricerche<sup>6</sup> (Moro, 2000) hanno evidenziato come nella storia di bambini e di adolescenti, appartenenti a gruppi culturali minoritari, la presenza di alcune variabili (ibidem, p. 102),<sup>7</sup> tra cui l'incontro

con adulti che svolgono una funzione di «guida nel mondo», possono essere determinanti per la riuscita scolastica e per la creazione di alcune condizioni favorevoli capaci di sostenere la motivazione, la fatica e la frustrazione presenti nei percorsi di studio. La relazione significativa con un adulto permette di appropriarsi del mondo esterno che diventa sempre più comprensibile e prevedibile, tanto da essere vissuto,

**Appropriarsi del mondo esterno interiorizzando la relazione significativa con un adulto**

almeno in parte, come proprio.

L'interiorizzazione di questa relazione, basata sulla fiducia e il rispetto reciproco, aiuta il bambino a integrare le conoscenze assimilate nell'ambito familiare con quelle apprese nel mondo esterno. È questa particolare variabile che ho tentato di individuare nelle interviste rivolte alle tre giovani donne, cercando di capire come si fosse costruito un tipo di relazione così utile nella mediazione e integrazione tra riferimenti culturali differenti, con particolare attenzione a quelli appartenenti alla cultura scolastica.

<sup>5</sup> M.G. lavora come educatrice; E.R. collabora con enti di ricerca; D.P. è attrice e mediatrice culturale.

<sup>6</sup> Mi riferisco, in particolare, alle ricerche condotte da Marie Rose Moro nell'ambito della psicoterapia transculturale nei contesti parigini.

<sup>7</sup> Le variabili descritte da Marie Rose Moro sono le seguenti: la presenza di un contesto sufficientemente sicuro e ricco di stimolazioni; l'incontro con adulti capaci di svolgere una funzione di guida nel mondo; l'esistenza di particolari capacità e di un elevato livello di autostima nel bambino.

## «LEGGEVO, SOTTOLINEAVO, RILEGGEVO, RIPETEVO A VOCE ALTA»<sup>8</sup>



Il percorso scolastico di queste tre giovani donne si è svolto dalla scuola dell'infanzia alla media superiore con differenti particolarità: Dijana ha svolto i suoi studi in Serbia e si è laureata alla Facoltà di arte drammatica dell'Università di Belgrado; Eva, dopo la laurea in Scienze politiche presso l'Università di Trieste, ha svolto il dottorato nella stessa Università e un'esperienza di stage al Parlamento europeo; Miriana<sup>9</sup> ha ottenuto il diploma seguendo una scuola serale dopo una pausa di qualche anno dalle scuole medie inferiori, ma in futuro ha intenzione di iscriversi all'università. Quindi percorsi formativi completi che, se da un lato sono stati caratterizzati da qualche difficoltà rispetto allo studio e alle richieste della scuola, dall'altro hanno permesso di svolgere professioni in linea con quanto studiato, anche se non sempre in modo continuativo.

Una parte dell'intervista è stata rivolta a ricercare informazioni relative alla presenza di adulti significativi nell'ambito scolastico, ossia insegnanti che, in una relazione quotidiana, hanno reso positiva e comprensibile la vita all'interno dell'istituzione con le sue regole implicite ed esplicite e hanno facilitato l'apprendimento e la relazione con i compagni, utilizzando anche particolari strategie per ottenere risultati positivi.

Infatti nei loro racconti sono descritti alcuni insegnanti, come la maestra della scuola elementare o alcuni professori delle scuole medie e superiori, che sono stati un forte riferimento in quanto hanno saputo accettarle, motivarle allo studio e soprattutto sostenerle con l'aiuto dei pari nelle diverse discipline:

La professoressa di matematica prima di tutto mi ha sempre incoraggiata. ... io ero timidina, facevo fatica a inserirmi nel gruppo e nel momento in cui non riuscivo fermava la classe intera [...] mi faceva stare insieme a ragazzi e ragazze che avevano quella pazienza per potermi rispiegare le cose, perciò non è stata solo lei, ma ha coinvolto anche i ragazzi che li sento ancora adesso. [...]

La professoressa mi metteva in banco con altri e poi si lavorava in gruppo, per studiare scienze o matematica. Ognuno aveva il suo libro che leggeva e poi a turno si ripeteva quello che si era capito: questo era un modo, soprattutto per me, di risentire le stesse cose tante volte in modo diverso, perché le cose le sapevo ma il mio problema era esprimerle... c'era più che una discus-

<sup>8</sup> Parole di Eva Rizzin.

<sup>9</sup> Nome di fantasia.

A

sione, nel senso che si creava questa specie di ricerca, [...] lei (la professoressa) mi ha sempre proposto di dire ai miei compagni «vieni a casa mia o io vengo a casa tua», cosa che non ho mai fatto, perché a casa mia c'era un contesto familiare un po' così, non l'ho mai proposto. *Miriana*

Quando non ce la facevo, insomma mi basavo su me, un po' sui miei compagni, magari chiamavo qualche mio compagno, mi facevo aiutare perché non avevo alternativa. *Eva*

Da queste testimonianze emerge che alcuni insegnanti hanno adottato forme di aiuto reciproco e di lavoro di gruppo tra alunni per potenziare lo studio e la comprensione dei concetti, alimentando anche la relazione tra compagni.

In due biografie sono presenti anche altri adulti significativi esterni al contesto scolastico, come i genitori o persone vicine alla famiglia che sono stati di particolare aiuto per affrontare le difficoltà nello studio e nello svolgimento dei compiti; adulti, quindi, che sono stati un sostegno al mantenimento della motivazione, che hanno gioito e condiviso con loro la fatica dello studio ma anche i successi quotidiani:

Io non avevo tempo per studiare a casa, nel senso che il mio studiare era a casa degli amici, allora andavo a casa della Carla<sup>10</sup> [adulto conosciuto dalla famiglia], perché c'era troppa confusione a casa mia, in quel periodo abitavano con me anche altri due zii e poi io aiutavo mia madre perché c'erano altri due fratelli più piccoli, a casa io studiavo nel mio angolino, tutti mi guardavano in maniera strana, prendevo questo libro e mi dicevano «che fai»? [...] Carla mi seguiva nei compiti... siccome io ero una ribelle in casa non mi piacevano tante cose, Carla lo aveva capito che avevo un rapporto molto scontroso con i miei genitori. *Miriana*

Quando non capivo, mia madre (per spiegarmi) tirava fuori le pentole, le cose, i fiammiferi [...] mia madre era brava, era lei adetta in casa per aiutarci a spiegare le cose. *Diana*

Loro stesse evidenziano, inoltre, quanto la relazione privilegiata con uno dei genitori, spesso la madre o adulti vicini all'ambiente familiare come è stata Carla per Miriana, abbia accresciuto la volontà, l'auto-stima in se stesse e le abbia sostenute nella curiosità a conoscere «cose nuove», nel sapersi riscattare da una condizione di marginalità e nel saper affrontare episodi di discriminazione sociale, espressa verso il gruppo culturale di appartenenza:

Penso che abbiano influito sul mio percorso i racconti di mia madre... il fatto comunque di vivere con mia mamma che ti rac-

<sup>10</sup> Nome di fantasia.



conta quale era stata la sua infanzia, chiedere l'elemosina, essere cacciati, essere picchiati dalle persone, subire discriminazioni, subire delle esclusioni e il fatto di non fare la sua stessa fine. *Eva*

Queste figure di riferimento sono state importanti anche per superare alcuni episodi di discriminazione verificatesi all'interno della scuola:

A sette anni una ragazzina mi ha detto: «tu sei una zingara e tale rimarrai». Io sono andata a casa, ho pianto e mia madre mi ha detto: «tu la prossima volta devi dire sì, io sono zingara e tu sei maleducata, se c'è qualcosa di peggio di essere zingari è essere maleducati» e questo mi ha cambiato la vita, è stata la rabbia, la voglia di provare... è stata la mia vita, ci ho messo tutto il tempo per dimostrare che io sono brava e che sono all'altezza. *Diana*

Stavo giocando a pallavolo con le mie compagne e una mia compagna di classe ha detto: «lei è una zingara», io mi sono messa a piangere, però sono stata difesa dalla maestra, [...] poi mi ricordo che questa maestra mi ha fatto una carezza e mi ha fatto ritornare a giocare a pallavolo; sono arrivata a casa e ho detto: «mamma, guarda che mi hanno chiamato zingara», e mia madre: «tu non sei una zingara, sei una sinta, devi essere orgogliosa di esserlo, chi ti chiamerà così vuol dire che non ha capito niente, non è un problema tuo» [...] Credo che sia un percorso normale e penso: ma cosa è una sinta, non sono una sinta... io sono solo Eva. *Eva*

Tutte hanno confermato la positività dell'esperienza scolastica. Lo studio le ha aiutate nella loro professione, anche se non sono mancate le difficoltà. I loro talenti e le loro capacità sono cresciuti e migliorati grazie alla presenza di adulti significativi che le hanno sapute sostenere anche nella valorizzazione della loro appartenenza culturale.

## ALCUNE CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE

Dalle testimonianze di queste tre giovani donne, dai loro vissuti familiari, dalle biografie scolastiche, dalle riflessioni che hanno prodotto su se stesse, emerge quanto la riuscita scolastica e professionale sia stata il frutto di alcune variabili, a volte programmabili, a volte casuali, che non è sempre possibile prevedere.

La presenza costante e continuativa di adulti che coltivano una relazione di fiducia con soggetti in formazione è una variabile programmabile e quindi rappresenta un importante aspetto da considerare all'interno della riflessione pedagogica. Un insegnante è, per un alunno, un adulto significativo, una guida non solo nel mondo dei saperi, ma anche in quello delle relazioni all'interno di una cultura scolastica, non sempre

A

comprensibile da coloro che appartengono a culture minoritarie o a particolari ceti sociali.

Queste tre donne hanno incontrato adulti che hanno loro permesso di comprendere il sistema educativo con le sue regole e i suoi saperi e, allo stesso tempo, hanno saputo accrescere la loro autostima, anche attraverso la valorizzazione della loro appartenenza culturale.

Come emerge dalle interviste, l'utilizzo di particolari strategie didattiche, come l'aiuto reciproco e il lavoro di gruppo, rappresenta un aspetto interessante su cui la pedagogia interculturale deve approfondire la propria riflessione, poiché permette non solo di migliorare le relazioni tra alunni, ma anche di potenziare e personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento.

La pedagogia interculturale dovrebbe occuparsi con maggiore sistematicità di prassi e metodologie che permettano, da un lato, di

intervenire sul clima del gruppo-classe per migliorarne le dinamiche relazionali e mettere ogni singolo alunno nella condizione di diventare soggetto attivo del proprio apprendimento, dall'altro di porre attenzione al modello di insegnamento dei docenti, alla cultura

della scuola e alla significatività dell'apprendimento tra pari (Gobbo, 2000). È proprio nel confronto con i coetanei, nel raggiungimento di un obiettivo comune, che possono realizzarsi importanti finalità interculturali come la capacità di cogliere divergenze e connessioni, il riconoscimento e il rispetto dell'altro, la capacità di decentrarsi e di dominare il conflitto cognitivo in relazione a ciò che è sconosciuto e inusuale.

La riflessione pedagogica, però, deve muoversi anche verso un orizzonte più ampio capace di offrire una direzione all'agire educativo; un orizzonte rappresentato dal ri-conoscimento dell'umanità di ogni donna e uomo, di ogni bambina e bambino. Scrivere «Classe Rom» sulla porta di un'aula scolastica, come è successo in una scuola milanese,<sup>11</sup> non aiuta a intraprendere questo percorso, poiché separa e disumanizza l'altro riducendolo a una categoria connotata in modo negativo, disprezzata e svaloriata.

L'umanità dell'altro si ri-conosce, invece, sperimentando se stessi nelle relazioni quotidiane, soprattutto in quelle vissute in classe con

**Gli orizzonti di riflessione  
della pedagogia interculturale**

<sup>11</sup>Questo episodio è stato raccontato da Dijana Pavlovic durante l'intervista e riportato nel suo articolo pubblicato su questo numero della rivista.

i compagni e con gli insegnanti, relazioni in cui si conosce l'altro e si impara a stare insieme nel rispetto della propria e altrui differente umanità.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, BUP.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Moro M.R. (2000), *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, Utet.
- Oullett F. (2007), *Le componenti della formazione interculturale*. In M. Santerini e P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli.
- Petruzzelli P. (2008), *Non chiamarmi zingaro*, Milano, Chiarelettere.
- Piasere L. (2007), *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu.
- Silva C. (2008), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci.





# La popolazione rom e sinta e la scuola

Tra interazione, integrazione e tentativi di «clonazione»

di **Nazzareno Guarnieri**<sup>1</sup>

La popolazione romanì è una minoranza con una forte identità culturale che si distingue dal resto della popolazione italiana per l'uso della lingua, delle tradizioni culturali e, in parte, per le attività professionali. Una popolazione, quella dei Rom e dei Sinti, eccessivamente stigmatizzata che i media e la politica continuano a strumentalizzare alimentando pregiudizi e stereotipi, negatività e folclore, ignorando la positività e la conoscenza/promozione della cultura romanì.

Una politica che recentemente ha emanato in Italia, per circa 150.000 Rom e Sinti (0,3% della popolazione totale), «l'emergenza nomadi» in contrasto con tutte le analisi sociali, politiche e culturali.

Perché mai 150.000 persone riescono ad attrarre tanta attenzione? Fino a qualche anno fa, quando si diceva «Rom» quasi tutti non sapevano assolutamente di chi si trattasse, salvo poi comprendere invece più facilmente il termine «zingari». Da un po' di tempo, invece, i Rom e i Sinti sono diventati l'ago della bilancia per il consenso elettorale e la legittimazione per l'inasprimento delle politiche di sicurezza.

<sup>1</sup> Rom Abruzzese, Insegnante elementare, Operatore psicopedagogico e Presidente Federazione Romanì.

A

Come mai? Come mai in un Paese dove la presenza della criminalità organizzata incide pesantemente sulla realtà, con annesse infiltrazioni nel mondo politico, imprenditoriale, ecc., la sicurezza dei cittadini dipende dalla presenza di 150.000 persone?

**Cittadini italiani rom e sinti  
percepiti come stranieri**

In Italia i Rom e i Sinti vivono da più di 500 anni, la maggior parte di loro è, ovviamente, di cittadinanza italiana. Nonostante ciò sono quasi sempre percepiti come stranieri. Assai spesso sono vittime di trattamenti discriminatori, nell'accesso alla casa, al lavoro, alla scuola. Spesso sono destinatari di interventi

«sperimentali» di sospensione del diritto, come si è verificato per le ordinanze del maggio del 2008 che hanno dato luogo alla cosiddetta «emergenza rom».

Per lo più sono destinatari di interventi di carità e assistenza e non sono mai ascoltati quando si devono prendere decisioni che li riguardano.

Quali sono le politiche che i governi negli ultimi 20 anni hanno messo in campo? Dall'analisi degli interventi è possibile cogliere un filo conduttore e capire cosa è successo, perché siamo arrivati alla situazione attuale?

Uno dei principali fraintendimenti che ha accompagnato i Rom e i Sinti negli ultimi 20-30 anni è stata l'identificazione di questi gruppi con la parola «nomadi», una definizione che non risponde alla realtà dei fatti, in quanto i Rom e i Sinti sono da tempo stanziali; tuttavia tale aspetto non viene considerato e i governi continuano ad attivare, nei loro confronti, politiche temporanee e provvisorie. Di qui l'invenzione tutta italiana dei campi nomadi, oggi detti «villaggi di accoglienza o di solidarietà». Secondo la Commissione delle Nazioni Unite per l'Eliminazione della Discriminazione Razziale (CERD, 1999), l'abitare dei Rom in questi campi porta non solo alla segregazione fisica della comunità rom dalla società italiana, ma anche a un isolamento politico, economico e culturale.

L'Abruzzo è una delle realtà più interessanti di Italia da analizzare. Qui i Rom vivono da 500 anni con una forte identità e coscienza dei loro diritti. Qui le politiche pubbliche hanno seguito una strada diversa, che per certi versi dovrebbe rappresentare un esempio nazionale, grazie all'azione forte degli stessi Rom presenti.

Contraddicendo il più tenace e ricorrente dei pregiudizi i Rom sono, nella storia, comunità attive e laboriose: artigiani, allevatori di cavalli, giostrai, circensi, commercianti, e hanno da sempre saputo interagire



con i bisogni dell'economia e della società nella quale si sono insediati. Attualmente molti Rom hanno perso di fatto la possibilità di svolgere i tradizionali mestieri in cui avevano esercitato un ruolo di primo piano nel passato.

La crisi delle «professioni romani» è un fatto legato al passaggio da un'economia rurale a un'economia industriale, in cui i rapidi e radicali cambiamenti sociali e la mancanza di un'adeguata istruzione scolastica e di possibilità lavorative hanno determinato una sempre maggiore emarginazione dei Rom e Sinti dai contesti produttivi e professionali.

L'unica via da percorrere, per favorire l'integrazione della popolazione romani, è un'istruzione idonea a soddisfare i requisiti necessari per l'auspicabile inserimento nel mondo del lavoro.

Occorre promuovere una politica dell'integrazione attraverso progetti finalizzati alla creazione di coesione sociale, di inclusione e valorizzazione della ricchezza potenziale rappresentata dalla diversità culturale.

**Come promuovere un'efficace politica di integrazione?**

Occorre avviare un percorso per creare politiche di reale scambio e arricchimento reciproco ai fini della condivisione di progetti di civiltà aperta, fluida e armoniosa. Un progetto che si fa carico della volontà politica e istituzionale per lavorare in un'ottica di crescita nel rispetto delle leggi e dei diritti/doveri che hanno radici nella consapevolezza del bene comune.

Un'analisi del fenomeno generazionale fa rilevare nei ragazzi di oggi un senso di insicurezza, solitudine e di incertezza che evidenzia ancora di più disorientamento, perdita di identità, di ideali e mostra quanto labili e vani siano i concetti di solidarietà e accoglienza verso gli altri.

L'attuale società è caratterizzata da un paesaggio socio-culturale in cui l'integrazione culturale, la gestione dei conflitti, la costruzione delle differenze e delle identità diventano sempre più questioni da «risolvere» attraverso azioni e strategie a medio-lungo termine.

La scuola, osservatorio privilegiato e strumento di rappresentazione della realtà, avverte la necessità di creare e offrire occasioni e situazioni affettive coinvolgenti per i ragazzi e le rispettive famiglie. La scuola è il luogo ideale per crescere insieme con gli altri; è l'agenzia educativa per eccellenza quando entra in osmosi con la realtà e fornisce opportunità ai bisogni educativi e formativi del territorio, diversamente è una scuola autoreferenziale che non conosce o ignora la realtà territoriale.

La presenza di bambini rom e sinti nella scuola italiana è in linea generale condizionata da stereotipi e pregiudizi che conducono al



fallimento del progetto educativo; in Italia ci sono poche scuole che hanno avviato un buon percorso per l'istruzione dei bambini rom e sinti.

La presenza di bambini rom e sinti è gestita, troppo spesso, con una certa distanza dalle dinamiche della diversità culturale e della strategia interculturale. Questo accade per mancanza di conoscenza della cultura romanì, ma anche per l'assenza del riconoscimento dello status giuridico di minoranza etnico-linguistica e di una politica di integrazione culturale che parte dalla formazione dei docenti fino ad arrivare alla contestualizzazione dei bisogni del territorio.

Il bambino rom è portatore di una cultura diversa e una programmazione didattica e educativa deve partire dalla diversità culturale e non cancellarla.

Conoscere i prerequisiti di entrata di tipo cognitivo e affettivo del bambino rom rende più facile la qualità dell'istruzione: questi elementi (cognitivi, affettivi e di qualità dell'istruzione) sono infatti essenziali per la programmazione didattica e educativa del bambino rom.

Per ciascun bambino rom si tratta di *fotografare* il livello di sviluppo di alcune aree (perceptiva, motoria, comunicativa, logica, relazionale, emotiva, affettiva, ecc.), di *rilevare* le competenze, gli interessi, la partecipazione, le motivazioni, ecc., di *comprendere* il contesto familiare che trasmette un quadro di valori di riferimento in base ai quali il bambino rom sviluppa un sistema di attese e motivazioni, anche per dare continuità agli altri contesti del minore.

## IL PROGETTO DI ISTRUZIONE A DISTANZA

Per non ripetere concetti più volte espressi sulla scolarizzazione dei bambini rom e sinti riporto una buona esperienza di contrasto alla dispersione scolastica realizzata in Abruzzo in una scuola media statale che ha coinvolto l'ente locale, la scuola e un'organizzazione rom.

Negli anni scorsi ho sperimentato una strategia volta a combattere la dispersione scolastica delle alunne rom che, giunte alla pubertà, abbandonano la regolare frequenza scolastica.

La sperimentazione del progetto di istruzione a distanza realizzata a Pescara dalla scuola media statale «Fermi/Foscolo», in collaborazione con l'associazione RomSinti@Politica,<sup>2</sup> si è concretizzata partendo da un preciso contesto: la dispersione scolastica dell'alunna rom.

---

<sup>2</sup> Storica associazione di volontariato rom dell'Abruzzo a cui aderiscono diversi professionisti rom.



Una percentuale elevata di alunne rom abbandonano la frequenza scolastica tra la classe 5<sup>a</sup> elementare e le classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> media. Come già accennato, questo dipende da fattori culturali: le ragazze rom, giunte alla pubertà, cambiano ruolo all'interno della propria comunità e i contatti, le relazioni con i ragazzi rom e non/rom sono limitati e controllati.

Il progetto di istruzione a distanza è un'opportunità della scuola per non interrompere il processo di insegnamento/apprendimento delle alunne rom.

Al progetto di Istruzione a distanza, sperimentato a Pescara, sono state iscritte solo le ragazze rom in dispersione scolastica con questa specifica motivazione e con determinati requisiti culturali e familiari, documentati dalle attività del/della mediatore/mediatrice culturale rom; la programmazione didattica e educativa del team dei docenti impegnati nel progetto ha tenuto conto del ruolo della donna nella cultura romanì e nelle altre culture.

Il progetto Istruzione a distanza non è un progetto «alternativo» al normale percorso scolastico, ma è un progetto della scuola per contrastare la dispersione scolastica, cioè un'opportunità per l'alunno/a in drop-out scolastico e/o che ha abbandonato la regolare frequenza per documentate motivazioni. Un progetto che parte dalla rilevazione di un dato (la dispersione scolastica) e, attraverso la comprensione e l'analisi delle motivazioni che hanno prodotto la dispersione scolastica, tenta di costruire un'opportunità coerente con il bisogno e la realtà dell'alunno/a per rimuovere l'ostacolo che impedisce la regolare frequenza.

Il progetto di Istruzione a distanza si configura come un'opportunità di lettura della realtà culturale rom per garantire il diritto-dovere allo studio attraverso rapporti tra le culture, in un clima relazionale favorevole al dialogo, alla comprensione e alla collaborazione, come accettazione e rispetto delle idee e dei valori delle culture altre, per un reciproco cambiamento e arricchimento.

L'Istruzione a distanza è un processo strutturato di insegnamento/apprendimento diretto intenzionalmente alle alunne rom in dispersione scolastica, un processo con una comunicazione bidirezionale, una responsabilità educativa con docenti e mediatori culturali.

Il progetto di Istruzione a distanza non è stato un processo neutro ma qualcosa che ha risposto a dei valori che hanno individuato nell'espe-

**Un progetto per contrastare  
efficacemente la dispersione  
scolastica delle ragazze rom**



rienza scolastica e nell'apprendimento un valore morale, politico, sociale, culturale ed economico.

A questa pluralità di obiettivi della scolarizzazione risponde una precisa condizione politica, sociale, filosofica che afferma la relazione tra democrazia e educazione.

L'istruzione a distanza è una strategia evoluta e efficace che ha agito in situazioni estreme rispetto alla didattica tradizionale: ha portato un grande contributo all'evoluzione della didattica, ha obbligato a riflettere sul processo di istruzione/apprendimento e le ricadute sono state molto utili per l'approfondimento della didattica, della comunicazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

A fronte delle difficoltà oggettive che si sono incontrate nell'applicazione del progetto di Istruzione a distanza per alunni rom (e non solo) è importante comunque considerare:

1. la determinazione degli obiettivi, tenuto conto dei valori;
2. l'accertamento degli interessi e delle condizioni per la realizzazione del progetto;
3. l'analisi delle tappe da realizzare;
4. le motivazioni dell'apprendimento;
5. l'interazione paritaria;
6. il coinvolgimento delle famiglie.

Il vantaggio dell'istruzione a distanza è di indubbio valore se:

- è predeterminata;
- è abbastanza trasparente;
- può essere controllata sia dai docenti che dagli utenti.

Il progetto di Istruzione a distanza non è un semplice processo tecnologico, ma un processo che si sviluppa come metodo per l'affermazione di una didattica efficace e democratica, che prevede:

- determinazione degli obiettivi, osservabili e verificabili;
- disegno del percorso da fare, tenuto conto del punto di partenza;
- articolazione del percorso in tappe (valutazione intermedia-finale);
- programmazione didattica a medio e lungo termine;
- programmazione del singolo percorso e della singola unità.

L'intelaiatura pedagogica adottata non si discosta sostanzialmente da quella cui fanno riferimento i Programmi Ministeriali, tenendo conto dei bisogni delle alunne rom nella scuola dell'obbligo, delle loro competenze e delle difficoltà.

La programmazione didattica e formativa è stata elaborata da un team di docenti, che hanno operato in collaborazione con mediatori culturali rom (vedi box 1).



Le linee di programmazione proposte dal team del progetto di Istruzione a distanza sono rivolte ai docenti dei vari consigli di classe in cui sono iscritte le alunne rom.

#### **La famiglia:**

- storicità;
- rapporti affettivi;
- statistiche.

Italiano-storia-geografia. Inglese: differenze culturali nelle famiglie anglosassoni. Scienze: la famiglia degli animali. Matematica: dati statistici sulla famiglia nel nomadismo e nella stanzialità.

#### **L'alimentazione:**

- storicità;
- usi e costumi;
- igiene.

Storia: cenni storiografici sull'alimentazione. Italiano: l'alimentazione nelle ricorrenze. Inglese: alimentazione a confronto. Scienze: scheda informativa sugli alimenti, prevenzione e dieta equilibrata.

#### **La comunicazione:**

- legalità;
- storicità;
- linguaggi verbali e non.

Educazione alla cittadinanza, il diritto nella storia: la *Magna Charta*, primo documento democratico europeo/diritti internazionali dell'uomo, la carta dei diritti del bambino/lettura e interpretazione di linguaggi verbali nella dinamica comunicativa/interpretazione di immagini e decodifica dei segni.

Tali tematiche sono sviluppate con i linguaggi delle varie discipline.

#### **Metodologie**

Il team si è avvalso di metodologie di attivazione delle pratiche didattiche che abituano gli studenti ad affinare un metodo di ricerca e di ragionamento fondato sul concetto di complessità attraverso la «Didattica Breve» (D.B): ristrutturazione e razionalizzazione di contenuti disciplinari, in modo scientificamente rigoroso; velocizzare l'insegnamento nel rispetto del rigore scientifico.

La Didattica Breve è caratterizzata da un'attenta ricerca metodologica che razionalizza la disciplina e ricerca la chiarezza.

Naturalmente ogni argomento è stato affrontato nella sua circolarità tanto da poter essere ampliato fino a giungere alla competenza.

Pertanto è stato importante rispettare l'unitarietà dell'apprendimento del singolo attraverso l'unitarietà dell'insegnamento nel rispetto della specificità delle discipline.

#### **Verifiche**

Sono state formulate le verifiche con prove strutturate (esercizi di completamento/ scelte multiple/close test/quesiti scientifici/brevi test).

**Box 1** Un sintetico esempio di alcune mappe tematiche.



## **CONCLUSIONI**

Se la scuola vorrà dai bambini rom e sinti una trasformazione radicale della loro soggettività, aderendo passivamente a un modello a loro estraneo, o che l'integrazione si trasformi in clonazione, allora qualsiasi iniziativa porterà a un fallimento.

Se invece prevarranno l'accettazione della diversità e la comprensione delle reciproche differenze, allora si attenuerà la paura da parte dei Rom di sparire come popolo e dai non Rom emergerà la volontà di costruire e avviare un'interazione culturale con la popolazione romani.



# La scuola: un ambiente educativo?

Alcune riflessioni sulla scolarizzazione dei Rom e Sinti

di **Carlotta Saletti Salza**<sup>1</sup>

Lo stato dell'arte degli studi relativi al tema della scolarizzazione dei Rom e Sinti in Italia vede in primo piano il contributo di Ana Gomes<sup>2</sup> (1998; 2003) che affronta il tema della scolarizzazione degli «zingari» nel quadro delle ricerche dell'antropologia dell'educazione relative alle performance scolastiche delle minoranze. Successivamente tale settore si è arricchito di numerose pubblicazioni in occasione dello svolgimento della ricerca europea dal titolo *The Education of the Gypsy Childhood in Europe*<sup>3</sup> (Lelli, 2004; Piasere, 2003; 2004; 2005; 2007; Pontrandolfo, 2004a; 2004b; Saletti Salza, 2003; 2007; 2008; Sidoti, 2004; 2005; Sorani, 2004; Tauber, 2002; Tonnato, 2002; Trevisan, 2004; 2008). Come sottolinea Pontrandolfo,<sup>4</sup> riscontriamo una maggiore attenzione allo studio

<sup>1</sup> Dottore di ricerca (Università di Castellón de la Plana).

<sup>2</sup> Ana Maria Rabelo Gomes, antropologa, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

<sup>3</sup> La ricerca è stata condotta nell'ambito del V Programma quadro dell'Unione Europea riguardante la «Ricerca e i progetti di sviluppo tecnologico» (contratto HPSE-CT-1999-00033). Esso si è svolto dal 2000 al 2003, ha coinvolto le università di Castellón de la Plana, Paris V e Firenze, ed è stato codiretto da Ana Gimenez Adelantado, Jean-Pierre Liégeois e Leonardo Piasere.

<sup>4</sup> S. Pontrandolfo, *La costruzione di un'identità rom invisibile. Etnografia e storia nella scuola di Melfi*, dattiloscritto.

A

etnografico in ambiente educativo solamente a partire dalla fine degli anni Novanta, nonostante si fosse già avviata da tempo una riflessione teorica su questioni riguardanti l'antropologia dell'educazione (vedi in particolare Callari Galli, 1996; Gobbo, 1996; 2000; 2003; Nigris, 1996). Precedentemente l'antropologia culturale italiana si era occupata solo sporadicamente di processi e contesti educativi come a possibili «oggetti» dell'indagine etnografica (Gomes, 2003), come sporadico è stato l'uso del metodo etnografico nell'analisi degli ambienti educativi.

Nonostante si sia manifestata una maggiore attenzione teorica, è certo importante sottolineare la mancanza di una conseguente riflessione didattica specifica. Ancora oggi, in molti ambienti istituzionali e non, la scolarizzazione dei Rom e dei Sinti resta centrata sul tentativo di «recuperare» la mancata competenza educativa dei genitori e di educare i loro bambini. L'istituzione scolastica si propone così come quell'oc-

casione — l'unica — di sostituirsi alla famiglia: il bambino rom, sinto, va educato e va educato a scuola.

La famiglia rom, sinta, viene genericamente identificata come incapace di dare quel sostegno educativo necessario alla crescita del bambino o accusata di

**La scuola si propone come  
unica istituzione educativa**

abbandonare il bambino a una vita priva di regole. In tal modo gli alunni rom e sinti diventano frequentemente, per molti insegnanti, soggetti non da «rieducare» ma da «educare» alla socializzazione, all'alfabetizzazione e alla «civiltà». Paradossalmente la teoria della deprivazione culturale che negli anni Sessanta ha giustificato l'insuccesso scolastico delle minoranze (affermando che queste non avevano tratti culturali tipici della classe media bianca, opinione in opposizione alla quale nasce proprio il sottosectore dell'antropologia dell'educazione) sembra costituire tuttora la base teorica in funzione della quale vengono elaborati i progetti didattici rivolti agli alunni rom e sinti.

Cercheremo ora di approfondire l'analisi su alcuni dei risultati delle indagini realizzate portando come esempio la ricerca svolta a Torino. Più precisamente, l'analisi che qui ci proponiamo cerca di indagare quale «cultura» abbia prodotto quella scolastica. Come suggerisce Gomes,<sup>5</sup> potremmo domandarci cosa voglia dire vivere in una società che non può prescindere dalla scuola. Il modello educativo istituzionale, in un certo senso, propone all'alunno rom/sinto non di diventare un alunno rom/sinto da grande, ma di diventare un alunno non rom/

<sup>5</sup> Da un colloquio informale con l'autrice.



sinto, abbandonando il proprio contesto educativo di riferimento, l'unico che il bambino ritiene valido. Di fronte a questa operazione di sottrazione che gli viene richiesta, l'alunno reagisce reinterpretando il contesto scolastico, nel tentativo di rendere educativo un ambiente che di per sé non lo è. È necessario sottolineare che questa stessa operazione di sottrazione vede gli insegnanti impegnati, in modo sempre più significativo, nel cercare di riconoscere la mancanza del bambino come un deficit cognitivo, con il progressivo aumento di richieste di certificazione e di insegnanti di sostegno. D'altra parte l'identificazione del bambino rom/sinto come «mancante» la rileviamo fin dalle prime esperienze di scolarizzazione che lo riguardano, esperienze che trovano ampio raccordo con gli interventi rivolti agli alunni in situazione di handicap.

Come sottolinea Gomes (1998), il processo di scolarizzazione dei bambini rom e sinti in Italia è di fatto un fenomeno recente. Siamo nel 1965 quando l'Opera Nomadi,<sup>6</sup> il Ministero della Pubblica Istruzione e l'istituto di Pedagogia di Padova firmano la prima convenzione per l'istituzione di classi speciali per bambini «zingari». Scrive Trevisan (2008, p. 66) mentre fa ricerca tra i Sinti emiliani:

Parlare di classi o scuole «speciali» significa ripercorrere le vicende di quella che è stata pensata dai legislatori e dai pedagogisti come «infanzia anormale», in relazione alla nozione di educabilità e recupero. Sono proprio le «classi speciali» o «differenziali», classimarsupio (Sidoti, 2004, p. 118) all'interno delle scuole normali, ad accogliere quei bambini che «presentano anomalie apparenti dell'intelligenza o irregolarità non gravi del carattere, i quali provvisoriamente non sono adattabili all'insegnamento ordinario, ma che, riportati al livello normale, possono poi rientrare nelle classi comuni». (Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 4525 del 1962)

Le classi speciali erano classi con soli alunni rom. Nel 1977 la legge 517 abolisce definitivamente le classi differenziali in Italia ma in realtà l'inserimento dei bambini «zingari» nelle classi normali avviene solo in pochissime scuole, perché la seconda convenzione tra Opera Nomadi e Ministero della Pubblica Istruzione, sottoscritta nel 1974, prevede l'inserimento nelle classi comuni ma «senza abolire quelle "speciali"» (Trevisan, 2008, p. 66). Queste avrebbero dovuto mantenere una funzione di recupero per quegli alunni «nomadi» con ritardo scolastico o per quelli con frequenza irregolare.

<sup>6</sup> L'Opera Nomadi, dal 1970 Ente Morale, si propone di lavorare tra Rom e Sinti che si trovano in situazione di emarginazione.

A

Questa funzione di recupero dell'anomalia di essere «zingaro» permette alle scuole «Lacio Drom» di sopravvivere ancora a lungo. La terza e ultima convenzione del 24/02/1982 stabilisce definitivamente che tutti i bambini «zingari e nomadi» siano inseriti in classi ordinarie, mentre bisogna aspettare la CM 207 del 1986 per trovare indicazioni specifiche sulla scolarizzazione degli alunni «zingari, nomadi e viaggianti» (ibidem, p. 66).

In alcune città, come Reggio Emilia, le scuole «Lacio Drom» rimasero aperte fino all'anno scolastico 1984-85 perché vi lavoravano ancora le persone che si erano occupate fino ad allora della scolarizzazione degli «zingari» (Gomes, 1998; Trevisan, 2008). In molte situazioni gli alunni «nomadi» restarono in realtà soggetti a progetti di insegnamento specifici (Sidoti, 2004). A Noto, come scrive Sidoti (2004), esiste tuttora la scuola differenziale per i camminanti, sotto il paradossale nome di «Don Milani».

Nonostante le nuove disposizioni di legge, ciò che accadde nella realtà differisce molto a seconda dei contesti. Oggi la scolarizzazione dei bambini «zingari» resta per molti «il problema della scolarizzazione dei nomadi». Diversi autori, nel commentare la scolarizzazione degli alunni «nomadi», sottolineano l'esistenza di due tendenze opposte: da una parte si registra l'aumento della scolarizzazione di alcuni gruppi,

dall'altra si registra un tasso di frequenza molto basso con relativo insuccesso scolastico (Liègeois, 1999). Tuttavia è possibile estendere questa tendenza diametralmente opposta al contesto europeo e Gomes ci propone di riflettere su un aspetto di estrema rilevanza quale la capacità da parte dei differenti gruppi rom e sinti di non subire la scuola in

**Tendenze opposte nella scolarizzazione degli alunni «nomadi»**

modo passivo. Nel modo in cui Rom e Sinti partecipano al percorso di scolarizzazione proposto e per le scelte che operano, è possibile affermare che si appropriano, con strategie peculiari, di elementi appartenenti al contesto scolastico.

Gomes si propone quindi di indagare quelle che definisce «strategie di gestione del quotidiano scolastico», che consentono di cogliere alcuni aspetti comuni del comportamento dei bambini sinti e del modo in cui percepiscono e vivono l'ambiente scolastico. Si tratta di una strategia che il bambino mette in atto per trascorrere le lunghe ore all'interno della scuola, in un ambiente estraneo e di per sé, appunto, non educativo. L'analisi svolta da Gomes pone così le basi per un'importante riflessione critica sul tema e offre un'occasione di



comparazione con situazioni riscontrate in contesti diversi favorendo un'analisi, particolarmente significativa, nell'ambito della ricerca europea sopra citata.

## **DIDATTICA E ALUNNI «NOMADI»: L'ESEMPIO DI TORINO**

La ricerca è stata svolta contemporaneamente in Francia, in Spagna e in Italia e ha visto lo svolgersi di:

- otto ricerche etnografiche (di differente durata) nelle città di Bolzano, Reggio Emilia, Torino, Melfi, Firenze e Noto;
- una rilevazione quantitativa sulla presenza dei Rom stranieri;
- un'indagine sociologica sugli insegnanti con bambini rom e sinti in classe.

Le etnografie sono state realizzate all'interno di comunità che hanno una storia estremamente diversa tra loro, differenti rapporti con i Gagè e il territorio e, di conseguenza, un diverso approccio con la scolarizzazione. Uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di comparare le etnografie svolte in contesti diversi e i risultati hanno mostrato l'eterogeneità delle situazioni incontrate e l'impossibilità di fornire un quadro omogeneo della scolarizzazione dei Rom e Sinti in Italia. I risultati della ricerca hanno dimostrato altresì che la difficoltà delle differenti comunità rom e sinte sta «nell'incapacità della società maggioritaria di negoziare con queste comunità senza potere, le quali possono contare, per mantenere quel minimo di autonomia [...] solo sul proprio orgoglio e calibrare le risposte a seconda delle situazioni locali» (Piasere, 2007, p. 70).

La ricerca condotta a Torino ha previsto lo svolgersi di un'indagine parallela tra il modello educativo familiare e quello scolastico rivolto agli alunni rom. Come ho scritto in precedenza (Saletti Salza, 2007), nel 2000/2001 ho avuto l'occasione di essere ospite di un nucleo familiare rom xoraxané bosniaco che conosco e frequento da quindici anni, baraccato al campo nomadi «Arrivore», svolgendo parallelamente e successivamente una ricerca etnografica nelle scuole elementari frequentate dagli stessi bambini domiciliati nel campo.

L'osservazione è stata realizzata in quattro scuole e precisamente in sette classi elementari di differente livello. L'analisi svolta mostra chiaramente che il modello educativo istituzionale non riconosce l'alunno rom come un alunno al pari degli altri, ma solamente come alunno «nomade», all'interno di una cornice istituzionale che lo indifferenzia. Gli alunni «nomadi» diventano uguali uno all'altro e oggetto di una

A

sorta di «privilegi»: a loro è dedicata una programmazione istituzionale e didattica specifica, frequentano altri spazi della scuola, altre aule, altri bagni, altre classi oltre a quella di iscrizione.

A Torino l'alunno «nomade», almeno fino al 2001, viene iscritto a scuola dagli uffici comunali, frequenta il «laboratorio nomadi» con insegnanti comunali appositamente preposti, non paga la mensa, non deve portare a scuola il materiale, magari non deve portare i soldi per le gite e per stare seduto a scuola gli viene fatta la doccia un giorno sì e uno no. Tutto perché è «nomade». Se l'alunno rom è soggetto a un inserimento scolastico differente potremmo proprio domandarci perché dovrebbe essere soggetto allo stesso obbligo scolastico degli altri alunni.

La Determinazione Dirigenziale sottoscritta dal Dirigente della Divisione Servizi SocioAssistenziali del 2000,<sup>7</sup> dedicata all'iscrizione dei bambini rom e sinti alla scuola materna, cita:

L'inserimento dei piccoli alla scuola materna, oltre a essere un mezzo per preparare l'ingresso nella scuola elementare, assume una valenza e un significato del tutto peculiare; in tali strutture educative, infatti, i bambini potrebbero vivere *un momento privilegiato di tutela, cura ed attenzione*, avendo la possibilità di trascorrere gran parte del tempo *lontano dal campo, in un ambiente protetto, ricco di calore umano e di esperienze significative*.<sup>8</sup>

L'obiettivo istituzionale resta quello di «educare» il bambino rom, identificando la sua cultura e la sua famiglia come mancanti di cure, attenzioni e educazione.

Cosa porta l'alunno rom a scuola? Il lavoro di ricerca svolto evidenzia che il primo impegno del bambino nell'ambiente scolastico è quello di identificare lo spazio scuola con quello spazio che i Gagè riconoscono come educativo, con tutte le regole che lo caratterizzano e che ne definiscono le relazioni. Se in famiglia non è bene sollecitare l'attenzione dell'adulto per confermare una nuova acquisizione, a scuola il bambino impara che la modalità di apprendimento richiede invece una costante attenzione da parte dell'adulto che deve confermare gli apprendimenti e valutarli. Se in famiglia le occasioni di apprendimento sono prevalentemente informali, a scuola invece il bambino impara che l'acquisizione dei contenuti avviene in modo formale, mentre un insegnante parla a molti bambini insieme.

<sup>7</sup> Determinazione Dirigenziale datata 4 settembre 2000 intitolata: «Determinazione: servizio di accompagnamento durante il trasporto campo-scuola-campo degli alunni nomadi. Impegno di spesa di lire 46.542.500 (euro 24.037,20)».

<sup>8</sup> Corsivo mio. [nda]



L'alunno rom, a scuola, è impegnato in un'importante operazione di significazione che gli permette di dare senso a un luogo che altrimenti, di per sé, non avrebbe alcuna valenza educativa. La sua sicurezza fisica, la presenza di altri bambini rom, la presenza di un adulto-maestro che possa occuparsi dei bambini diventano allora quegli elementi significativi perché la scuola possa diventare un luogo in cui trascorrere molte ore della giornata. Ma certamente la scuola è anche un luogo di discriminazione e il bambino rom, fino a quando non è abbastanza grande da riuscire a gestire tale aspetto rovesciandolo e spogliandolo di significato, non la frequenta.

Piasere, sintetizzando i risultati della ricerca svolta a Torino, scrive:

Torino è l'esempio dell'inutilità, se non della pericolosità, dell'applicazione di una didattica che vuole essere «interculturale», in mancanza di una reale capacità da parte della scuola di applicare la pedagogia interculturale e di una reale formazione interculturale del personale docente. Lo studio etnografico dimostra che quello che avviene, *veramente*, è che in una comunità costruita come un *target group* ipervisibile (sotto l'etichetta degli *alunni nomadi*) gli alunni rom usufruiscono di una scolarizzazione di seconda scelta, con una frequenza, per «esigenze didattiche», inferiore a quella degli altri alunni, e di un'offerta formativa che è una parodia di quella che dovrebbe essere una didattica interculturale. (Piasere, 2007, p. 166)

A nove anni di distanza dalla realizzazione della ricerca etnografica svolta a Torino il contesto sembra essere mutato solo in parte. Il cambiamento principale riguarda l'inserimento abitativo di alcuni nuclei familiari in alloggi di edilizia popolare, dove le scuole di territorio si trovano ad affrontare per la prima volta l'inserimento significativo di alunni rom. L'esito di questi inserimenti, in termini di successo scolastico, almeno in alcuni casi sembra migliore; la mancata specializzazione degli insegnanti e la mancanza di progetti specifici in merito alla scolarizzazione degli alunni rom sembrano essere diventati, in questo senso, elementi significativi per un insegnamento non differenziale.

Parallelamente, nelle scuole dove è stata svolta la ricerca, l'organizzazione istituzionale sembra rimanere più o meno la stessa, almeno per quanto riguarda il progetto didattico rivolto all'alunno «nomade». Diventa interessante sottolineare che questa categoria e questo progetto didattico vengono in qualche modo a interessare anche gli alunni rom romeni che negli ultimi anni hanno costituito, in modo significativo, il percorso migratorio. La cosa è rilevante perché stiamo parlando di bambini che arrivano in Italia con un processo di scolarizzazione





differente rispetto a quello che ha riguardato i rom xoraxané giunti in Italia negli anni Settanta. Eppure, ancora una volta, l'attributo del «nomade» sembrerebbe sufficiente a sostituire qualsiasi altro attributo, anche quello della cittadinanza. Così, bambini rom romeni scolarizzati in Romania o figli di genitori scolarizzati vengono inseriti nelle scuole all'interno dei progetti che riguardano i «nomadi», solo per il luogo in cui abitano, lungo i fiumi, piuttosto che per il modo di vestire. Quarant'anni di insuccesso scolastico — degli alunni, secondo l'istituzione, ma soprattutto della stessa istituzione — non hanno fatto scuola.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Callari Galli M. (1996), *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Gobbo F. (a cura di) (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gobbo F. (a cura di) (2003), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Milano, Unicopli.
- Gomes A.M. (1994), *Una scuola che deve farsi conoscere*, «Il Quadrante Scolastico», n. 63.
- Gomes A.M. (1998), *Vegna che ta fago scriver*, Roma, CISU.
- Gomes A.M. (2003), *Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico*. In F. Gobbo e A.M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 291-331.
- Gomes A.M. (2004), *Della scuola e della scolarizzazione*. In A.M. Gomes e L. Piasere (a cura di), «Antropologia», n. 4, pp. 163-174.
- Lelli S. (2004), *Pragmatiche dell'interazione educativa in una classe pluriculturale con alunni rom. Microetnografia in un contesto scolastico di Firenze*. In C. Saletti Salza e L. Piasere (a cura di), *Italia romanì*, vol. IV, Roma, CISU, pp. 229-258.
- Liègeois J.P. (1999), *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Roma, Anicia.
- Nigris E. (a cura di) (1996), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Ogbu J. (2003), *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*. In A.M.R. Gomes e F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 21-45.
- Piasere L. (a cura di) (2004), *La sfida: dire qualcosa di antropologico sulla scuola*, «Antropologia», n. 4, pp. 7-17.
- Piasere L. (2005), *Antropologia dell'educazione e processi educativi: stato dell'arte e prospettive*, Comunicazione per il Seminario sull'antropolo-



- gia dell'educazione: processi educativi, differenze culturali, percorsi di ricerca, Torino, 3-4 novembre 2005.
- Piasere L. (2007), *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.
- Piasere L., Saletti Salza C. e Tauber E. (2003), *L'educazione dei bambini sinti e rom. Risultati preliminari di una ricerca europea*. In P. Scarduelli (a cura di), *Antropologia dell'occidente*, Roma, Meltemi, pp. 103-134.
- Pontrandolfo S. (2004a), *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU.
- Pontrandolfo S. (2004b), *Alla ricerca dei rom di Melfi: i rom immaginati e l'archivio scolastico*, «Quaderni di sociologia», n. 36, pp. 51-72.
- Pontrandolfo S. (s.d.), *La costruzione di un'identità rom invisibile. Etnografia e storia nella scuola di Melfi*, dattiloscritto.
- Saletti Salza C. (2003), *Bambini del «campo nomadi». Romà bosniaci a Torino*, Roma, CISU.
- Saletti Salza C. (2007), *Frequenza e profilo scolastico degli alunni rom xoraxané bosniaci a Torino. Un confronto tra etnografia e ricerca quantitativa*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 173-189.
- Saletti Salza C. (2008), *Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso «speciale», differenziante*. In F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci.
- Sidoti P.S. (2004), *Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto*, «Antropologia», n. 4, pp. 117-139.
- Sidoti P.S. (2005), *Apprendisti scolari: esperienze di scuola e scolarizzazione tra i bambini Caminanti di Noto*, Comunicazione per il Seminario sull'antropologia dell'educazione: processi educativi, differenze culturali, percorsi di ricerca, Torino, 3-4 novembre 2005.
- Sorani A.V. (2004), *Gli insegnanti degli alunni rom e sinti. Un'indagine nazionale*, «Quaderni di sociologia», n. 36, pp. 73-90.
- Tauber E. (2002), *Men ham sinti – men ham kek gage! About Sinti, childhood, school and the others*, Rapporto di ricerca per il progetto «The Education of the Gypsy Childhood in Europe», Università di Firenze.
- Toninato P. (2002), *La produzione scritta tra i bambini dei Romà sloveno-croati*, Rapporto di ricerca per il progetto «The Education of the Gypsy Childhood in Europe», Università di Firenze.
- Trevisan P. (2004), *Scrivere e leggere. Etnografia politica di un corso per l'alfabetizzazione di adulti sinti*, «Antropologia», n. 4, pp. 141-161.
- Trevisan P. (2008), *Etnografia di un libro*, Roma, CISU.



# «INSETRom»

Un progetto europeo  
per la formazione delle insegnanti

di **Francesca Gobbo**<sup>1</sup>

«INSETRom» è un progetto promosso dall'Unione Europea<sup>2</sup> che coinvolge sette differenti Paesi (Cipro, Grecia, Romania, Slovacchia, Austria, Regno Unito, Italia) dove vivono Rom e Sinti, molti dei quali cittadini, altri rifugiati e migranti. Le loro condizioni di vita e i loro diritti ricevono periodicamente l'attenzione preoccupata delle autorità europee che si è intensificata negli ultimi anni e che, recentemente, ha particolarmente riguardato l'Italia e le sue politiche nei confronti di famiglie e minori rom. Rispetto alla questione educativa, l'attenzione dell'Unione Europea, e di organizzazioni quali Save the Children (2001) o l'Open Society Institute (2007), è rivolta, da un lato, a cercare di capire le ragioni di comportamenti che sono interpretate dai non Rom in termini di persistente resistenza verso scuola e scolarizzazione, dall'altro, a programmare interventi capaci di operare una trasformazione nelle relazioni educative e nella didattica attraverso percorsi di formazione e iniziative per condividere i risultati della ricerca an-

<sup>1</sup> Professore di Processi educativi nelle società multiculturali e di Antropologia dell'Educazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione Torino.

<sup>2</sup> «INSETRom» (134018-LLP-1-2007-1-CY-COMENIUS-CMP) ha preso avvio nel dicembre del 2007 e si concluderà alla fine di novembre 2009.

A

tropologica, storica e pedagogica condotta nei diversi Paesi europei. Nel caso di «INSETRom», fin dall'inizio, noi partner abbiamo sottolineato le problematiche comuni e le specificità dei diversi contesti nazionali e scolastici (in maggioranza ormai definiti e percepiti come multiculturali), delle relazioni socio-culturali e degli interventi educativi. Abbiamo inoltre preso atto di come sarebbe stato preferibile realizzare un progetto capace non soltanto di dare risposte puntuali ai problemi condivisi, ma anche di modularle e farle interagire con l'esperienza pedagogica e le conoscenze delle insegnanti. Così, nello strutturare il percorso di formazione e di intervento, abbiamo ritenuto cruciale confrontarci con la storia delle politiche scolastiche per gli alunni rom e/o sinti, evidenziando le eventuali differenze presenti tra Stato e Stato, nelle politiche stesse, come pure tra i soggetti che le realizzano.

In questa prospettiva e per quel che concerne l'Italia vi è la constatazione, da parte di istituzioni e personale scolastico, che la frequenza e la partecipazione di alunni rom e/o sinti sono tuttora insoddisfacenti (vedi Piasere, 2007, per risultati differenti). La responsabilità della

**Risultati insoddisfacenti  
per il contesto italiano**

loro condizione di marginalità a scuola e nella società deve essere discussa alla luce sia delle ricerche storiche e antropologiche svolte in Italia in scuole dove sono presenti i differenti gruppi rom e sinti (Piasere, 2007; Saletti Salza, 2007; 2008; Pontrandolfo, 2004; 2007; Go-

mes, 1997; 1998; 2003), sia di quelle di antropologia dell'educazione (Gobbo, 1996; 2000), sia della teoria ecologico-culturale di John U. Ogbu (2003). Tale analisi, pur se elaborata, è utile per interpretare la relazione tra condizione di minoranza e scolarizzazione in contesti di ricerca differenti da quelli rom e sinti e può offrire alcune interessanti indicazioni euristiche.

Nel caso di «INSETRom» le ragioni dell'insoddisfacenti o fallimentare esperienza educativa degli alunni rom e/o sinti nei Paesi partner del progetto sarebbero da individuare nell'organizzazione e nelle regole culturali delle scuole e nelle competenze e aspettative delle insegnanti. Si tratta di un'ipotesi di lavoro e di intervento significativa, confermata dalle ricerche di antropologia culturale e dell'educazione condotte nelle scuole frequentate dalle alunne e dagli alunni rom e sinti e che ha storicamente provocato il passaggio da una spiegazione che riconduceva il «problema» all'ambiente socio-culturale di provenienza degli alunni, secondo la teoria dello svantaggio e/o della deprivazione culturale, a un'altra che invece metteva in rilievo l'importanza, spesso



determinante, dell'ambiente scolastico, teorizzato come «ambiente culturale» e organizzativo.

Attraverso il progetto, noi partner ci siamo proposti di affrontare i nodi educativi lavorando «nelle scuole piuttosto che all'interno delle comunità rom», spostando così l'obiettivo dell'intervento. «Lavorare nelle scuole» è stato

### Lavorare nelle scuole

inteso come un'opportunità per mettere in discussione il concetto (e l'obiettivo salvifico) «dell'integrazione/inclusione attraverso la scolarizzazione, poiché sembra incoraggiare, piuttosto che affrontare, la non frequenza di alunni e alunne e le loro assenze continuative». L'auspicio è stato che le scuole e le insegnanti avessero occasione di riflettere — lungo il percorso di formazione — sulle ragioni per cui «le loro modalità organizzative possono rappresentare un vero e proprio ostacolo per alunni e alunne rom, apparentemente incapaci di organizzare il processo e l'esperienza di scolarizzazione secondo modalità differenti». <sup>3</sup>

Per questo è sembrato prioritario individuare quali capacità o conoscenze le insegnanti possedessero, e quali ritenessero urgenti apprendere attraverso il corso di formazione. Contemporaneamente abbiamo voluto capire che cosa le famiglie si aspettassero dalle scuole e come i bambini vivessero l'esperienza scolastica. Pur dovendo tenere conto dei tempi previsti per realizzare gli obiettivi di un progetto come «INSETRom» (formazione delle insegnanti e successiva sperimentazione educativa che utilizzi i contenuti e le modalità presentate e discusse durante gli incontri), in ciascun Paese sono state condotte interviste qualitative con le insegnanti, le famiglie e i bambini rom e/o sinti. Le risposte delle insegnanti hanno sottolineato la loro limitata preparazione a confrontarsi e a riflettere criticamente sulle diversità culturali ma, al tempo stesso, anche la loro disponibilità a impegnarsi. Sono pure emerse la complessità culturale di gruppi rom e sinti e l'eterogeneità dei loro atteggiamenti verso la scuola.

Riguardo al contesto italiano, la consapevolezza dell'incidenza, positiva e negativa, delle politiche locali (per esempio attraverso progetti educativi elaborati da scuole e amministrazioni locali, e spesso realizzati con la collaborazione delle organizzazioni del terzo settore e del volontariato) ha suggerito di individuare due differenti aree geosociali e di condurre l'indagine iniziale e il successivo percorso di formazione

<sup>3</sup> Risposte ricevute dagli intervistati e rielaborate per un rapporto generale di «INSETRom» non ancora reso pubblico.

A

tenendo conto della specificità territoriale. Le interviste sono state condotte tra le insegnanti di alcune scuole di Torino e di Firenze e tra le famiglie e i bambini rom e sinti che gravitano intorno a quelle scuole. L'intento è stato quello di capire se, e in che misura, l'organizzazione e la cultura delle scuole potessero fare la differenza rispetto a quello che insegnanti, famiglie e alunni ritenevano significativo.

Successivamente, si sarebbe cercato di valutare se, e in che misura, il percorso di formazione formulato per i sette Paesi europei potesse specificamente «interagire con», adattandosi anche a quelle attività, competenze e iniziative già messe in atto dalle insegnanti. Il doppio approccio sul territorio — scolastico e non — ha tenuto conto del lavoro di ricercatori di storia, antropologia culturale e di antropologia dell'educazione svolto sia tra le minoranze rom e sinte sia nelle classi multiculturali, come pure degli interventi interculturali finalizzati a valorizzare le lingue materne e il confronto con progetti e stili di vita diversi, realizzati in scuole e regioni differenti.

Le interviste avrebbero indicato se la resistenza a un'esperienza troppo spesso denunciata come dis-educativa fosse conseguenza di persistenti stereotipi e pregiudizi tra i non rom (insegnanti e compagni di scuola) connessi alla mancante o limitata conoscenza della storia e cultura rom, dei risultati di ricerche storiche e antropologiche recenti e di modalità interculturali efficaci per la costruzione di relazioni positive tra i/le bambini/e, i giovani, le famiglie e gli insegnanti.

### I risultati delle interviste

Le interviste hanno effettivamente dato risultati interessanti, sebbene non inaspettati.<sup>4</sup> A Torino le 15 insegnanti intervistate (13 delle quali con una lunga carriera lavorativa alle spalle, spesso trascorsa tra gli alunni rom)

hanno affermato di sentirsi poco preparate per insegnare con risultati soddisfacenti, o per presentare aspetti della loro storia e dei loro stili di vita. In realtà la cosiddetta «impreparazione» dichiarata dalle insegnanti, che ha fatto ritenere necessario ad esse apprendere competenze antropologiche e didattiche *ad hoc*, sembra essere connessa a percorsi di approfondimento esclusivamente personali (prevalentemente costituiti da letture di libri e articoli), per cercare di capire le ragioni di un rapporto con scuola e scolarizzazione sentito come

<sup>4</sup> Le interviste sono state condotte da Erika Larcher, Giulio Taurisano e Snezana Vuletic, a Torino, e da Margherita Longo e Demir Mustafa a Firenze. Le famiglie e i bambini e bambine rom, a Torino e a Firenze, sono stati intervistati in lingua romani.



frustrante da ambedue le parti, pur ovviamente non nella stessa misura, e all'idea che si possa diventare competenti su storia e culture rom e sinte (immaginate come ben delimitate nella loro diversità e, in particolare, come distinte dalle storie degli Stati-nazione di cui i Rom sono cittadini o in cui sono migrati).

Quest'ultima idea è ritornata anche sotto forma di convinzione (probabilmente rafforzata dalla percepita «impreparazione») che la «cultura rom» (più spesso definita «nomade» nonostante le insegnanti più anziane avessero avuto nelle loro classi generazioni successive di alunni di una stessa famiglia rom o sinta) non favorisce un'esperienza positiva di scolarizzazione, ma la ostacola soprattutto per il limitato coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento dei loro figli.

**Genitori scarsamente coinvolti**

Peraltro le sette famiglie rom intervistate (due delle quali romene) hanno apparentemente confermato questo punto, dicendo di non voler partecipare attivamente alla vita della scuola, non riconoscendosi come possibili interlocutori. Tuttavia hanno chiaramente espresso il desiderio che i loro figli non siano trattati diversamente dagli altri alunni, affermando di considerare la scolarizzazione importante per il futuro dei loro figli, la cui saltuaria frequenza scolastica rappresenta un problema «culturale» per le insegnanti.

Quanto ai tredici bambini intervistati (di cui cinque rom romeni), è di particolare rilievo la loro capacità di distinguere tra i diversi insegnanti e compagni, rilevando i pregiudizi e i comportamenti denigratori di alcuni e sottolineando quelli positivi, amichevoli e rassicuranti di altri, con cui sono stati stabiliti significativi legami di amicizia. In particolare, i bambini rom romeni, nonostante la precarietà della loro condizione, hanno espresso interesse per l'esperienza di apprendimento, fiducia nelle insegnanti, anche se hanno rilevato di non svolgere le medesime attività dei loro compagni, e la consapevolezza della loro immagine negativa.

Non diversamente dalle insegnanti di Torino, anche a Firenze le venti insegnanti intervistate hanno affermato di non avere mai avuto una specifica formazione per far raggiungere risultati scolastici soddisfacenti agli alunni rom, i quali, come in altri contesti, hanno frequentato la scuola in maniera intermittente. Questo «problema» è aggravato, nelle risposte delle insegnanti, da una certa distanza mantenuta dalle famiglie nei confronti della scuola e da uno stile di vita che favorisce l'indifferenza o il disinteresse per l'esperienza di apprendimento. Sebbene anche le insegnanti fiorentine abbiano voluto saperne di più

A

sulle culture degli alunni rom, in realtà hanno espresso la preferenza di limitare il proprio impegno in questo campo, non per disinteresse, ma perché oberate da un'eccessiva mole di lavoro. Le sei famiglie rom hanno espresso un giudizio prevalentemente positivo sulla scuola, sui risultati dei loro figli e sulla relazione con le insegnanti di cui apprezzano il sostegno dato ai figli. Anche i nove bambini intervistati hanno condiviso l'apprezzamento per le insegnanti, affermando però che a causa di alcuni compagni che li hanno trattati male, per difendersi da possibili pregiudizi, sono arrivati a negare la propria origine rom.

Queste indicazioni ci hanno permesso di giungere alla conclusione che vi è una profonda divaricazione tra l'immagine positiva della scuola e l'immagine di sé restituita dalle risposte delle interviste e quella invece negativa, e largamente «culturalistica», di una buona parte delle insegnanti intervistate. Questa divaricazione, presente anche negli altri Paesi coinvolti nel progetto europeo, mi ha spinto — come coordinatrice del percorso di formazione — a formulare e sostenere un approccio interculturale *non* perché si occupa specificamente della «cultura» rom e sinta, fornendo alle insegnanti le agognate conoscenze e competenze, ma perché si impegna a realizzare una riflessione sulla

complessità culturale dei diversi *inter*-locutori. In altre parole la mia proposta di pedagogia interculturale (Gobbo, 2000) consiste, da un lato, nell'interrogarsi e nel riflettere criticamente sull'essere *inter*-locutore, o *inter*-agente, e anche soggetto inculturato, dotato

### Una proposta di pedagogia interculturale

cioè di una «prospettiva personale» culturale non esclusivamente riducibile alla trasmissione intergenerazionale (Goodenough, 1971; 1976; Wolcott, 1991; 1996), dall'altro, nel considerare la scuola come un ambiente culturale (vedi Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2000) e non soltanto educativo.

Inoltre la teoria ecologico-culturale di John U. Ogbu che interpreta il significato dell'esperienza scolastica e i risultati educativi come modellati *non* dalla diversità in sé, bensì dalle diverse storie di relazione tra maggioranze e minoranze e dalla traccia che queste lasciano ora sul progetto migratorio ora sulle «forze della comunità» (nel caso delle minoranze involontarie, queste esprimono l'atteggiamento oppositivo o resistente di gruppi storicamente oppressi), ha costituito un importante, seppure implicito, riferimento-guida nell'elaborare i contenuti dei moduli di formazione. Che questa impostazione caratterizzi il contesto italiano più degli altri (tutti i partner erano naturalmente coinvolti nell'elaborazione collegiale del percorso formativo) è una





possibilità che «INSETRom» ha previsto indicando che la maniera di organizzare gli incontri, i loro contenuti e presentazione rispondesse quanto più puntualmente possibile alle caratteristiche di ogni contesto e alle relazioni socio-culturali presenti, come pure alle ricerche e iniziative già attuate o in atto.

Nei sette Paesi partner i moduli preparati, dopo un lungo dibattito e confronto tra i partner, hanno affrontato i temi ritenuti importanti o necessari dalle insegnanti, ovvero (1) il concetto di cultura e il processo di inculturazione, (2) stereotipi e pregiudizi, (3) storia dei Rom, (4) cultura/culture della scuola, (5) cultura/culture rom, (6) pedagogia e educazione interculturale, (7) metodologia della gestione della classe, (8) sviluppo del curriculum, (9) relazione genitori-insegnanti.

A Torino e a Firenze (ma anche in altre realtà europee), l'inquadramento delle proposte di formazione e approfondimento nella prospettiva pedagogica interculturale (nell'accezione da me più sopra indicata) ha inteso segnalare che l'avvenuta trasformazione della classe scolastica in classe multiculturale richiede di guardare alla «differenza» rom come intrecciata, oggi, con altre differenze, mettendo concretamente in discussione la desiderabilità di concentrare l'impegno e l'attenzione delle insegnanti esclusivamente sulla prima.<sup>5</sup>

Ora presenterò brevemente il percorso di formazione organizzato, tra ottobre 2008 e febbraio 2009, presso l'Università di Torino per trenta insegnanti (che soltanto in minima parte sono state quelle intervistate). Proprio grazie alla struttura modulare del corso, si è potuto scegliere di partecipare a uno o più incontri,<sup>6</sup> ma la maggioranza li ha frequentati tutti. Successivamente le insegnanti hanno elaborato con me e con Giorgia Peano<sup>7</sup> alcune brevi, ma significative, attività con i loro alunni e alunne, nelle quali hanno ripreso alcuni degli elementi

<sup>5</sup> Tutti i partner hanno convenuto di voler evitare il rischio di mettere alunni e alunne rom sotto un metaforico riflettore — quello della *loro* diversità —, in quanto avrebbe potuto sollecitare un'attenzione troppo speciale, ma anche sottovalutare, o ignorare, le diversità nella cultura di maggioranza o in quelle degli alunni figli di immigrati.

<sup>6</sup> I seminari sono stati tenuti, nell'ordine, da me, dagli storici Benedetto Fassanelli e Luca Bravi, da ben conosciute figure di riferimento dell'educazione interculturale e bilingue come Maria Omodeo, Marco Marigo, Lucrezia Pedrali, Margherita Longo e Demir Mustafa, dall'antropologa Sabrina Tosi Cambini, dal matematico Giuseppe Pea.

<sup>7</sup> Giorgia Peano è dottoranda di ricerca presso la Scuola di Scienze Umane dell'Università di Torino, nell'Indirizzo di Scienze dell'Educazione e della Formazione. Ha cominciato a collaborare per «INSETRom» con l'inizio del corso di formazione, svolgendovi osservazione partecipante e, successivamente, ha svolto una partecipazione osservante (Sansó, 2007) cooperando con le insegnanti alla realizzazione e alla documentazione delle attività educative.

A

storici, didattici e culturali presentati nei diversi moduli e, in taluni casi, mettendoli in relazione con attività e contenuti già in atto nelle loro classi con risultati davvero interessanti.

Nei seminari sulla dimensione culturale e storica le insegnanti hanno avuto l'opportunità di «vedersi» come situate culturalmente e storicamente come soggetti inculturati (Wolcott, 1996) in maniera non diversa da coloro di cui notiamo (e troppo spesso reifichiamo) le differenze di comportamenti, saperi e credenze. Le insegnanti hanno anche avuto la possibilità di riflettere sulla cultura, o culture, delle loro classi e scuole assumendo la prospettiva dell'antropologa impegnata volta a «rendere estraneo il familiare» e a metterlo in prospettiva.<sup>8</sup>

**La «nostra» storia è  
intrecciata con la «loro»**

Gli interventi degli storici hanno evidenziato che confrontarsi con la storia dei Rom significa confrontarsi con la *storia delle relazioni* tra Rom e non Rom (e il carico di violenza che l'ha accompagnata) e prendere coscienza che quella storia che chiamiamo «nostra»

è profondamente intrecciata con la «loro» — comunque del tutto ignorata nei libri scolastici<sup>9</sup> —, modellata da stereotipi e pregiudizi che sembrano coagularsi, nell'immaginario non rom (Piasere, 2006) e nelle misure securitarie, intorno alla figura della «zingara rapitrice». L'importanza del riconoscimento della lingua romani, del multilinguismo scolastico (in termini delle diverse lingue parlate tra scuola e casa, come pure dei differenti registri comunicativi utilizzati quotidianamente) ha offerto ulteriori occasioni alle insegnanti per riflettere sulla propria esperienza e i propri saperi e, soprattutto (poiché questo era un obiettivo importante dei seminari), per prendere le distanze da una concezione esclusivamente trasmissiva della formazione. Quest'ultima troppo spesso si concentra sul «che fare» e celebra la «pratica» (o, più attualmente, le «pratiche») con il rischio di far considerare irrilevanti, o perfino inutili, prospettive teoriche, interpretative e il

<sup>8</sup> A proposito della «impreparazione» delle insegnanti, occorre rilevare che durante gli incontri è emersa, tra le partecipanti, una conoscenza non superficiale di alcune famiglie rom (avvenuta sia grazie alle visite di un campo sosta, decise in modo indipendente, sia per mezzo di incontri scolastici formali), di ricorrenze celebrative spesso menzionate e descritte dagli alunni rom, o un'attenzione curiosa per le differenze tra le versioni dei romani, grazie alle discussioni e reazioni su di una parola o un suono differenti da quelli attesi.

<sup>9</sup> In questo senso la domanda di riconoscimento della propria storia e cultura che inaugurò il multiculturalismo americano (vedi Gobbo, 1977) sembra ancora lontana, anche se più recentemente si nota un considerevole attivismo rom perché questa svolta abbia luogo.



contributo che queste possono dare alla trasformazione dei modi di insegnare, di apprendere e di stabilire relazioni educative, intaccando significativamente quella «cultura della scuola» che ostacola, invece di promuovere, il diritto allo studio.


















Tutti noi che abbiamo elaborato e messo in atto «INSETRom» ci prepariamo ora a valutare la strada percorsa e le difficoltà incontrate e sperabilmente superate: ciascuno di noi si sta domandando se è stato capace di mantenere l'impegno a evitare il rischio della reificazione della cultura rom e quello, concomitante, di avere realizzato un intervento «interculturalista» teso a celebrare la diversità culturale e ad affrontarla attraverso contenuti e didattica presumibilmente buoni per ogni latitudine. Il convegno di novembre (presentato dopo i riferimenti bibliografici) sarà anche l'occasione per rispondere a queste domande, ragionando e confrontandosi sui risultati raggiunti e sulle nuove mete cui alcune insegnanti di Torino stanno già pensando.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Florio-Ruane S. (1996), *La cultura e l'organizzazione della classe scolastica*. In F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Gobbo F. (a cura di) (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Gobbo F. (1997), *Decentramento e partecipazione di base: il caso della Black America*, «Scuola e Città», vol. XXVIII, n. 1.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gomes M. (1997), *Una ricerca di etnografia della scuola: la scolarizzazione dei bambini sinti a Bologna*. In F. Gobbo (a cura di), *Cultura Intercultura*, Padova, Imprimerie.
- Gomes M. (1998), *Vegna che ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sintì*, Roma, CISU.
- Gomes M. (2003), *Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico*. In F. Gobbo e A.M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 292-331 (ed. or. 1999).
- Goodenough W.H. (1971), *Culture, Language and Society. McCaleb Module in Anthropology*, Reading MA, Addison-Wesley.
- Goodenough W.H. (1976), *Multiculturalism as the normal human experience*, «Anthropology and Education Quarterly», vol. 7, n. 4, pp. 4-7.
- Ogbu J.U. (2003), *Una teoria culturale-ecologica sul rendimento scolastico delle minoranze*. In F. Gobbo e A.M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 21-45 (ed. or. 1999).



- Open Society Institute (2007), *Experiences of the Roma Education Initiative*, Budapest, OSI's Education Support Program.
- Piasere L. (2006), *Buoni da ridere gli zingari*, Roma, CISU.
- Piasere L. (2007), *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 161-172.
- Pontrandolfo S. (2004), *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU.
- Pontrandolfo S. (2007), *Rom invisibili nel contesto scolastico di Melfi*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 209-222.
- Saletti Salza C. (2007), *Frequenza e profilo scolastico degli alunni Rom xoraxané bosniaci domiciliati a Torino. Un confronto tra etnografia e ricerca quantitativa*. In F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 173-189.
- Saletti Salza C. (2008), *Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso «speciale», differenziante*. In F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci, pp. 109-128.
- Sansoé R. (2007), *Figli dell'immigrazione: nati da famiglie immigrate e cresciuti nella scuola italiana*. In F. Gobbo (a cura di), *La ricerca per una scuola che cambia*, Padova, Imprimeria, pp. 115-140.
- Save the Children (2001), *Denied a future? Roma/Gypsy and Traveller children in Europe*, voll. 1 e 2, London, Save the Children.
- Wolcott H.F. (1991), *Propriospect and the acquisition of culture*, «Anthropology and Education Quarterly», vol. 22, n. 3, pp. 251-73.
- Wolcott H.F. (1996), *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale*. In F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli, pp. 49-64.

ISTITUZIONI PARTNER		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ European University Cyprus, Department of Education, (Cyprus) Coordinator</li> </ul>	 	<p><b>Comenius Project</b> 134018-LIP-1-2007-1-CY-COMENIUS-CMP</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Università di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione (Italy)</li> </ul>	 	 <h1 data-bbox="605 245 663 618">INSETROM</h1>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ International Association for Intercultural Education (IAIE) (Netherlands)</li> </ul>		<p>Formazione in servizio degli Insegnanti per l'inclusione dei Rom 1.12.2007-30.11.2009</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (University of Ioannina) – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού &amp; Διεπιστημικής Εκπαίδευσης (Greece)</li> </ul>		 <p><b>Lifelong Learning Programme</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Institut für Bildungswissenschaft (Austria)</li> </ul>	 	<p>Con il supporto della Commissione Europea all'interno del Programma LifeLong Learning.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației (Romania)</li> </ul>	 	<p>Education and Culture DG</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Roehampton University, School of Education (United Kingdom) (1.12.2008-30.11.2009)</li> </ul>	 	<p>Education and Culture DG</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ University of Sunderland, School of Education, Faculty of Education and Society (United Kingdom) (1.12.2007-30.11.2008)</li> </ul>	 	<p>Education and Culture DG</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Univerzita Konštantína Filozofa V Nitre (Slovakia)</li> </ul>		<p>Education and Culture DG</p>

(continua)



(continua)

FINALITA'	DESCRIZIONE	
<p>Il Progetto INSETRom si propone di facilitare la relazione positiva tra scuola e famiglie rom per costruire un ambiente collaborativo e obiettivi condivisi riguardo all'educazione dei bambini. Tali obiettivi saranno raggiunti attraverso una formazione in servizio degli insegnanti finalizzata a coinvolgere attivamente i genitori rom nell'educazione dei propri figli.</p>	<p>Basandosi sui risultati della valutazione dei bisogni, i partners progetteranno un curricolo comune per la formazione in servizio degli insegnanti finalizzato ad una più approfondita conoscenza della cultura rom ed al sostegno dei genitori rom nel diventare agenti attivi dell'educazione dei loro figli. Il curricolo della formazione in servizio includerà obiettivi, moduli e metodologia; inoltre comprenderà gli aspetti fondamentali della cultura rom; le modalità per creare un collegamento tra scuole e famiglie rom; lo sviluppo da parte degli insegnanti di un piano d'azione rivolto alla classe e/o al livello scolastico; strategie di comunicazione per facilitare le relazioni casa-scuola.</p>	<p>chi è coinvolto negli obiettivi del progetto INSETRom: insegnanti che presenteranno il loro lavoro ad altri insegnanti, membri della comunità rom e decisori politici che potranno apprendere altri aspetti riguardanti i bisogni scolastici dei rom nei Paesi partecipanti.</p>
<p><b>IL PROGETTO</b></p>		<p><b>Ulteriori informazioni riguardanti il progetto (attività e risultati) sono disponibili presso:</b>  <a href="http://www.iaie.org/Inseitrom/">http://www.iaie.org/Inseitrom/</a></p>
<p>Il progetto INSETRom è composto da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Valutazione dei bisogni degli insegnanti e della famiglie Rom in relazione al raggiungimento degli obiettivi scolastici</li> <li>■ Elaborazione di un curricolo per il corso di formazione rivolto agli insegnanti e finalizzato all'effettivo incremento della collaborazione con i genitori rom ed alla elaborazione di piani d'azione rivolti alle classi e/o al livello scolastico.</li> <li>■ Realizzazione della formazione in servizio per gli insegnanti.</li> <li>■ Attuazione degli interventi elaborati durante la formazione da parte degli insegnanti.</li> <li>■ Valutazione dei programmi di intervento e dei moduli del corso di formazione.</li> </ul>	<p>Il curricolo presenterà aspetti comuni per tutti i partners, così come aspetti specifici legati ai bisogni locali.</p> <p>Il corso di formazione seguirà il curricolo specificamente elaborato all'interno del quadro generale del progetto. Esso sarà finalizzato a sostenere gli insegnanti partecipanti nell'applicazione di strategie di intervento che rafforzino la cooperazione tra insegnanti e genitori rom.</p> <p>I seminari di formazione saranno rivolti agli insegnanti di scuola primaria e secondaria (e a psicologi scolastici e altre professionalità, ove possibile) delle scuole coinvolte in tutti i paesi partner.</p> <p>Un convegno internazionale conclusivo sarà organizzato a Torino nel Novembre 2009 per divulgare i risultati del progetto (es. risultati, iniziative, curricolo). Il convegno sarà rivolto a</p>	<p><b>Possono anche essere contattate le seguenti persone:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ CY-Laizos Symeou (L.Symeou@euc.ac.cy) Coordinator</li> <li>■ IT-Francesca Gobbo, (francesca.gobbo@unito.it)</li> <li>■ NL-Barry van Driel (bamy@iaie.org)</li> <li>■ EL-Yiorgos Nicolaou (gnikalau@uoi.gr)</li> <li>■ RO-Vasile Chis (vasichi@psiedu.ubbcluj.ro)</li> <li>■ AT-Mikael Luciak (mikael.luciak@univie.ac.at)</li> <li>■ UK-Gill Crozier (g.crozier@roehampton.ac.uk)</li> <li>■ SK-Rastislav Rosinsky (rosinsky@ukf.sk)</li> </ul>

# Stare in mezzo

Uno stile di presenza nella città

di **Don Massimo Mapelli**<sup>1</sup>

L'esperienza della Casa della Carità «Angelo Ariani» nell'impegno con i Rom nasce, come verrà spiegato, da un'emergenza assoluta, uno stato di necessità di fronte al quale la nostra unica decisione è stata quella di non tapparci gli occhi ma di reagire concretamente. Con il tempo, attraverso la conoscenza reciproca, i successi e le sconfitte, abbiamo improntato un metodo di lavoro in cui la riflessione teorica è la conseguenza e non il fondamento dell'attività quotidiana.

La sfida è consistita nel superare le vecchie strategie di intervento assistenzialiste e buoniste, per costruire un percorso possibile e realistico, autonomo e dignitoso, fatto di progressiva autonomia e responsabilizzazione di persone, oggi i Rom romeni, chiamate finalmente a diventare soggetti attivi del loro percorso di uscita dalla marginalità.

Ci hanno guidato alcuni saldi principi provenienti dal compito, e di questo ci onoriamo, consegnatoci dal Cardinal Martini il quale ha suggerito alcuni punti su cui ci siamo soffermati:

- *Le persone esistono.* Le persone esistono al di là delle categorie: hanno un volto, una storia e delle relazioni e a noi interessa ogni individuo con il proprio nome e cognome.

<sup>1</sup> Responsabile area accoglienza e ospitalità della Fondazione Casa della Carità «Angelo Ariani» di Milano.



- *Stai in mezzo.* Stare in mezzo significa che può capitarti di tutto. Così è per noi: è relativamente facile stare in tribuna con la mission di enunciare diritti inalienabili e principi; affermare con forza cosa e come si dovrebbe fare. Chi contesta l'affermazione che casa e lavoro siano un diritto? Ebbene stare in mezzo significa essere nel fango dei conflitti, delle contraddizioni, degli errori e delle strumentalizzazioni anche politiche.
- *A scuola dalla vita.* È la vita quotidiana delle persone che è «maestra di vita» e che comunque scorre inesorabile. È la riflessione sulla vita quotidiana così come si dipana che ci aiuta a teorizzare, perché abbiamo capito che non esiste nessuna teoria che può ingabbiare la vita. Non esistono schemi, teorie, modelli rigidi che indirizzano l'esistenza umana. La vita e le persone nel loro insieme agiscono, si muovono e, nel riflettere su quel che capita, impariamo a mettere in discussione tutto quanto teorizzato fino a ieri.

## LA NOSTRA STORIA

Nel rapporto con le famiglie rom che abbiamo frequentato, presenti in alcuni insediamenti abusivi, ci sono tre date che hanno segnato la nostra storia:

- *30 giugno 2005:* via Capo Rizzuto, periferie nord-ovest di Milano, di buon mattino un gruppo di famiglie rom romene viene allontanato dalle baracche che avevano costruito. Le ruspe distruggono il piccolo quartiere e gli sfollati, con i pochi bagagli sottratti alla distruzione, si ritrovano sotto una pianta nei pressi di Molino Dorino per ripararsi dalla calura estiva senza sapere che fare e dove andare. Sono cittadini extracomunitari, per la maggior parte sprovvisti di permesso di soggiorno. Si tratta di un centinaio di persone, in prevalenza minori.
- *15 dicembre 2006:* via Ripamonti, periferia sud di Milano, stesso spettacolo. Unica differenza è il fatto che, essendo dicembre, le persone sono intirizzate dal freddo, senza sapere che fare e dove andare. Sono cittadini extracomunitari in attesa di essere ammessi, 15 giorni dopo lo sgombero, all'Unione Europea. Si tratta di 76 persone di cui 36 minori.
- *5 settembre 2007:* via San Dionigi, alla periferia sud-est di Milano, terza messa in scena del medesimo spettacolo. In questo caso viene raso al suolo un quartiere che si stava arricchendo di alcune strutture come i bagni e le fognature. Nulla è stato risparmiato. Al momento dello sgombero, dopo un aspro scontro con le autorità comunali,





si trova una soluzione provvisoria nel dormitorio comunale per adulti di via Ortles per una sessantina di mamme e bambini; tutti gli altri si sistemano in un prato a poche centinaia di metri dal loro «villaggio». Sono tutti cittadini appartenenti all'Unione Europea. Si tratta di circa 100 persone, di cui almeno la metà sono minori.

Queste tre vicende, come numerosi altri sgomberi avvenuti a Milano, hanno una caratteristica in comune: lo sgombero viene effettuato senza alcuna prospettiva futura a livello abitativo per le famiglie che sono semplicemente cacciate e buttate «in mezzo a una strada». Nella normalità dei casi, avviene la polverizzazione ovvero le famiglie si disperdono sul territorio alla ricerca di un altro luogo tranquillo e non troppo in vista per edificare una nuova abitazione di fortuna, con la consapevolezza che, prima o poi, può capitare un altro sgombero. In questi tre casi, la Fondazione Casa della Carità «Angelo Ariani», che da tempo conosceva le famiglie con le quali aveva instaurato legami di amicizia, ha scelto di non limitarsi a condannare questi atti insensati ma di lasciarsi interrogare dalla situazione e di condividere con le famiglie un percorso alternativo alla baracchina.

## **IL PRIMO PASSO: LUCE, ACQUA E UN POSTO REGOLARE**

Di fronte alle persone che si trovavano sotto una pianta era necessaria l'offerta di una soluzione immediata. È ovvio che solo un evento prodigioso e soprannaturale avrebbe potuto trovare una soluzione dignitosa e definitiva per tutti gli sfollati, per cui si è cercata solo una soluzione temporanea alla situazione.

In un momento di sana incoscienza e di lucida follia si è offerto a tutti di venire a dormire nell'auditorium della Casa della Carità e così, nel pomeriggio del 30 giugno 2005, le persone, con i loro scarsi bagagli, varcavano le porte del salone e si accomodavano sulle brandine da campeggio. Almeno per la prima sera a tutti venivano assicurati un tetto sopra la testa, una branda per dormire e un piatto caldo per la cena. Inoltre questi nuovi e inattesi ospiti potevano farsi una doccia, usare i servizi igienici, aprire un rubinetto con l'acqua potabile e accendere una lampadina... gesti talmente banali che non si potevano fare nell'insediamento abusivo!

Al di là di una prima risposta, è subito spuntata un'altra domanda molto seria: «e adesso?». È apparso evidente che prendere a cuore una situazione così disperata avrebbe significato *farsene totalmente carico*. In altri termini si è subito intuito che una ricerca per riuscire a trovare una soluzione appropriata avrebbe richiesto un percorso condiviso, molto tempo e molte risorse e così si è deciso di tentare l'avventura.



## LA PRESA IN CARICO IN UN PERCORSO CONDIVISO

Dalla prima settimana di accoglienza, l'équipe dell'area rom della Casa della Carità decide di istituire due assemblee settimanali, con lo scopo di discutere e decidere insieme ai Rom le regole di convivenza comuni e le diverse proposte progettuali che emergevano settimanalmente in base all'analisi dei bisogni delle diverse famiglie e delle osservazioni degli operatori.

L'assemblea settimanale, cui partecipano gli operatori e tutte le famiglie accolte, diviene da subito una modalità strategica del progetto che, valorizzando e ripristinando un organo decisionale democratico appartenente alla tradizione e alla cultura rom, intende discutere i diversi problemi e bisogni che emergono, per vagliare insieme le proposte progettuali possibili e prendere decisioni condivise.

Nelle prime settimane, vengono così discusse e decise assieme ai Rom delle semplici norme per regolare la convivenza nelle casette costruite dalla Casa della Carità al Ce.A.S, il Centro Ambrosiano di Solidarietà. Norme semplici, che, tra l'altro, crediamo sia necessario istituire tutte le volte che si cerca di rendere armoniosa e pacifica la convivenza di più persone all'interno di una comunità di accoglienza o di un condominio. Dopo aver deciso in assemblea le regole di convivenza comuni, abbiamo iniziato a discutere e a confrontarci con i Rom sul senso della loro permanenza nella Casa della Carità. Dall'ascolto delle richieste

dei Rom, è emersa un'unica volontà: riuscire a trovare un lavoro regolare e un posto nella nostra società.

Ci siamo interrogati, assieme alle famiglie, sul significato della casa e del lavoro: per avere la casa è necessario disporre di risorse economiche; per avere i soldi è

**Le necessità primarie:  
casa e lavoro**

necessario lavorare; per lavorare è necessario avere i documenti, capire la lingua dei colleghi e avere un minimo di professionalità.

Per possedere tutti questi requisiti serve del tempo per qualificarsi professionalmente, imparare l'italiano, verificare la condizione giuridica (inizialmente era più difficile perché si parlava di extracomunitari, dal gennaio 2007 è diventato relativamente più facile in quanto si parla di cittadini dell'Unione Europea). Mentre si intraprende il percorso, la vita non si ferma per cui le famiglie continuano a vivere, a mangiare, i figli crescono e vanno a scuola, i giovani si sposano e fanno figli: la vita quotidiana non può essere momentaneamente sospesa. Per questo motivo si è deciso di *farsi totalmente carico delle famiglie ospitate*: l'accoglienza iniziale in auditorium e in seguito



in alcuni prefabbricati sarebbe stata completamente a carico della Casa della Carità.

Il non preoccuparsi per le spese necessarie per mangiare e dormire faceva cadere la necessità di dover chiedere l'elemosina con i figli... per non morire di fame. Infatti di solito una delle frasi che si sente maggiormente è: «hai il cibo, hai una casa, i tuoi figli possono andare a scuola e tu con tua moglie puoi dedicarti alla ricerca di un lavoro o addirittura puoi frequentare un corso professionale».

È iniziato così un percorso che, attraverso il dialogo assembleare, la relazione quotidiana e l'importante funzione di traduzione non soltanto linguistica svolta dalla mediatrice culturale, è diventato un patrimonio di impegno e coinvolgimento comune, condiviso da Rom e operatori. I Rom accolti sono diventati così soggetti attivi del proprio percorso di inserimento sociale, attori in grado di prendere decisioni e assumersi la responsabilità del proprio percorso di integrazione sociale. È da questo grande bisogno di condivisione e reciprocità che è nato il *patto di socialità*. Un patto, inizialmente soltanto verbale, che sancisce semplicemente gli impegni reciproci e le rispettive responsabilità: gli operatori della Casa della Carità si assumono la responsabilità di ospitare temporaneamente un gruppo di famiglie sgomberate da un campo abusivo per sostenerle nel loro percorso di inserimento sociale ed economico all'interno della nostra società, mentre le famiglie rom accolte si impegnano a partecipare attivamente alle attività che, dopo essere state discusse e condivise in assemblea, vengono strutturate dal progetto per facilitare il loro inserimento sociale.

### **Il patto di socialità**

È nato così, nel tempo, un patto fra la Casa della Carità e le famiglie ospitate per cui l'accoglienza è stata subordinata alla condivisione di alcune condizioni essenziali:

- una convivenza rispettosa di tutti gli abitanti della Casa;
- una condotta rispettosa della legalità;
- un'attenzione particolare ai minori, facilitando la frequenza scolastica e la preparazione professionale degli adolescenti;
- un'attenzione alle donne, studiando l'ipotesi di farle lavorare (solo due stipendi permettono di «mantenere una casa»);
- un'attenzione alla ricerca lavorativa privilegiando i lavori con un normale e regolare contratto.

È stato un patto che, contrariamente a quanto viene diffuso dai media e riportato da qualche forza politica e da qualche associazione, è



innanzitutto un patto di socialità. Un patto che sancisce la reciproca disponibilità a creare un'alleanza che permetta di vivere insieme per un certo periodo di tempo necessario a compiere insieme un cammino di socialità, che possa condurre al raggiungimento dell'autonomia e dell'integrazione delle persone che lo intraprendono.

La convinzione alla base del patto è questa: se si immettono le risorse necessarie a sostenere le persone che vivono ai margini della nostra società in percorsi volti all'autonomia e all'inserimento sociale, allora è possibile la loro integrazione e, di conseguenza, anche la legalità. La legalità non è qualcosa di astratto che si costruisce investendo in telecamere e lampioni. La legalità è un obiettivo che si raggiunge quando vengono date alle persone che vivono ai margini della nostra società le risorse necessarie a provvedere autonomamente a se stesse. La legalità è quindi qualcosa che si costruisce soltanto dando grandi possibilità di socialità e cittadinanza.

## I PRIMI PASSI

Quasi tutte le famiglie hanno accettato di condividere il percorso comune e di ricercare assieme le possibili soluzioni. Chi non ha condiviso il percorso, gli obiettivi, il metodo e le condizioni non negoziabili, ha scelto altre soluzioni abitative: qualcuno ha tentato l'avventura in altri Paesi europei, qualcuno è tornato in Romania, qualcuno è tornato ad abitare nelle baracche. Per chi ha condiviso la proposta, il percorso è stato calcolato su misura per ogni nucleo familiare e nel tempo si è diversificato.

Si è operato per realizzare quanto stabilito assieme: la ricerca di un lavoro per gli uomini, la formazione per gli/le adolescenti tramite la proposta di borse lavoro per favorire l'ingresso nel mondo del lavoro e, infine, la creazione del gruppo donne con le quali si è intrapreso un percorso riguardante la conoscenza dell'italiano, iniziando anche a creare momenti di dialogo fra loro su tutto ciò che riguarda l'universo femminile (non è certo un aspetto banale nel mondo rom comprendere che la moglie si emancipa e va a lavorare), affrontando anche l'aspetto della ricerca lavorativa.

Quando due o tre componenti del nucleo familiare hanno iniziato a trovare lavoro e il reddito della famiglia è aumentato, si è cominciato a ragionare su *un piano di risparmio* in previsione della ricerca di una casa in affitto.

Il percorso non è stato facile perché ha incrociato *due nodi fondamentali*:



- far passare l'idea che vivere in Italia ha un costo e questo costo comprende la spesa per gli alimenti e i vestiti, ma anche le spese per la casa (affitto, luce, gas, acqua e nettezza urbana), con un esborso di soldi molto alto rispetto alle spese sostenute per vivere in una baracca;
- come armonizzare le spese per vivere in un appartamento in Italia con le spese per la casa che ci si sta costruendo in Romania (è il dramma di ogni percorso migratorio: il rischio di vivere da indigenti e in situazioni non dignitose per gran parte dell'anno, per avere risorse con le quali abbellire la casa che viene abitata solo nel mese delle vacanze).

Assieme si è compiuto gradualmente un percorso che ha creato le condizioni necessarie per interrogarsi sul futuro abitativo: «Ho lasciato la baracca, ho trovato lavoro e anche mia moglie lavora, i figli vanno a scuola, sono cittadino dell'Unione Europea per cui sono del tutto in regola: dove voglio abitare con la mia famiglia?».

Si è scommesso sulla *qualità della vita* come scelta da preferire a una vita disumana ma «a costo zero» e perciò molto redditizia ma senza prospettive.

## LA RICERCA DELLA CASA

A questo punto credo sia importante aprire una parentesi: la Casa della Carità, fin dai primi tempi della sua attività, ha cercato di dare una risposta al problema della sistemazione dei Rom attraverso un'accoglienza della durata di alcuni mesi durante i quali hanno maturato non solo il desiderio, ma anche la consapevolezza e la capacità di sostenere un «abitare umano e dignitoso».

Il senza dimora, lo straniero, l'ex detenuto, una volta che ha trovato un lavoro, ma anche un proprio equilibrio psicologico, fa molta fatica a «trovare una soluzione abitativa», e il motivo è evidente: chi affitta a uno straniero o a uno che è appena uscito di galera?

Un proprietario di casa ha timore ad affittare la casa a persone sconosciute che spesso si rivelano inaffidabili e fonte di problemi economici, ma non solo! Cercano persone «con referenze» in grado di pagare, «tranquille», ossia in grado di non creare scompiglio nel condominio. Insomma incasso sicuro e nessun problema con l'amministratore e i vicini. Così si è pensato di creare un'Associazione finalizzata alla presa in carico del «problema casa»: prima si è reso disponibile l'appartamento di un privato che ha contattato la Casa della Carità quasi casualmente e poi, essendosi sparsa la voce, alcuni privati, che avevano affittato a



cittadini stranieri ma avevano molto faticato a gestire la locazione fino a dover arrivare allo sfratto giudiziario, hanno chiesto di confrontarsi e di sperimentare una forma di gestione di un contratto d'affitto un po' particolare.

L'Associazione si fa carico dell'affitto e questo tranquillizza molto il proprietario che vede puntualmente l'accredito dei soldi; le cifre pattuite sono in genere quelle di mercato per cui non si fa beneficenza e finora tutti i proprietari hanno registrato il contratto d'affitto, soprattutto perché non gli compete nessun altro tipo di rapporto con chi abita la casa.

Gli abitanti vengono individuati dagli operatori della Casa della Carità che scelgono le persone che hanno le risorse umane ed economiche per poter vivere in un appartamento. In questo modo anche coloro che avrebbero difficoltà nel trovare autonomamente un'abitazione hanno l'opportunità di vivere da normali cittadini in una casa qualunque. La casa, essendo coabitata da più persone, offre la possibilità di suddividere in parti eguali sia l'affitto sia le spese di condominio, arrivando a sostenere il pagamento di cifre accessibili anche per chi ha da poco iniziato a lavorare. Gli operatori dell'Associazione seguono gli inquilini anche nella gestione della casa.

Dato che l'esperienza ha funzionato con i singoli cittadini, svantaggiati dal mercato e dai pregiudizi, si è pensato di ripeterla anche con le famiglie rom.

## UNA CASA IN CUI VIVERE AUTONOMAMENTE

Il difficile percorso iniziato nel campo abitato in condivisione con topi e rifiuti, passato poi nel salone dell'auditorium abitato a «mo' di terremotati» e nel container familiare con le cucine in condivisione con altre famiglie, successivamente ha visto, come tappa fondamentale, il realizzarsi di un progetto rivolto alla possibilità di avere una «casa» autonoma. Tale percorso, in parallelo, è stato caratterizzato dal passaggio all'aver un'accoglienza gratuita al pagamento delle spese per gli alimenti della propria famiglia, fino a giungere al contributo spese per le utenze, le spese di manutenzione e le riparazioni degli eventuali danni arrecati alle strutture.

Dopo un periodo di due anni, una quindicina di famiglie sono state inserite negli appartamenti gestiti dall'Associazione. Alcuni appartamenti possono ospitare anche due nuclei familiari in modo da consentire la suddivisione delle spese.

Prima del trasloco si è provveduto a prendere dei contatti con le scuole della zona per poter iscrivere i figli vicino a casa (si è prestata



molta attenzione nel programmare il percorso abitativo cercando di rispettare lo svolgimento delle attività scolastiche).

Un operatore è stato incaricato di passare settimanalmente a trovare le famiglie: spesso si è trattato di una visita di cortesia e, alle volte, si è anche verificato lo stato dell'appartamento o le difficoltà relative al lavoro o alle problematiche scolastiche dei figli, cercando di affrontare assieme i nodi problematici.

In genere la presenza delle famiglie rom non ha creato problemi ai diversi condomini. In un caso si è dovuti intervenire, su sollecitazione del proprietario della casa, con l'amministratore perché lamentava un via vai di molte persone nell'appartamento. Si è specificato il numero di abitanti dell'appartamento che è grande per permettere al condominio di suddividere correttamente le spese per l'acqua potabile. Inoltre si è chiesto alle famiglie rom di tenere un comportamento in sintonia con il regolamento del condominio.

Finora nessun condominio si è lamentato o ha rifiutato le famiglie rom: ciò significa che chi è entrato negli appartamenti è decisamente in grado di conservare la propria identità culturale e, nel medesimo tempo, di interagire alla pari con tutti gli altri cittadini italiani e/o stranieri che abitano lo stesso palazzo e condividono il medesimo pianerottolo.

## **IL GRANDE SALTO**

Il percorso fin qui compiuto, caratterizzato da un'iniziale presa in carico, si è gradualmente evoluto e i nuclei familiari hanno progressivamente individuato uno stile di vita con una particolare attenzione alla «qualità della vita», senza per questo rinnegare la propria storia e soprattutto la propria cultura.

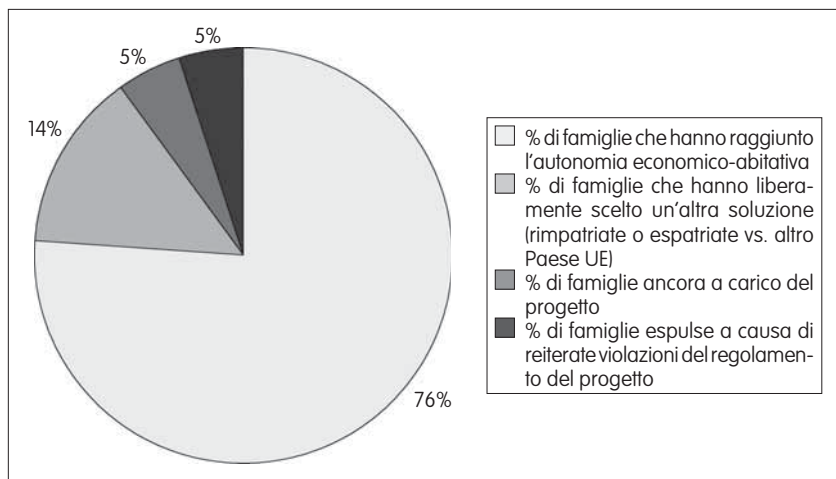
Le famiglie hanno semplicemente preso coscienza del fatto che *anche in Italia è possibile vivere in una casa*, pagando le spese e, allo stesso tempo, continuando a migliorare e abbellire la propria casa nel Paese d'origine.

Giunti a questo punto per completare il percorso è stato necessario compiere un ulteriore passo: sganciarsi da qualsiasi tipo di supervisione e mediazione e riuscire a trovare autonomamente un'abitazione.

Dopo due anni di percorso condiviso almeno cinque famiglie hanno compiuto «il grande salto». Senza l'aiuto di nessuno e con un'iniziativa spontanea, sono riuscite a individuare un'abitazione da affittare, hanno condotto la trattativa, hanno firmato un regolare contratto e hanno lasciato l'appartamento dell'Associazione per trasferirsi «a casa loro»!

A

Ormai da quasi un anno i primi nuclei familiari abitano in una casa privata. Lo studio sugli esiti dei primi due sgomberi, per quanto riguarda via San Dionigi, non si trova a uno stadio sufficientemente avanzato per poter fornire significativi dati numerici. Mentre in via Caporizzuto le famiglie inizialmente accolte dal progetto sono state 21, per un totale di 85 persone. Nella figura 1 riporto i risultati raggiunti dal progetto dopo 3 anni e mezzo di inserimento socio-economico.



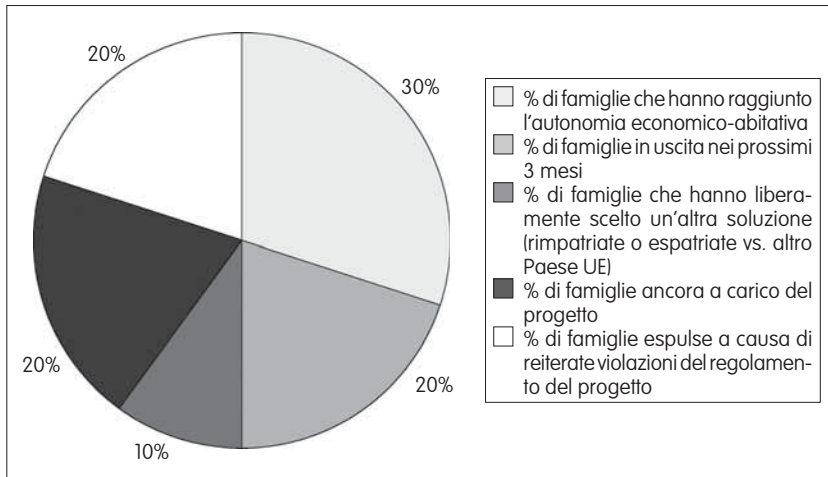
**Figura 1** Gruppo famiglie di via Caporizzuto.

Ventidue famiglie sgomberate dalle tendopoli di Opera sono state accolte nelle strutture messe a disposizione dalla Casa della Carità. Presento nella figura 2 i risultati raggiunti dopo due anni di inserimento socio-culturale e lavorativo.

## IL CAMPO DI VIA TRIBONIANO

Dopo l'ultimo incendio del campo avvenuto la sera di Capodanno del 2006, il Comune di Milano, in accordo con le forze dell'ordine, ha deciso di accelerare i lavori di risanamento nell'area di via Triboniano, creando tre aree di accoglienza per i Rom che risiedevano regolarmente presso il campo. Prima dell'incendio si stima che al suo interno fossero presenti oltre 800 persone e, nella delicata fase della ricostruzione, il Comune ha avuto bisogno di stringere un'alleanza con gli abitanti del campo per fissare delle regole e ristabilire insieme delle norme su





**Figura 2** Gruppo famiglie di via Ripamonti (Opera).

cui fondare «il nuovo governo del campo». Dopo la ricostruzione le persone residenti sono oltre 600 e quindi permane il problema della numerosità e della densità degli abitanti. Si è provveduto a fornire servizi di base di cui prima erano sprovvisti: acqua potabile, energia elettrica, servizi igienici e strade asfaltate. Nel gennaio 2007 è stata affidata alla Casa della Carità la gestione del «presidio sociale» creato dal Comune all'interno del campo, con il compito di elaborare, ove possibile, un percorso finalizzato all'inserimento di ogni nucleo familiare.

Oggi, in via Triboniano, è presente un presidio sociale composto da 7 operatori della Casa della Carità, da un assistente sociale del Comune e dal personale della Polizia Locale (sezione controllo del territorio). Uno degli obiettivi è quello di tentare di far dialogare i diversi componenti del presidio per chiarire i presupposti, svelare i pregiudizi e ricercare sintonia di intenti per arrivare ad avere un linguaggio comune, pure nella diversa specificità delle competenze e della tipologia di interventi, così che l'azione dei differenti attori divenga più significativa per gli abitanti delle aree.

La necessità di instaurare autentiche relazioni con gli abitanti del campo è dettata, da un lato, dal bisogno di avviare un processo di conoscenza e fiducia reciproca e, dall'altro, dalla necessità di risolvere i problemi contingenti che emergono quotidianamente come, ad esempio, il buon funzionamento delle strutture fornite oramai vecchie e usurate. Infatti una delle principali difficoltà è dovuta a problemi di utilizzo delle strutture e le «lungaggini» delle risposte da



parte del Comune rendono molto più complicato tutto il percorso di reciproca conoscenza.

Inoltre la difficoltà di riuscire a instaurare significative relazioni di reciproca fiducia diviene ancora più grave se si considera che spesso la quotidiana presenza di operatori, in un luogo che per lunghi anni è stato considerato «la pattumiera di Milano», viene percepita con un certo sospetto dagli abitanti delle aree, per cui la reciproca frequentazione potrà forse aprire la possibilità a un'interazione più positiva in vista di un significativo percorso per tutti quanti. Tuttavia il grande numero di persone residenti all'interno delle aree non permette di seguire adeguatamente tutte le famiglie presenti. Infine sarà necessaria la creazione di possibilità abitative concrete e usufruibili da parte di famiglie monoreddito per permettere l'uscita dalle aree abitative di via Triboniano, altrimenti, anche in questo caso, le buone intenzioni rischierrebbero di rimanere solo sulla carta.

## RIFLETTENDO SULLA STORIA: COSA È SUCCESSO?

*È cambiato lo scenario*, il contesto nel quale le persone vivono: dal degrado si è passati alla dignità. Nelle baraccopoli il problema quotidiano è come tirare a campare giorno per giorno senza prospettive future (anche in via Triboniano è così: l'unica prospettiva è vivere in baracche e nessuno sogna la casa); nelle case la prospettiva cambia e le condizioni migliori di vita fanno fiorire desideri e progetti. Quando si ha la testa sott'acqua e non si sa nuotare, si fosse anche nei pressi della barriera corallina, non si guarda certo la bellezza dei fondali marini ma si cerca disperatamente la maniera di respirare perché del resto non interessa nulla. Chi vive nelle baraccopoli tira a campare cercando di sopravvivere e si abbruttisce.

Ora ci conosciamo un po' meglio: gli anni di assemblee, di colloqui con gli adulti dei nuclei familiari e con le singole persone hanno permesso di far nascere una relazione fondata sul reciproco riconoscimento, rispettosa della diversità di ciascuno creando fiducia. In questi anni si sono accolti e presi in carico interi gruppi di persone accomunate dall'origine, dalla cultura (oltre che dagli sgomberati) e si è camminato assieme facendo emergere il dato culturale, la storia familiare, i complessi e curiosi legami parentali e ora ci si conosce e si può interagire con franchezza!

*Alla pari*: dopo anni di percorso comune e condiviso, il mondo gergo non è quello da temere e da sfruttare: con la formazione, con la scuola di italiano si imparano i codici del mondo e vi si entra con la



propria identità (Rom, con la propria cultura). Se si parla la lingua, se si conoscono i codici del mondo del lavoro e i diritti e doveri, si gioca da protagonista la propria partita: si è attori/attrici e si è alla pari con chiunque.

*Le donne* non sono solo le mamme dei bambini e coloro che devono mantenere la famiglia tramite l'elemosina, ma partecipano con dignità al percorso migliorativo della famiglia con un'affermazione della propria qualità di genere.

*Servono tempo e risorse:* la storia iniziata con il primo gruppo ha ormai tre anni di vita. Il tempo ha permesso di conoscersi, di confrontarsi, di litigare e di rispettarci. La lunga condivisione con momenti assembleari, e soprattutto con colloqui cadenzati durante i quali si è inventato con i nuclei familiari un percorso personalizzato, ha permesso di crescere assieme. Certo, durante questo lungo periodo le famiglie hanno vissuto e i figli sono cresciuti per cui solo la possibilità di impiegare le risorse economiche a favore delle famiglie ha dato la possibilità di compiere scelte precise (percorsi formativi, disincentivazione dell'elemosina con i minori, tirocini lavorativi, borse lavoro con stipendi poco più che simbolici, ecc.) senza dare adito ad alibi di comodo.

*Il percorso è graduale:* la gradualità permette di conoscersi per chiarire le reciproche posizioni e le proprie convinzioni più profonde; soprattutto consente di individuare faticosamente delle soluzioni possibili. Usare l'auditorium come dormitorio è abbastanza facile, inventarsi delle abitazioni provvisorie è un po' più difficile, ma non impossibile; cercare case private, pur con tutte le garanzie precedentemente illustrate, è abbastanza difficile. Per fortuna poi avvengono i miracoli e le famiglie, a un certo punto, si sistemano autonomamente.

*Costi azzerati* per le famiglie che vivono in un contesto normale e non abitano più nei campi abusivi. Lo Stato nei loro confronti non spende soldi per gli sgomberi (quanto costano 100 o 200 uomini fra polizia, carabinieri, agenti di polizia locale...), per censimenti e per interventi assistenziali: il costo sociale si azzerava. L'ignorare la situazione determina una spesa di soldi pubblici che è irrazionale, spropositata e senza futuro per le persone.

*Alcuni preferiscono altro:* in un quadro certo faticoso, ma tutto considerato consolante, si lascia spazio alla scelta di alcuni nuclei familiari che, dopo aver sperimentato soluzioni abitative normali, hanno deciso di tornare con i propri figli in baracca (senza luce, acqua potabile, servizi

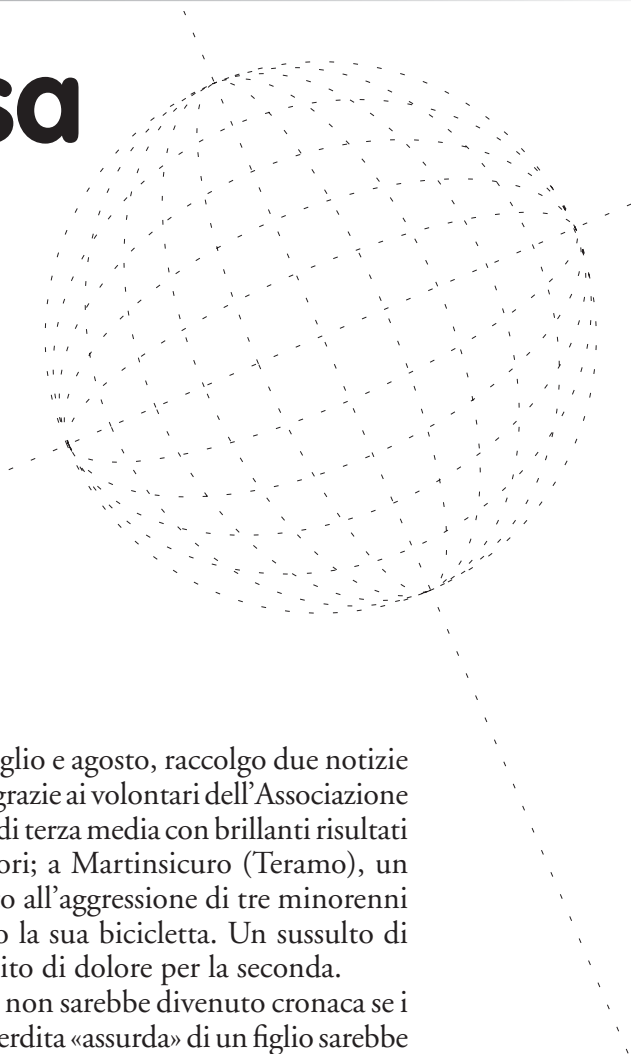
**Passare gradualmente  
dal degrado alla dignità**

A

igienici) in quanto questo implica il vantaggio di essere a costo zero. Hanno scelto, oltre alla baracca, il lavoro nero perché più redditizio rispetto a un normale contratto di lavoro.

*È possibile:* il percorso costruito è nato giorno dopo giorno accompagnando un gruppo di famiglie che dal giorno dello sgombero non avevano più prospettive. Quando si è partiti non si è pianificata tutta la proposta. La condivisione e il confronto hanno dato vita a passi graduali e al tempo stesso precisi e a successivi impensati sviluppi. Le famiglie che hanno compiuto il percorso provengono e sono imparentate con tutti coloro che abitano i campi regolari o abusivi. Non sono persone particolari o scelte tramite selezioni e concorsi: il caso ha voluto che fossero sgomberate e questo ha dato vita a qualcosa di imprevedibilmente interessante. Ciò significa che il percorso è accessibile a tutti.

# Premessa



di **Adriana Di Rienzo**<sup>1</sup>

Dalle cronache dei quotidiani di luglio e agosto, raccolgo due notizie stridenti: a Milano, sei ragazzi rom, grazie ai volontari dell'Associazione Nocetum,<sup>2</sup> hanno superato l'esame di terza media con brillanti risultati e si sono iscritti alle scuole superiori; a Martinsicuro (Teramo), un ragazzo di 23 anni muore in seguito all'aggressione di tre minorenni di origine rom che avevano rubato la sua bicicletta. Un sussulto di piacere alla prima notizia, un tremito di dolore per la seconda.

Il successo degli studenti di Milano non sarebbe divenuto cronaca se i sei ragazzi non fossero stati rom; la perdita «assurda» di un figlio sarebbe stata tragica indipendentemente dalle origini degli aggressori. È come sottolineare che il «bene» è un'eccezione e il «male» una normalità per chi appartiene a un certo gruppo. L'angoscia della violenza che i media quotidianamente «etnicizzano» ci spinge nel nostro guscio: l'altro, soprattutto se sconosciuto, è nemico.

Cosa si può fare per stimolare la curiosità di conoscere «il nemico»? Cosa si può fare per arginare la tendenza a generalizzare l'altro? Cosa si può fare per andare oltre la categoria dell'appartenenza? Tra le tante

<sup>1</sup> Docente a contratto (a.a. 2009/10) per l'insegnamento di Pedagogia Interculturale presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

<sup>2</sup> Associazione Onlus che, tra le varie iniziative, si occupa anche di seguire l'integrazione e il percorso scolastico degli alunni rom ([www.nocetum.it](http://www.nocetum.it)).

P

risposte possibili, credo che quella di promuovere il successo scolastico di questi ragazzi sia particolarmente efficace. I positivi risultati ottenuti a scuola consentono non solo di incrinare le stereotipie, ma anche di misurarsi con la ricerca di se stessi e del proprio futuro, aiutano a «tirarsi fuori» dalla marginalità, dalla ghettizzazione, dalla devianza. La scuola e il successo scolastico da sempre sono antidoti alla violenza.

La presente sezione dedicata ai progetti e ai percorsi volti a sostenere il successo scolastico degli alunni sinti e rom parte proprio da questa convinzione: la scuola ha il suo senso profondo nella rimozione degli ostacoli che impediscono di conoscere, crescere, divenire cittadini. La scuola può aiutare a scegliere e a contribuire allo sviluppo di persone degne di essere scelte.

La raccolta di contributi provenienti da Bolzano, Palermo, Reggio Emilia, Napoli e Casalecchio di Reno, fotografando differenti realtà, vuole non solo valorizzare alcune esperienze in atto, ma anche rinnovare l'impegno e l'attenzione su questo tema.

Nella lettura di questa parziale fotografia emerge, per Palermo e Napoli, l'annosa e importante questione dello stato dei campi nomadi, situazione certamente non esclusiva di queste due importanti città, ma diffusa su tutto il territorio nazionale, basti pensare, per ricordarne solo alcuni, agli sgomberi di Bologna, Milano, Brescia. Le caratteristiche igieniche e logistiche dei campi, infatti, condizionano in modo decisivo la qualità della vita di coloro che vi sostano. Generalmente la collocazione, l'architettura, i servizi e le infrastrutture non sono né pensati né realizzati nell'ottica della promozione di opportunità. La fruizione di un servizio, come la scuola, risulta così ostacolata dall'impossibilità di utilizzare l'acqua, l'elettricità e il gas in modo adeguato e dall'inattuabilità di percorrere le distanze in tempi accettabili. La risposta della provincia di Bolzano all'emergenza abitativa di questi gruppi assume grande interesse sia per la progettazione di microaeree *vivibili*, sia per il proposito di dare *visibilità* dignitosa agli abitanti. Una dignità in pericolo, su tutto il territorio nazionale, per la sostituzione dei valori della solidarietà e della comunità con l'individualismo e l'esclusione.

Ciò che accomuna le esperienze presentate è la ricerca di alleanze tra Enti Istituzionali, Scuola e Associazioni interessati alla costituzione di *patti* che diano forma, temporanea o duratura, a una rete di collaborazioni e di intese. La scuola è parte del territorio e ha bisogno, per essere significativa, di intrecciare legami e tessere progetti volti a governare la complessità delle variabili sociali coinvolte nel successo scolastico: abitazione, lavoro, salute. In questo ambito, un *sistema*



*formativo integrato* diviene condizione indispensabile sia per elevare le possibilità di esiti positivi a livello individuale e collettivo sia per creare quella circolarità virtuosa attraverso la quale diffondere una *cultura della convivenza*.

Nelle diverse narrazioni si rileva, ancora, come elemento condiviso, la problematicità per i bambini sinti e rom dello *status di alunno*. La permanenza di pregiudizi reciproci, la discontinuità della frequenza, il tempo scuola che, per tanti motivi, fatica a prolungarsi in un tempo studio, la distanza tra cultura orale e scritta, nonché la precarietà di progettazioni didattiche specifiche, affidate all'iniziativa di singoli insegnanti e/o di operatori, spesso volontari, rendono i percorsi scolastici di questi allievi molto simili sia al Nord che al Sud.

Anche i dati (si veda, in questo numero della rivista, *Ri-conoscimento e diritti: una strada da perseguire*, di Ivana Bolognesi) delle iscrizioni confermano le difficoltà di questo status, rivelando un trend comune: scarso utilizzo della scuola dell'infanzia, maggiore frequenza della scuola primaria, diminuzione degli iscritti nella scuola secondaria di primo grado e assenza, o quasi, di iscrizioni nelle scuole secondarie di secondo grado.

Le sperimentazioni e i dispositivi attuati nelle specifiche realtà documentate di seguito invitano però a non rinunciare e ad affrontare gli ostacoli attraverso «pratiche» efficaci: il prescuola condotto a Bolzano da insegnanti in compresenza con «assistenti» sinte, il Centro pomeridiano attivato nell'istituto comprensivo «Don Borghi» di Rivalta e aperto a tutti i bambini della zona, i laboratori sul tema del pregiudizio, promossi a Palermo dal Piano di Offerta Regionale e rivolti a genitori con appartenenze culturali diverse, e ancora le attività plurali dei laboratori linguistici ed espressivi realizzati a Napoli grazie all'Opera Nomadi, e la presenza istituzionalizzata, a Casalecchio di Reno, di operatori e mediatori comunali, che consentono di produrre percorsi didattici di qualità partendo dalle competenze dei ragazzi e aprendo piste di lavoro cooperative strettamente collegate ai contenuti dei «programmi», sono esempi del cammino intrapreso, in tante realtà scolastiche ed extrascolastiche, da chi lavora per garantire il diritto all'istruzione. Passare dal diritto alla scuola al diritto al successo scolastico richiede però l'evoluzione di singole azioni nel *sistema*. La scuola, infatti, ha la necessità di affrontare la sfida dell'inclusione e della valorizzazione delle diversità con modelli e strumenti non occasionali che riportino ai principi costituzionali il suo ruolo e le sua funzione.

In tal senso appare insostituibile lo strumento della formazione. Ridare senso alla formazione iniziale e a quella in servizio può costituire, soprattutto per la tematica relativa ai Rom e ai Sinti, un primo

P

e fondamentale passo. Ognuno di noi dovrebbe essere consapevole dei propri pregiudizi e di quanto questi pregiudizi contribuiscano ad alimentare l'effetto Pigmalione; ognuno di noi ha il dovere di confrontare dubbi e convinzioni con quelli di colleghi, mediatori, operatori, ricercatori impegnati da anni in questo campo al fine di allargare i propri orizzonti, decostruire stereotipi, cercare, conoscere e sperimentare *altre* risposte.

È tempo che la scuola utilizzi l'autonomia per riprendersi un ruolo nella formazione, un diritto-dovere «rimosso» a livello normativo e contrattuale, che può permettere al mestiere di insegnante di riacquistare solidità e prospettive. Anche le riviste potrebbero contribuire a innescare stimoli e legami e potrebbero promuovere iniziative. Intanto, invito le lettrici e i lettori a sentirsi coinvolti su questo tema e a far pervenire alla redazione osservazioni, riflessioni, contributi per promuovere la conoscenza delle loro realtà, dei loro problemi, dei loro successi e progetti.



# Lo spazio dei Rom e Sinti nella scuola, lo spazio della scuola nel mondo rom e sinto

Esperienze di interazione

di **Milli Ruggiero**<sup>1</sup>

*Ho una cosa da chiederti prima di tutto: in questa scuola posso dire il nome della mia giostra, cioè il calcincolo? Nelle altre scuole mi dicevano di non dirlo perché è una parola volgare... ma che colpa ho io se la mia giostra si chiama proprio così?*

Valentina,<sup>2</sup> 11 anni, sinta, al suo primo giorno nella nuova scuola

Parto da una recente suggestione di Valentina per introdurre alcune considerazioni maturate in qualità di operatrice interculturale del Comune di Casalecchio di Reno (Bologna) nell'ambito del Progetto «Il Mondo in Classe» (vedi box 1). Assieme ad altre figure professionali, e in un'ottica di progettazione integrata con le scuole, mi occupo, da un lato, della facilitazione all'inserimento scolastico di alunne e alunni provenienti da altre culture e, dall'altro, di percorsi che favoriscano atteggiamenti generali di decentramento cognitivo rispetto a individui o gruppi provenienti da un contesto differente in quanto a cultura, etnia, religione, classe sociale.

<sup>1</sup> Operatrice interculturale, ha lavorato per vari anni nell'ambito di progetti comunali rivolti a minori e adulti zingari. Attualmente è la referente per l'intercultura del Centro Documentazione Pedagogico del Comune di Casalecchio di Reno (Bologna), servizio finalizzato al sostegno e alla qualificazione degli interventi scolastici e educativi del territorio.

<sup>2</sup> Tutti i nomi sono stati cambiati.

### «IL MONDO IN CLASSE»

*Percorsi di facilitazione all'inserimento scolastico di bambine, bambini, ragazze e ragazzi provenienti da altre culture e di valorizzazione delle differenze e somiglianze culturali.*

Il Progetto «Il Mondo in Classe», attivo dal 1997, si colloca all'interno dei progetti del Centro Documentazione Pedagogico del Comune di Casalecchio di Reno (Bologna) e fa parte del Patto per la Scuola, sistema formativo integrato tra Amministrazione Comunale e Istituzioni Scolastiche del territorio. Gli interventi del Progetto sono concordati in sede di Commissione Intercultura territoriale, composta da referenti scolastiche e comunali. La Commissione opera in un'ottica di progettazione integrata degli interventi a favore di alunne e alunni provenienti da altre culture, ed è la sede di condivisione delle linee guida e delle prassi operative definite nel condiviso Protocollo di Accoglienza per gli alunni stranieri, adottato dagli Istituti Comprensivi.

Il Progetto impegna varie professionalità esperte in ambito interculturale, che si attivano con le seguenti finalità:

- facilitare l'inserimento nel contesto scolastico e territoriale degli alunni e delle alunne di altre culture e delle loro famiglie, in un'ottica di pari opportunità;
- promuovere atteggiamenti generali che favoriscano il decentramento cognitivo rispetto a individui o gruppi provenienti da un contesto differente in quanto a cultura, etnia, religione, classe sociale.

Gli interventi si articolano in più direzioni, a seconda delle necessità rilevate e delle opportunità esistenti:

- ideazione e realizzazione di attività rivolte all'accoglienza di nuove alunne e alunni e alla facilitazione del collegamento delle loro famiglie con scuola e altri Servizi territoriali;
- laboratori di italiano L2 e di potenziamento delle abilità richieste dal contesto scolastico, rivolte a alunne e alunni provenienti da altre culture;
- percorsi di valorizzazione delle differenze e delle somiglianze culturali rivolti a gruppi classe;
- collaborazioni con Scuole, Servizi sociali e Associazioni in sede di progettazioni e coordinamenti relativi alle tematiche interculturali;
- attività di promozione dell'interazione multiculturale del territorio;
- elaborazione di materiali documentali e divulgativi inerenti le tematiche del Progetto.

La metodologia degli interventi, tutti di durata limitata, viene definita in collaborazione con l'insegnante e può articolarsi in:

- lavoro con il gruppo classe: percorso tematico rivolto alla classe e comprensivo di incontri di programmazione/supervisione con le insegnanti;
- laboratori scolastici di piccolo gruppo mirati al potenziamento delle abilità richieste dal contesto scolastico: attività mirata a specifici bisogni di ragazze e ragazzi di altre culture, svolta anche con il coinvolgimento di altri compagni e compagne;
- lavoro extrascolastico: attività di conoscenza/relazione con il territorio rivolte a ragazze e ragazzi individualmente o in piccoli gruppi;
- facilitazione del collegamento tra scuola e mediatori linguistico-culturali;
- consulenze e percorsi formativi condotti da esperti, rivolti a insegnanti, genitori, educatori, operatori del volontariato.

#### **Box 1** Progetto «Il Mondo in Classe».

La domanda che pone Valentina, appena arrivata nella nuova scuola, è significativa e diviene un'occasione per considerare gli interventi che si realizzano nelle scuole partendo anche da questo punto di vista: quali strategie usare affinché la realtà di alunne e alunni rom o sinti trovi maggiore spazio nella scuola? e, viceversa, quali tentativi si possono



fare per ampliare e qualificare gli spazi che la dimensione scolastica occupa nel loro mondo?

Il diritto di alunne e alunni zingari a una scuola che dia spazio al riconoscimento e alla valorizzazione della loro realtà, delle loro esperienze e culture familiari necessita di maggiori garanzie.

Nelle comunità scolastiche o nei singoli contesti in cui ancora l'essere zingari è una differenza connotata in modo problematico, spesso non c'è nemmeno lo spazio per nominare la propria appartenenza all'etnia rom o sinta. Un significativo esempio è il modo con il quale una ragazza di 13 anni, rom di origine abruzzese, spiega in cosa consista il suo percepirsi uguale o differente rispetto ai compagni di scuola, in un tema svolto in classe:

Sono una ragazza italiana e vivo a Bologna, mi sento un po' diversa qui perché sono pescarese e spesso mi viene da parlare il pescarese e non mi ritrovo tanto per quanto riguarda le mie tradizioni, ad esempio i grandi ci dicono che è meglio mettere la gonna, non mettere molto i pantaloni, non fare sport, non giocare con i cugini maschi, non andare in giro o con l'autobus. Per queste tradizioni mi sento un po' spersa ma per altri casi no, siamo molto diversi ma io dico che voglio essere uguale agli altri e devo andare a scuola fino alla terza media e poi basta.

Io qui a Bologna come pescarese ascolto le canzoni di Gianni Celeste, ho un modo di parlare diverso dal dialetto bolognese, noi andiamo a scuola fino alla terza media e poi basta, non esco mai da sola e ho tradizioni diverse. Ma anche a Pescara sono diversa in quanto vivo a Bologna e ho preso esclamazioni diverse, e sono abituata a una scuola diversa come orari e non studio il francese e il flauto come loro.

## AZIONI INTEGRATE

Alcuni anni fa il Comune di Casalecchio di Reno promosse, presso le scuole, un'indagine attraverso un questionario, rivolta a ragazzi e ragazze provenienti da altre culture e alle loro insegnanti coordinatrici di classe, allo scopo di raccogliere e confrontare dati sul tema dell'integrazione scolastica e sociale.<sup>3</sup> Nel rilevare, oltre al vissuto degli alunni quali principali soggetti e attori, anche le

<sup>3</sup> *Percezioni e realtà*, indagine sull'integrazione di alunni immigrati e rom condotta nell'anno scolastico 2002-2003 da un'équipe multiprofessionale di tecnici e operatori interculturali (G. Bartolini, A. Di Rienzo, S. Gatteschi, M. Ruggiero e S. Stinziani), pubblicata nel 2006 sulla rivista telematica «Ricerche di Pedagogia e Didattica» dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna (<http://rpd.cib.unibo.it/>).

P

rappresentazioni delle insegnanti e le loro percezioni sul grado di inserimento a scuola e sul territorio di ogni alunno immigrato rom e della sua famiglia, si individuarono aspetti congrui e non, e fu possibile riflettere su alcune contingenze e significative connessioni logiche.

I risultati dell'indagine furono presentati pubblicamente e offrirono a insegnanti, operatori dei servizi territoriali e del volontariato spunti di riflessione, di ricerca e di verifica degli interventi messi in atto e delle risorse impegnate da Enti e Istituzioni sulla tematica dell'integrazione.

I dati confermarono, tra l'altro, che per le alunne e gli alunni rom il risultato scolastico è influenzato da fattori multidimensionali ma, in misura maggiore rispetto agli altri alunni, rivestono grande importanza il sistema di interazioni esistente all'interno della scuola, le aspettative che si hanno nei loro confronti (e verso le loro famiglie) e le modalità con le quali tali aspettative si esprimono.

Consapevoli di ciò, da alcuni anni le referenti scolastiche e comunali coinvolte nella tematica hanno avviato una riflessione comune sulle strategie idonee a favorire il successo scolastico degli alunni rom e la partecipazione attiva delle loro famiglie all'esperienza scolastica. Si lavora per individuare nuovi approcci e metodologie che facilitino la positiva esperienza scolastica dei Rom e alla ricerca di opportunità che potrebbero comunque risultare utili anche per altri alunni.

Ad esempio, si sono ipotizzate nuove forme condivise di definizione e strutturazione dei reciproci impegni e garanzie tra scuola, famiglie rom ed ente locale, attraverso una serie di incontri finalizzati alla creazione di un *patto educativo*. Esiste cioè la volontà istituzionale di rendere più chiari e partecipati i propri approcci a favore di alunni e famiglie rom e, parallelamente, si dialoga con loro per ottenere, oltre al già acquisito rispetto dell'obbligo scolastico, un maggiore riconoscimento dell'importanza delle esigenze ad esso collegate. Per allargare, anche all'interno della realtà, lo spazio dedicato alla dimensione scuola.

## **PROPOSTE EDUCATIVE COLLEGATE ALLE REALTÀ DI ALUNNE E ALUNNI ZINGARI**

L'appartenenza all'etnia rom o sinta è un dato sensibile e come tale non rilevato dalle segreterie scolastiche ma gli operatori territoriali, in base alle loro conoscenze, asseriscono che le scuole dell'infanzia e



dell'obbligo di Casalecchio di Reno sono attualmente frequentate da 32 minori zingari, quasi tutti iscritti nelle scuole dello stesso Istituto Comprensivo. Si tratta per la maggior parte di Rom italiani residenti in un'area sosta comunale o in appartamenti dell'edilizia popolare e di Rom serbi, rumeni e kosovari residenti in appartamenti privati; sono inoltre presenti saltuariamente alcune ragazze sinte (italiane) la cui famiglia gestisce una giostra itinerante.

La fase della prima accoglienza degli alunni e delle loro famiglie in una nuova scuola è curata, a livello di rete, da operatori del territorio e referenti scolastiche.

In generale il ruolo degli operatori interculturali comunali, impegnati nella tematica rom, è quello di facilitare l'incontro tra mondi e sistemi culturali di riferimento diversi: si agisce per facilitare le interazioni positive tra scuola, Rom e territorio, in un'ottica di pari opportunità, di scambio e di reciprocità; si sostiene l'interazione dei minori rom con i pari e con gli adulti e si valorizza la loro presenza nella scuola e localmente.

L'altro fondamentale obiettivo è quello di promuovere il benessere scolastico di alunne e alunni rom, condizione collegata, in modo peculiare, al riconoscimento della loro integrità individuale ed etnica. Per questo, oltre a facilitare il loro percorso di acquisizione di abilità relazionali e di stili di apprendimento richiesti dal contesto scolastico, gli operatori interculturali si attivano per supportare la scuola nel riconoscimento e nella valorizzazione delle competenze e abilità individuali.

**Riconoscere e valorizzare  
le abilità individuali**

Metodologicamente l'attivazione presso le scuole di brevi laboratori multiculturali, rivolti a piccoli gruppi di alunne e alunni, permette di approfondire la conoscenza del singolo/a, utile a formulare un percorso educativo che valorizzi al meglio le esperienze e abilità individuali, da riportare all'interno della classe. Il collegamento tra le attività proposte nei laboratori e i contenuti della didattica esplicitati all'interno della classe viene realizzato attraverso la condivisione del percorso da parte degli insegnanti che sostengono o realizzano (da soli o in collaborazione con operatori e mediatori interculturali) gli obiettivi e le attività dei percorsi individuati.

Di seguito si indicano due dettagliati esempi di percorsi individuati dalle operatrici interculturali, sperimentati in laboratorio con modalità cooperative assieme a un gruppo di alunne/i e, in seguito, recepiti e proposti alla classe dalle insegnanti.



## IL PERCORSO «GIOSTRE»

Vivere da giostrai è la realtà nella quale Valentina ha sviluppato con orgoglio importanti abilità, quali quella di inserirsi positivamente in contesti nuovi, e fare inconsuete conoscenze che, a volte, le consentono di correggere anche i compagni di classe più bravi:

E questo secondo te è il disegno di un luna park ben piazzato? Non vedi che il calcinulo è troppo vicino agli altri giochi? Quando inizia a girare e i seggiolini si alzano, si schiantano tutti contro le baracche vicine...

Dopo un periodo di osservazione durante il laboratorio l'operatrice propone a Valentina e ad alcuni compagni di ipotizzare e sperimentare attività per un percorso didattico incentrato sull'evoluzione, nel tempo, delle giostre itineranti da sviluppare successivamente in classe.

Si valutano insieme l'interesse e la consistenza di alcune piste di attività da svolgere in classe, tra le quali:

- visione di spezzoni di film, recenti o datati, italiani o esteri, in cui compaiono giostre e luna park, con attenzione alla loro funzionalità ai fini dello svolgimento della trama;
- lettura di brani di letteratura per ragazzi in cui vengono descritte giostre, sempre analizzando il ruolo della giostra nei vari contesti (*Pippi Calzelunghe*, *Pinocchio*, *Tom Sawyer*, brani di Italo Calvino, ecc.). Gli alunni sono divisi in piccoli gruppi a ognuno dei quali sono assegnati dei brani da leggere, successivamente presentati e commentati agli altri alunni/e della classe;
- visita virtuale della classe, condotta da Valentina, al Museo della Giostra e dello Spettacolo Popolare di Bergantino (Rovigo), realizzata collegandosi al relativo sito web<sup>4</sup> presso l'aula di informatica;
- produzione individuale di testi e disegni sull'immaginario e le emozioni legate alle giostre, stimolate attraverso consegne che prendono spunto dalla metodologia della scrittura espressiva.

Queste tracce permettono di compiere vari collegamenti interdisciplinari utili ai fini della valutazione didattica; inoltre fanno emergere interessanti e imprevisi spunti di riflessione già nella fase della loro sperimentazione in piccolo gruppo, come nel dialogo che segue (Valentina, Kemail e Sara discutono dello spezzone di un film realizzato in USA nel 1931<sup>5</sup>):

<sup>4</sup> [www.museodellagiostra.it](http://www.museodellagiostra.it)

<sup>5</sup> Titolo: *Anna Christie* (1931), regia di Clarence Brown, USA, Warner Bros.



*Operatrice:* Cosa vi colpisce di più in questo filmato?

*Kemail:* Che in quella giostra usavano quelle due donne come bersaglio nei tiri a segno, è una cosa che non si fa...

*Sara:* Sì, e tiravano soprattutto gli uomini, per fare colpo sulle altre ragazze. Anche oggi è così. Le ragazze invece preferiscono altri giochi.

*Operatrice:* Quali?

*Sara:* Soprattutto autoscontro.

*Valentina:* Molte vanno anche sul calcinculo. È perché sono più leggere da spingere in su per acciuffare il codino, che fa vincere un giro gratis. Anche i maschi piccoli e magri vanno bene.

*Sara:* Sul calcinculo i forti hanno bisogno dei deboli...

*Valentina:* Sì, un tempo però i seggiolini erano doppi e non si usava calciare, ma così non funzionava, allora hanno fatto i seggiolini singoli e si guadagna meglio.

*Operatrice:* Nelle giostre ci sono altri giochi che richiedono come qualità la forza fisica?

*Kemail:* Sì, come abbiamo visto nel film: il soffiapolmoni, il misuramuscoli col martello, il tirapugni...

*Sara:* Però per altri bisogna essere precisi, tipo il tiro al bersaglio, la pesca... ma anche questi a me e ad altre ragazze non ci piacciono perché ci sentiamo troppo osservate...

*Valentina:* Invece molte femmine vanno su giochi come le montagne russe, il castello dei fantasmi, il music express che è il mio preferito, è una giostra che costa tanto ma è così ben rifinita...

*Operatrice:* Come mai le donne preferiscono questi giochi?

*Sara:* Perché su quelli si sentono brave e fanno bella figura.

*Operatrice:* Quali sono le abilità che richiedono questi giochi?

*Sara:* Resistere! Resistere e basta!

## **IL PERCORSO «MITI DEL CALCIO»**

Questo particolare laboratorio è stato realizzato con un ragazzo rom di origine serba con una frequenza scolastica irregolare e apparentemente poco motivato allo studio. L'intervento è stato centrato su una sua grande passione e abilità personale: quella legata al gioco del calcio, sport che da alcuni anni lo impegna a livello agonistico.

La selezione e rielaborazione di note biografiche (vedi tabella 1) relative a tre famosi calciatori di diversi periodi, individuati dal ragazzo, sono state il pretesto mediatore per condurlo a considerazioni sulle circostanze favorevoli, o meno, per la realizzazione delle proprie aspettative personali.

In una seconda fase l'interesse del ragazzo rispetto alle biografie dei calciatori è stato «veicolato» verso un approfondimento disciplinare utile alla valutazione scolastica, individuando con l'insegnante una

TABELLA 1  
Indicazioni per l'analisi delle biografie dei miti del calcio

CARTELLONE DEL «CONFRONTO TRA MITI DEL CALCIO DI DIVERSI PERIODI»					
Calciatore	Collocazione geografica e storica della loro carriera e Paesi in cui si è svolta	Biografia	Fattori di vantaggio per la loro carriera	Fattori di svantaggio per la loro carriera	La nostra valutazione sulla composizione del loro successo
<b>Alfredo di Stéfano (foto)</b>	Luogo e momento storico dei Paesi d'origine e di quelli nei quali si è svolta la loro carriera (ad esempio, presenza di tensioni sociali, crisi economiche). Grado di sviluppo della scienza medica e della medicina sportiva all'epoca.	Famiglia e contesto di provenienza, scelte relative alla carriera, grado di successo e riconoscimenti raggiunti, gestione delle fasi fortunate e meno, vita dopo il ritiro, uso della fama per attività di beneficenza e solidarietà sociale.	Capacità di adattamento, attenzione mediatica, speciali talenti, incontri fortunati, presenza di squadra e colleghi valorizzanti, disponibilità di strumentazioni di avanguardia, ecc.	Provenienza da umili origini o contesti svantaggiati, incidenti di percorso, infortuni, inserimenti in squadre mediocri, co-presenza di calciatori più famosi, contesti svantaggiati in genere.	La composizione del loro successo tramite un grafico a torta con parti percentuali legate a fattori come: fortuna, talento, doti tecniche, caparbiazza, aiuti esterni, contesti esterni favorevoli, capacità di fare scelte vincenti, ecc.
<b>Pelé (foto)</b>					
<b>Zidane (foto)</b>					

pista di lavoro (vedi tabella 2), tra le tante emerse dalle biografie, che ha permesso di ricollegarsi alla programmazione di classe e alla condivisione del lavoro con i compagni.

TABELLA 2  
Collegamenti tra le biografie dei tre calciatori e i contenuti disciplinari

Biografie di calciatori proposte	Possibili piste di lavoro
<p>Liberamente tratte e riadattate dal sito <a href="http://it.wikipedia.org">http://it.wikipedia.org</a></p> <p>Alfredo Di Stéfano (Barracas, 4 luglio 1926) è un ex calciatore argentino, di origini italiane e irlandesi, da molti esperti ritenuto il migliore calciatore di tutti i tempi.</p> <p>Figlio di immigrati italiani, a soli 15 anni entrò nella rosa della seconda squadra del River Plate (Argentina).</p> <p>Passò dalla squadra Argentina a quella del Millonarios (Colombia) nel 1949.</p> <p>Il suo passaggio al Real Madrid, avvenuto nel 1953, fu controverso: destinato al Barcellona, che lo aveva ormai acquistato, passò invece al Real Madrid a causa dell'intervento del generale Francisco Franco che decise che il giocatore avrebbe dovuto dividere la sua carriera tra le due squadre, giocando una stagione a Barcellona e una a Madrid; i barcellonesi, indignati, lasciarono allora il giocatore al club della capitale.</p>	<p>Le migrazioni verso le Americhe all'inizio del '900: l'Europa come terra di emigrazione</p> <p>Geografia dell'America Latina</p> <p>La dittatura in Spagna</p>

(continua)



(continua)

<b>Biografie di calciatori proposte</b> Liberamente tratte e riadattate dal sito <a href="http://it.wikipedia.org">http://it.wikipedia.org</a>	<b>Possibili piste di lavoro</b>
<p>Di Stéfano durante la sua carriera ha giocato per tre Nazionali diverse, senza però riuscire mai a disputare una partita della fase finale della Coppa del Mondo. Chiuso la sua carriera all'età di 40 anni, e attualmente è presidente onorario del Real Madrid.</p>	
<p>Pelé (Três Corações, 23 ottobre 1940) è un ex calciatore brasiliano, considerato da molti esperti il miglior calciatore di tutti i tempi. Il soprannome Pelé deriva dai tempi della scuola: in realtà Pelé ha sempre ricordato con orgoglio come il suo vero nome, con il quale vorrebbe essere chiamato, cioè Edison, gli sia stato imposto in onore di Thomas Alva Edison. Talento precoce, capace di sconvolgere le difese avversarie già a quindici anni, Pelé era molto dotato dal punto di vista atletico: era in grado di fare i 100 metri in 11 secondi. Il suo repertorio era completo come forse nessun altro giocatore nella storia di questo sport. Pelé giocò nella squadra brasiliana del Santos dal 1956 al 1974. Nel 1969, per poterlo vedere giocare col Santos, i due Paesi africani del Congo Belga e Congo-Brazzaville, all'epoca divisi da una feroce guerra civile, firmarono addirittura una tregua temporanea (come ai tempi delle Olimpiadi antiche, lo sport sostituisce la guerra). Pelé è ora molto impegnato nel sociale e sfrutta la sua immagine per girare spot a favore del calcio africano e dei popoli più bisognosi in generale. Da anni lotta per l'educazione dei giovani contro l'uso di sostanze stupefacenti. Nonostante il suo impegno, il suo stesso figlio è stato arrestato per spaccio di tali sostanze. A titolo di curiosità, ricordiamo che Pelé nel 1981 partecipò al film <i>Fuga per la vittoria</i><sup>6</sup> del regista John Huston, insieme ad altri calciatori di fama internazionale come Bobby Moore e Osvaldo Ardiles, e ad attori professionisti come Sylvester Stallone e Michael Caine, interpretando la parte di uno dei protagonisti della squadra dei calciatori alleati.</p>	<p>Edison e l'era della luce elettrica</p> <p>Gli attuali record sportivi</p> <p>Le guerre civili del continente africano</p> <p>Le campagne di lotta alle dipendenze</p> <p>Visione film inerente campo di prigionia nazista nella seconda guerra mondiale</p>
<p>Zinédine Yazid Zidane (Marsiglia, 23 giugno 1972) è un ex calciatore francese di origine algerina. Nato a Marsiglia da genitori berbero-algerini emigrati in Francia a seguito della guerra di Algeria, si è sempre definito un «musulmano-non praticante». Agli inizi della carriera agisce come terzino sinistro nel Cannes. Nel 1996 approdò in Italia, alla Juventus, e nel 2001 si trasferì dalla Juventus al club spagnolo del Real Madrid. Durante i Mondiali del 2006, in Germania, negli ultimi minuti della finale contro l'Italia, macchiò la propria partita colpendo con una testata il giocatore della Nazionale italiana Marco Materazzi. Il gesto gli costò l'espulsione. In un'intervista rilasciata a una televisione francese, Zidane si scusò pubblicamente del suo atto violento che, riconobbe, «non è cosa da farsi», ma precisò che «se c'è una reazione è perché c'è una provocazione». Zidane è molto attivo nel campo della beneficenza e solidarietà sociale: nel 2001 è diventato ambasciatore dell'ONU nella lotta contro la povertà. Il suo impegno si è rivolto maggiormente ai bambini e ai ragazzi: ha inaugurato e sta tuttora inaugurando numerosi centri sportivi accessibili a tutti in diverse città.</p>	<p>L'etnia berbera</p> <p>L'Algeria colonia francese e la guerra di liberazione</p> <p>I precetti dell'Islam</p> <p>L'Europa come terra di immigrazione</p> <p>La gestione dei conflitti</p> <p>La lotta alla povertà</p>

(continua)

<sup>6</sup> Titolo: *Fuga per la vittoria* (1981), regia di John Huston, USA, Warner Bros.

(continua)

<b>Biografie di calciatori proposte</b>	<b>Possibili piste di lavoro</b>
Liberamente tratte e riadattate dal sito <a href="http://it.wikipedia.org">http://it.wikipedia.org</a> Insieme a Ronaldo è stato testimonial della campagna <i>Uniti contro la povertà</i> e, nel contesto della stessa campagna, i due hanno disputato tre incontri di calcio per beneficenza. Nel 2008 ha interpretato una piccola parte nel film <i>Asterix alle Olimpiadi</i> . <sup>7</sup>	Visione del film, inerente i Galli, i Romani e l'antica Grecia

## IN CONCLUSIONE

La complessità della tematica in oggetto non deve, come a volte accade, scoraggiare i tentativi di ricerca di sperimentazioni sempre più efficaci e condivise, ma stimolare il percorso a nuove qualificazioni sia del sistema scuola sia del mondo rom, operando tutti nella consapevolezza che, come espresso da Danilo Dolci, «ognuno di noi è l'altro, diverso l'uno dall'altro».<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Titolo: *Asterix alle Olimpiadi* (2008), regia di Frederic Forestier e Thomas Langmann, Francia, Spagna, Germania, Warner Bros

<sup>8</sup> D. Dolci, *Creatura di creature. Poesie 1949-1978*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 32.

# A scuola di convivenza

I gruppi rom e le buone pratiche a Palermo

di **Maura Tripi**

La ricerca sui progetti, sui percorsi di inserimento e sul successo scolastico degli studenti rom nella scuola italiana non può essere slegata da un'analisi contestuale dei fattori sociali, economici e familiari in cui i soggetti coinvolti vivono e appartengono. In particolare a Palermo la raccolta dei dati sulle iscrizioni e i risultati scolastici dei minori rom è stata accompagnata da un lavoro di documentazione relativo ai luoghi abitati dalle comunità, alle condizioni di vita delle famiglie e alle possibilità effettive di frequenza scolastica dei Rom. È proprio a partire da questi aspetti che si svilupperà l'indagine locale di una tematica alquanto eterogenea e in sensibile mutamento.

## I LUOGHI ABITATI A PALERMO

Stabilire la data del primo stanziamento rom nella città di Palermo è compito arduo. Tutto quello che riguarda il mondo

<sup>1</sup> Laureata in Antropologia e in Semiotica, si occupa di educazione interculturale nelle scuole di Palermo, collabora con la Scuola di Italiano per Stranieri dell'Università di Palermo, fondatrice dell'«Officina Creativa Interculturale», in cui si ricercano e si praticano strategie didattiche interculturali basate sulla creatività e sull'antropologia fantastica.

P

zingaro ha sempre un ampio margine di incertezza. Non si può essere totalmente sicuri delle origini dell'insediamento dei Rom in città, della loro consistenza numerica, del numero dei bambini che frequentano le nostre scuole, né dei tassi di natalità o di quelli di mortalità.<sup>2</sup>

Quest'affermazione, pur nella sua effettiva consistenza, diventa spesso un'etichetta funzionale alla descrizione della popolazione dei Rom come un gruppo sfuggente, disperso nel territorio, incomprensibile nella sua totalità, ma anche incontrollabile, di difficile inquadramento. Proprio tale convinzione ha alimentato e continua ad accompagnare i gruppi rom che, stabili nella città da oltre vent'anni, negli ultimi mesi hanno abbandonato Palermo per trasferirsi nel Nord Italia (soprattutto Firenze) o all'estero (Francia e Germania), in seguito alla diffusione di manifesti razzisti e a causa delle pessime condizioni del campo di sosta del Parco della Favorita.

**Una condizione di precaria  
instabilità**

All'interno di questo circuito sociale che si autoalimenta, i Rom continuano a essere connotati negativamente anche sulla base del loro nomadismo e, a causa di questa connotazione riconosciuta collettivamente, sono costretti a spostarsi e a rimanere in una condizione precaria di

instabilità. Sono nomadi in quanto riconosciuti come nomadi. Anche quando l'analisi dell'insediamento mostra una differente realtà.

Nel caso di Palermo, infatti, il primo gruppo di insediamento è arrivato nei primi anni Ottanta del secolo scorso, mentre una seconda ondata è giunta in seguito agli sconvolgimenti politici, civili, etnici e geografici della ex-Jugoslavia. Attualmente le famiglie che abitano in città sono in prevalenza provenienti dal Kosovo e dalla Serbia. Al loro arrivo i gruppi si sono dislocati in diverse zone del territorio: inizialmente le famiglie provenienti dal Kosovo, di religione musulmana, si sono solo insediate nel quartiere Zen 1; in seguito alcuni di loro hanno occupato abusivamente alcune abitazioni vuote presso la zona Zen 2, mentre altri si sono trasferiti nel centro storico (zone Ballarò, Vucciria, Kalsa). I Rom provenienti dalla Serbia, di fede cristiano-ortodossa, hanno invece trovato, nel quartiere Acqua dei Corsari lungo il litorale di via Messina Marine, il luogo per costruire le loro abitazioni.

Ben presto sono state inoltrate, alle autorità locali, numerose richieste da parte dei rappresentanti di entrambi i gruppi rom al fine di ottenere

<sup>2</sup> M. Mannoia, *Zingari che strano popolo! Storia e problemi di una minoranza esclusa*, Roma, Ed. XL, 2007, p. 93.



una zona attrezzata e consentire una situazione stabile, volta a risolvere il problema della crescente tensione con gli abitanti del quartiere Zen 2. Nella notte del 21 settembre 1991 alcune persone hanno lanciato delle bombe incendiarie nelle case occupate abusivamente dalle famiglie rom: soltanto a seguito di questo evento, l'amministrazione comunale ha assegnato, in via provvisoria, il campo della Favorita situato all'interno dell'omonimo parco ai piedi del monte Pellegrino. Nel frattempo anche i serbi sono confluiti in questo posto, dopo essere stati sfrattati dalla zona di via Messina Marine con l'accusa di deturpare il litorale palermitano.

A distanza di più di vent'anni, i gruppi di kosovari e di serbi attendono ancora una struttura adeguata vivendo nel frattempo in condizioni disagiate e malsane. Ad essi si sono aggiunti, dopo poco tempo, i gruppi provenienti dal Montenegro, musulmani e cristiano-ortodossi, che hanno scelto di accamparsi anch'essi nel campo della Favorita, unico luogo di sosta esistente nella città.<sup>3</sup>

## **DAL CAMPO ALLA SCUOLA: PERCORSI DI INSERIMENTO SCOLASTICO DEI MINORI ROM**

I percorsi educativi e formativi destinati ai giovani rom situati nella città di Palermo hanno subito le conseguenze negative degli spostamenti collettivi all'interno del territorio urbano. Infatti, come precedentemente accennato, la già precaria stabilità dell'insediamento rom negli anni Novanta è stata alterata dalle azioni di sgombero forzato che hanno visto, da una parte, un allontanamento dalla zona Zen 2 tramite un'azione dei cittadini del quartiere, dall'altra un trasferimento dalla zona del litorale voluto dalle istituzioni municipali per una situazione di degrado imputata alla presenza dei gruppi rom.

L'assegnazione del campo della Favorita, emanata come provvisoria dal Consiglio Comunale nel 1994, non solo ha interrotto la frequenza degli studenti nelle scuole dei quartieri precedentemente abitati, ma ha anche creato una situazione di insicurezza che non ha permesso, per anni, un progetto di iscrizione, di inserimento e di frequenza scolastica stabili. Nel corso degli anni, pur con qualche iscrizione autonoma nelle scuole vicine al campo, non si è ancora creata una rete tra famiglie e istituzioni scolastiche. Le attività per l'inserimento e l'integrazione scolastica degli

<sup>3</sup> Nel centro storico della città abitano anche alcune famiglie di nazionalità rumena: queste sono le uniche ad avere affittato appartamenti, sebbene anch'essi in pessime condizioni.



alunni rom prendono avvio in forma strutturata ed efficace a partire dal settembre 2006, da quando cioè diviene operativo l'Ufficio Rom, nato all'interno del piano di zona (Legge 328/00)<sup>4</sup> come ulteriore sviluppo di una rete di relazioni e interventi nel territorio attivati fin dal 1998 da Arci Sicilia, in collaborazione con l'associazione «Yellow Hop»<sup>5</sup> e il Comune di Palermo.

Il lavoro territoriale dell'Ufficio Rom ha avuto dei precedenti nel progetto «La Rou(t)e», che dal 2000 ha incentrato l'intervento operativo su tre assi tematici: scuola, orientamento-formazione e legalità e, in particolare, attraverso l'avvio di una scolarizzazione rivolta ai minori del campo, la formazione di due giovani «facilitatori linguistici» e la nascita di un gruppo informale di donne esperte nella cucina tradizionale che si occupano di catering per eventi cittadini.

Negli ultimi due anni è stato registrato un progressivo e costante aumento delle iscrizioni da parte dei bambini rom nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di primo grado, così come si evince dalla tabella 1.

TABELLA 1  
Alunni rom iscritti per anno scolastico

Ordine di scuola	Alunni rom iscritti			
	A.S. 2004/05	A.S. 2005/06	A.S. 2006/07	A.S. 2007/08
Scuola dell'infanzia	*** <sup>6</sup>	***	11	13
Scuola primaria	51	63	73	75
Scuola secondaria di primo grado	***	***	7	16 <sup>7</sup>
TOTALE	51	63	91	104

<sup>4</sup> L. 8 novembre 2000, n. 328, «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali».

<sup>5</sup> L'associazione si occupa di progetti di educazione ambientale sul territorio siciliano.

<sup>6</sup> La presenza dei bambini rom nella scuola dell'infanzia, negli anni 2004/2005 e 2005/2006, non è stata sottoposta a un monitoraggio per cui non si dispone di dati certi, anche se si può affermare che c'è sempre stata una presenza di un numero molto inferiore rispetto all'anno 2007/2008. Per la scuola secondaria di primo grado non esistono dati significativi fino all'anno 2006/2007, poiché i bambini che oggi frequentano la scuola secondaria di primo grado sono gli stessi che sono stati seguiti in questi ultimi anni.

<sup>7</sup> Di questi sedici alunni, cinque hanno ottenuto la licenza media attraverso la frequenza di un corso sperimentale presso il CTP.



Fino al 2007 all'interno del campo ci sono stati un centinaio di bambini al di sotto dei 5 anni. Il Circolo Didattico «De Gasperi» è stato l'istituto scolastico scelto dalla quasi totalità di famiglie rom che hanno iscritto i figli alla scuola primaria. Per questo motivo, così come espressamente dichiarato nel documento del marzo 2006 «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri» del Ministero della Pubblica Istruzione,<sup>8</sup> si è ritenuto proficuo evitare fenomeni di concentrazione di studenti rom e garantire un equilibrato inserimento delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole in rete e una mirata collaborazione con la Direzione Generale e l'Ufficio Scolastico provinciale.

Sono state così individuate dodici scuole tra Circoli Didattici e Scuole Medie Statali che, nel febbraio 2007, hanno sottoscritto un Protocollo d'Intesa «per favorire l'inserimento e l'integrazione scolastica degli alunni Rom abitanti presso il Campo Nomadi della Favorita di Palermo».<sup>9</sup> Nel Protocollo sono stati individuati specifici criteri di coordinamento e collaborazione:

1. le richieste di iscrizioni degli alunni rom verranno comunicate dagli Enti e dalle Associazioni che si occupano delle problematiche inerenti i minori rom, all'U.S.P. di Palermo, Ufficio Dispersione Scolastica;
2. il responsabile dell'U.S.P. di Palermo o un suo delegato provvederà a convocare il coordinamento dei Dirigenti Scolastici e a concordare l'iscrizione dei minori rom per garantirne l'inserimento e l'integrazione scolastica;
3. ciascuna scuola firmataria si impegna a dare priorità, in fase di definizione degli organici di diritto, all'iscrizione di alunni rom dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado; si impegna altresì a favorire l'inserimento di minori rom dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, in qualunque momento dell'anno scolastico (così come prevede la normativa), previa consultazione del gruppo di coordinamento istituito presso l'U.S.P.;
4. nell'assegnazione alla scuola si darà priorità alla continuità educativa dei bambini già inseriti nella stessa Istituzione Scolastica e all'appartenenza allo stesso nucleo familiare (fratelli);
5. il Coordinamento garantirà il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado tenendo conto dei criteri di continuità e di equo inserimento tra le scuole.

<sup>8</sup> cfr. [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml).

<sup>9</sup> cfr. [http://xoomer.virgilio.it/osservatoriods\\_usp\\_pa/nomadi/protocollo.htm](http://xoomer.virgilio.it/osservatoriods_usp_pa/nomadi/protocollo.htm).



Sulla base dello stesso accordo, nel periodo successivo, sono state realizzate iniziative didattico-educative di integrazione scolastica finalizzate all'ottenimento della regolarità nella frequenza scolastica.

## GENITORI A CONFRONTO: COSTRUIRE LA SOCIETÀ A PARTIRE DALLA SCUOLA

Degli studenti iscritti, negli ultimi due anni scolastici sono stati promossi circa l'80% del totale, percentuale considerata alta nel quadro della situazione dei minori rom nelle scuole, come illustrato nella tabella 2.

TABELLA 2  
Percentuale degli alunni di origine rom promossi  
negli anni scolastici 2007/2008

<b>Scuola primaria</b>	<b>Tot. Iscritti</b>	<b>Tot. Ammessi</b>	<b>Promossi %</b>
A.S. 2006/2007	73	59	80,8%
A.S. 2007/2008	74	59	79,7%
<b>Scuole secondarie di primo grado</b>	<b>Tot. Iscritti</b>	<b>Tot. Ammessi</b>	<b>Promossi %</b>
A.S. 2006/2007	7	5	71,4%
A.S. 2007/2008	13	9	69,2%
<b>Totale scuola dell'obbligo</b>	<b>Tot. Iscritti</b>	<b>Tot. Ammessi</b>	<b>Promossi %</b>
A.S. 2006/2007	80	64	80,0%
A.S. 2007/2008	87	68	78,2%

I successi ottenuti dalle azioni coordinate dall'U.S.P., dagli operatori dell'Ufficio Rom, dai volontari dell'Opera Nomadi e dalle scuole della zona sono il risultato di un lungo e faticoso percorso formativo che ha coinvolto i bambini del campo, i giovani e le famiglie, non solo per comunicare una maggiore attenzione verso l'inserimento scolastico dei figli, ma soprattutto per costruire un positivo tessuto sociale di accoglienza e di confronto tra i genitori degli studenti.

In particolare, il Circolo Didattico «A. De Gasperi» ha adottato ben presto una revisione degli obiettivi formativi e didattici adeguati ai bisogni linguistici e culturali degli alunni rom, sulla base di una presa di coscienza che vuole riconoscere ai bambini rom una realtà ricca di elementi culturali da approfondire e condividere.





Secondo questa prospettiva si prende atto della diversità interna ai gruppi rom che non costituiscono un popolo omogeneo e quindi stereotipato, ma accolgono differenze di tipo economico, sociale e religioso che la società e la scuola devono considerare significative nel processo di integrazione. Alcuni tentativi di scolarizzazione, per esempio, sono risultati fallimentari nel momento in cui sono stati inseriti nella stessa classe soggetti appartenenti a gruppi che, nella già inadeguata condizione di convivenza nel campo, vivono rapporti di tensione e di scarso dialogo. Ciò non vuol dire che non si debbano creare le condizioni per una possibile mediazione dei conflitti tra gli abitanti del campo, ma questo dovrebbe essere un intervento che nasce e si sviluppa all'interno del campo stesso, dove la scuola non dovrebbe essere l'unica operatrice.

La presa di coscienza dei diversi fattori sociali che incentivano o scoraggiano la frequenza scolastica ha suggerito un approccio educativo dedicato a un processo di costruzione dell'identità linguistico/culturale che, a partire dalla scuola dell'infanzia, con la costruzione di un curriculum in un'ottica interculturale, arrivi fino alla partecipazione attiva degli adulti. Infatti, secondo una visione olistica della persona, non basta perseguire l'obiettivo dell'alfabetizzazione e il lavoro di inclusione all'interno dell'ambiente scolastico senza considerare il coinvolgimento delle famiglie.

Nel 2007 è partito un progetto finanziato dal Piano di Offerta Regionale intitolato «Diversa... mente»: tra le sue attività vi è stata quella dell'offerta di un corso di formazione per genitori italiani e di altra nazionalità sul tema

### Il progetto «Diversa... mente»

del pregiudizio e sulla scoperta dell'altro. I partecipanti, venti in tutto, sono stati genitori che hanno seguito trenta ore di corso teorico e trenta di laboratorio pratico sulla cultura, le danze e la cucina del Mediterraneo.

Come testimonianza di questa occasione di vero incontro, è stata scelta la frase di una mamma che ha scritto: «Non avevo immaginato di parlare con un rom... Non avevo immaginato di stare accanto a un rom... Non avevo immaginato di prendere per mano un rom... Non avevo immaginato di ridere con un rom... Eppure ho ballato, ho giocato, ho mangiato... con i miei amici rom».

Attualmente nella scuola un rappresentante di classe e un membro del Consiglio d'Istituto sono genitori rom del campo della Favorita. Presso la scuola «Virgilio Marone» si è svolto nel 2007 un workshop dal titolo «Esperienze, narrazioni e buone prassi», in cui si sono intrecciati



diversi seminari tematici, ciascuno condotto da un facilitatore che ha seguito le azioni del progetto «La Rou(t)e». I gruppi hanno parlato di percorsi educativi interculturali nelle scuole, di interventi socio-educativi nel territorio, di formazione per giovani apprendisti rom e di esperienze di inclusione socio-lavorativa. Ogni gruppo, attraverso la narrazione delle storie personali e di quelle indirette, ha elaborato soluzioni e possibili punti di incontro per un percorso formativo che continui a coinvolgere tutti, Rom e Gagè.<sup>10</sup>

## I RISCHI DELLA SITUAZIONE ATTUALE

Dal mese di ottobre 2008 ai primi giorni del marzo 2009 dei circa 217 abitanti del campo della Favorita — numero già minore rispetto ai 500 del passato — sono rimasti 120 musulmani e soltanto 3 famiglie montenegrine. Il numero dei minori è passato nel giro di pochi mesi da 154 a circa la metà. In particolare, dei 93 bambini iscritti e frequentanti, la maggioranza non è più rientrata a scuola dopo le vacanze di Natale. La tabella 3 mette in evidenza la notevole diminuzione degli alunni rom presenti nelle scuole palermitane in seguito agli ultimi trasferimenti dal campo.

TABELLA 3  
Presenza alunni rom e trasferimenti in altre regioni/nazioni

Ordini di scuola	Totale Iscritti	Di cui trasferiti/ non residenti al campo sin dall'inizio dell'anno	Iscritti iniziali effettivi	Trasferiti in corso d'anno in altre regioni/nazioni	Totale iscritti nell'aprile 2009
Scuola dell'infanzia	11	0	11	8	4
Scuola primaria	78	16	62	33	29
Scuola secondaria di primo grado	25	5	20	13	7
Totale	114	21	93	54	40

<sup>10</sup> I cinque anni di progetto «La Rou(t)e» sono raccolti in una pubblicazione intitolata *Yek, dui, trin... Rou(t)e!*, reperibile gratuitamente presso le sedi dell'Arci Sicilia; T. Codraro, P. Fortezza, L. Graci, M. Priano e M.L. Scardina (a cura di), *Yek, dui, trin... Rou(t)e! I cinque anni dell'esperienza progettuale con i Rom di Palermo: racconti, percorsi, buone prassi a confronto*, Palermo, s.e., 2009.



Attualmente alla scuola «A. De Gasperi» gli alunni si sono ridotti da 34 a 15, mentre nella scuola media «Virgilio Marone» sono passati da 7 a 4.

Le motivazioni di questo «crollo» sono legate a fattori fortemente negativi che hanno dato avvio a un nuovo esodo forzato da parte di molte famiglie.

Da una parte le pessime condizioni del campo hanno reso quasi impossibile la frequenza dei bambini in maniera continuativa e regolare: per più di un mese, proprio nel periodo tra dicembre e gennaio, non è arrivato il rifornimento

### Un esodo forzato

d'acqua previsto per le famiglie del campo. L'unica acqua a disposizione è stata quella piovana che le famiglie raccolgono e fanno bollire per uso domestico. Le condizioni igienico-sanitarie sono di conseguenza peggiorate rispetto alla pessima situazione già più volte denunciata da operatori e docenti.

Interpellati direttamente dai dirigenti scolastici e dai docenti, molti genitori hanno ammesso di vivere in modo problematico la gestione dell'abitazione e delle attività quotidiane. Anche solamente occuparsi dell'accompagnamento dei figli è fonte di disagio e difficoltà: molti genitori hanno asserito di non avere intenzione di portare i propri figli a scuola, per la vergogna di non poterli lavare e vestire con abiti adeguati. A maggiore ragione, coscienti del pregiudizio che i Rom sono «brutti, sporchi e cattivi», hanno scelto di evitare ulteriori occasioni che potrebbero alimentarlo: «Siamo esasperati...» dice Hassan, responsabile di una delle comunità del campo nomadi «non possiamo mangiare, non possiamo lavare i vestiti, non possiamo accudire i nostri bambini. Non li mandiamo a scuola perché rischierebbero di essere emarginati»: <sup>11</sup> questa e molte altre affermazioni sono state raccolte dalla stampa e dagli stessi insegnanti delle scuole interessate, attivi nel lavoro di recupero degli studenti non frequentanti.

All'interno del campo si è inoltre diffusa la paura di uscire e subire aggressioni, in seguito a episodi verificatisi in passato in molte città italiane e alla più recente comparsa di manifesti firmati dal gruppo «Forza Nuova», in cui si allerta la popolazione sul rischio di aggressioni, rapine e violenze sessuali dovuto alla presenza di abitanti rom nel quartiere: le scuole e le famiglie hanno subito risposto con la denuncia alle autorità e con un *sit-in* organizzato nei pressi del campo, ma ciò non ha comunque evitato la partenza di tante persone e la perdita di molti

<sup>11</sup> cfr. <http://www.carta.org/campagne/migranti/rom+e+sinti/16221>.

P

studenti, alcuni dei quali eccellenti. Roberta è soltanto una degli alunni che hanno portato avanti il loro percorso scolastico con motivazione e successo: dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria presso il C.D. «San Lorenzo», quest'anno avrebbe ottenuto la licenza di scuola secondaria di primo grado presso l'Istituto «Pecoraro». Invece Roberta ha dovuto abbandonare la scuola e interrompere l'anno scolastico, perché la sua famiglia ha deciso di trasferirsi in Francia.

Come Roberta, anche Aljus è partito con la sua famiglia verso la Francia. Aljus è stato uno dei due facilitatori rom che l'anno scorso hanno seguito un corso di formazione specifico inserendosi nell'équipe dell'Ufficio Rom istituito nel 2006. Nato a Cosenza e dopo venti giorni dalla nascita trasferitosi a Palermo, Aljus ha partecipato a tutte le attività svolte nel campo sin dal Progetto «La Rou(t)e». Nel 2007 ha fondato con altre persone l'associazione «Amalipè» («Amicizia»), prima associazione sportiva nel territorio palermitano frequentata da ragazzi rom e palermitani: la squadra ha partecipato quest'anno al Campionato di serie D di calcetto.

L'anno scorso è stato inoltre uno dei cinque ragazzi che ha ottenuto la licenza media nel giugno 2008, grazie a un corso sperimentale attivato presso il CTP del quartiere.

Questo esodo forzato rischia di vanificare tutte le azioni e le risorse messe in atto che hanno fatto conseguire positivi risultati nel corso del tempo: iniziative che sono riuscite a realizzare un progressivo aumento, all'interno della scuola, dei bambini rom dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado con una percentuale di successo scolastico di circa l'80%; le esperienze di avvio dei facilitatori linguistici nelle scuole; la crescita di una consapevolezza degli adulti rom che quest'anno hanno costituito l'associazione «Pralipè» («Fratellanza») per un dialogo con la cittadinanza palermitana; le attività didattiche mirate all'integrazione scolastica.

## PROSPETTIVE E PROGETTI

Si prevede sin d'ora una percentuale fortemente bassa di alunni rom promossi alla fine dell'anno scolastico. Le sconcertanti prospettive però non nascondono né diminuiscono la motivazione che muove i soggetti attivi intorno e all'interno del campo del Parco della Favorita. I seguenti punti mostrano alcune proposte già in atto da parte dell'U.S.P. e dell'Ufficio Rom:

- fornire un servizio di collegamento/accompagnamento campo-scuole da attivarsi tempestivamente sin dall'inizio dell'anno



scolastico con modalità che possono essere di prosecuzione dell'attività svolta dagli adulti rom e incentivata da borse lavoro in grado di innescare un circuito positivo di attività lavorativa regolare;<sup>12</sup>

- inserire i ragazzi rom che hanno frequentato percorsi formativi in qualità di facilitatori linguistici presso ogni scuola che accoglie alunni rom;
- creare percorsi scolastici, all'interno del campo nomadi, propedeutici all'inserimento scolastico per i circa 50 minori che non sono in età di obbligo scolastico. Si propone di realizzare una sezione di Asilo Comunale presso il campo o interventi permanenti ludico-educativi da parte di Associazioni finanziate e monitorate dagli Enti Locali;<sup>13</sup>
- istituire borse di studio o sussidi per gli alunni frequentanti le scuole, al fine di garantire il materiale didattico necessario anche agli alunni che non hanno ancora il permesso di soggiorno e che comunque sono obbligati a iscriversi;
- promuovere percorsi formativi per i docenti e gli operatori coinvolti nelle attività con alunni rom e percorsi per gli adulti rom al fine di sensibilizzare le famiglie all'inserimento dei figli e al rapporto con le istituzioni scolastiche.

L'analisi sul territorio mostra dunque come i percorsi di scolarizzazione dei bambini rom siano imprescindibili dalla rete di relazioni che sostengono o inficiano le condizioni di costruzione e permanenza. Le buone pratiche nascono dalla consapevolezza di queste condizioni e relazioni, e da una conoscenza reciproca di realtà e punti di vista differenti. La scuola impegnata nell'inserimento degli alunni stranieri è chiamata a fornire strumenti sociali e civili a genitori e docenti, a dare voce e ad ascoltare le diverse posizioni e prospettive. Da questo punto è possibile tessere una responsabilità collettiva fondata sul rispetto e l'accoglienza, fondamenti dell'educazione e della crescita personale di ciascun individuo e di ogni comunità.

<sup>12</sup> Nel mese di marzo 2009 si è realizzata una sperimentazione di servizio di accompagnamento autofinanziato che ha dato risultati positivi in brevissimo tempo. Il progetto, denominato «Tutti a scuola», è stato poi sospeso per mancanza di finanziamenti.

<sup>13</sup> Esiste attualmente un Nido organizzato e gestito dai volontari di Opera Nomadi presso la zona del Villaggio Ruffini, che si trova tra il campo e il quartiere San Lorenzo di Palermo. Data la natura volontaria dell'operato, la struttura non è fornita però delle risorse umane e materiali adeguate e sufficienti a fornire un servizio permanente alle famiglie utenti.



# Progetti e attività a Bolzano

Dal raccogliere all'accogliere

di **Simone Di Cugno**<sup>1</sup>

*Se non vuoi vedere, a che serve una stella??*

## COLLOCAZIONE STORICA, GEOGRAFICA E SOCIALE NEL TERRITORIO

Per un'indagine storica sulla presenza degli zingari sul territorio denominato Alto Adige/Südtirol, è possibile trovare notizie documentate,<sup>3</sup> risalenti già al Seicento, che li collocano nella zona di Appiano (a sud-ovest del capoluogo).

In seguito alla prima guerra mondiale e all'annessione del territorio allo Stato italiano, si assiste all'arrivo di nuovi gruppi di Zingari «tedeschi» e di Zingari «slavi».

Lo storico Carli (1996) documenta la presenza, fino dagli anni '60, di accampamenti di gruppi di Sinti nelle periferie delle cittadine della provincia e lungo le sponde dell'Adige, dove la vicinanza

<sup>1</sup> Educatore professionale, Master in intercultura, socio-fondatore dell'associazione INDACO – Incontri Da Costruire.

<sup>2</sup> R. Hueller e D. Abbadessa, *Sinti e Rom a Bolzano, Sinti und Rom in Bozen*, Merano, ed. alpha beta, 2008, p. 39.

<sup>3</sup> L. Piasere (a cura di), *Italia romanì*, vol. II, Roma, CISU, 1999.

P

alla popolazione locale permetteva piccoli commerci e attività artigianali utili al loro sostentamento. Negli anni '70 e '80 trasferirono gli insediamenti a Bolzano.

Nel capoluogo altoatesino, attualmente, si riscontrano diverse distinzioni fra i gruppi Rom e Sinti sia per provenienza sia per collocazione territoriale e l'istituzione di due campi separati ha assecondato la naturale tendenza dei due gruppi a mantenere le distanze tra loro.

I Rom attualmente presenti a Bolzano sono arrivati agli inizi degli anni '90 in seguito alla Guerra nei Balcani. Si tratta di gruppi numericamente limitati che formano nuclei familiari di Rom bosniaci; la maggior parte della popolazione rom proviene dalla Macedonia ed è scappata a causa dell'instabilità politica del proprio Paese. Questi

Rom vivevano nei quartieri alla periferia di Skopije, capitale della Macedonia, in casette monofamiliari in muratura e laterizio, conducevano una vita stanziale e non avevano mai praticato nomadismo prima della migrazione.

### I Rom di Bolzano

La Protezione Civile ha messo a disposizione alcune roulotte in una zona nelle vicinanze di Bolzano; successivamente nel 1996 la provincia ha allestito una nuova sistemazione sulla collina di Castel Firmiano, alle porte del capoluogo altoatesino, che ospita una trentina di nuclei familiari per un totale di circa 120 persone e conosciuto come «Villaggio Rom».

Negli ultimi anni diverse famiglie si sono trasferite nella città di Bolzano in alloggi del libero mercato e, nonostante i diversi pregiudizi nei loro confronti, sono riuscite a integrarsi nel tessuto sociale cittadino; i restanti abitanti del Villaggio hanno sostituito la sistemazione in roulotte, provvedendo a costruirsi delle piccole casette in legno o legno-muratura.

Il «Villaggio Rom» è composto da 33 piazzole collegate alla rete elettrica e fornite di un box con locale per i servizi igienici. All'interno del Villaggio è ubicata una palazzina polifunzionale, dove si trovano l'ufficio del Gestore, dell'operatore sociale (educatore) e un locale per incontri, feste, doposcuola e altre attività a scopo didattico e sociale. La gestione del Villaggio è affidata a un consorzio sociale presente, durante la settimana, presso la struttura. Attualmente al campo vivono 24 nuclei familiari per un totale di 95 persone.

Un incentivo per inserirsi nel mondo del lavoro è provenuto dalle agevolazioni per ottenere i documenti necessari alla permanenza in Italia. All'interno del nucleo familiare si incontrano sia lavoratori stagionali sia operai di fabbrica.





I Sinti presenti nel Comune di Bolzano sono circa 200 e la maggior parte vive nel campo Sinti costruito dall'amministrazione comunale nel 1993, collocato presso lo svincolo autostradale di Bolzano-Sud. Diversamente dagli abitanti del Villaggio Rom, i Sinti presenti sono di cittadinanza italiana a tutti gli effetti e, da diverse generazioni, si sono stabiliti sul territorio. Quindi non devono sottostare a permessi di soggiorno e la residenza viene loro concessa da un Comitato di gestione che valuta la regolarità e l'opportunità di autorizzare nuove piazzole all'interno del campo.

Le famiglie sinte presenti nel campo sono composte in gran parte da coppie giovani con figli mentre la presenza di anziani/e è molto ridotta.

Il Villaggio Sinti è composto da 32 piazzole di sosta, collegate alla rete idrica ed elettrica e con locale per i servizi igienici. Sono disponibili anche alcuni spazi comuni. Le spese per il consumo d'acqua e di elettricità sono a carico degli utenti mentre non viene richiesta nessuna quota per quanto riguarda l'affitto. Dal primo gennaio 2008 non viene svolta alcuna gestione della struttura.

Per quanto riguarda l'attività lavorativa vi è una prevalenza di occupati nel campo della raccolta differenziata di materiali di scarto (ferro, rame e altri metalli).

Tra coloro che vivono nel campo e i Sinti che abitano in città, negli appartamenti concessi dall'Ipes,<sup>4</sup> vi è un forte legame in quanto spesso si ritrovano tutti assieme.

Tra le iniziative a favore dell'istruzione vi sono il servizio di prescuola presso il campo, il doposcuola presso i centri giovanili dislocati sul territorio comunale e un servizio di trasporto scolastico.

## **DAI CAMPI NOMADI ALLE MICROAREE: DA «VIVIBILI» A «VISIBILI»**

In Alto Adige/Südtirol si è riusciti, negli ultimi anni, ad attivare le condizioni per un'accettabile convivenza tra la popolazione locale e gruppi sinti e rom. Gli ambiti privilegiati di intervento da parte degli organi provinciali sono stati: l'abitazione, la formazione scolastica e la formazione professionale.

La Provincia di Bolzano, partendo dalla considerazione che la formula del «campo nomadi» ha ormai dimostrato la sua inefficacia (pericolo di ghettizzazione), ha deciso di allestire dei «campi sosta» costituiti da un

<sup>4</sup> Istituto per l'edilizia sociale della Provincia Autonoma di Bolzano.



insieme di «microaree»: si tratta di una soluzione abitativa consistente in piccoli appezzamenti di terreno, provvisti di aree di sosta per le roulotte, dotati di allacciamenti ad acqua, gas e elettricità. Ciascuna area, fornita di un box con i servizi igienici e di un locale per usi vari, è affidata a un nucleo familiare; ci sono inoltre degli spazi comuni destinati a parcheggio e delle aree verdi.

Questa modalità abitativa è un tentativo di soluzione che si allontana dall'emergenzialità e rappresenta una decisione funzionale nel rispetto della vita di relazione delle persone del campo. È la ricerca della costituzione di uno spazio dove ognuno può coltivare la propria lingua e le proprie tradizioni e tessere un dialogo capace di diminuire la distanza sociale e istituzionale e, nel contempo, far crescere la conoscenza sociale. Diventa uno spazio ospitale e «amico» nell'accezione tedesca del termine «ospitalità»: *Gastfreundschaft*, parola composta formata da *Gast* («ospite») e *Freundschaft* («amicizia»), un termine che indica che, oltre a rendere «vivibili» i luoghi dell'abitare, bisogna rendere «visibili» le persone che li abitano.

## ISTRUZIONE

Nei secoli passati all'istruzione dei Sinti e dei Rom provvedevano esclusivamente la famiglia e il clan. La cultura zingara veniva tramandata oralmente e i giovani erano a conoscenza della loro storia attraverso i racconti degli/delle anziani/e.

Con la rivoluzione industriale e la conseguente imposizione di nuovi modelli culturali ed economici, tale modalità di apprendimento è entrata in crisi perché è subentrata la necessità di conoscenze «burocratiche» richieste dalle amministrazioni statali e locali.

Lo stato di analfabetismo accentuava i problemi delle popolazioni nomadi in rapporto col territorio: attraversare i confini di uno Stato imponeva un rapporto con una burocrazia sempre più «raffinata»; non avere strumenti di lettura e scrittura rendeva impossibile comprendere, procurarsi e controllare la documentazione richiesta per legge.

Anche la gestione di libere attività come quelle di giostraio, di artigiano o di operatore circense necessita della tenuta di libri contabili, richiede l'attuazione di precise norme di sicurezza e di attenersi a disposizioni vigenti in continuo cambiamento.

Per questi motivi, anche un'istruzione scolastica di base a volte risulta insufficiente e oggi è più che mai importante che i/le giovani zingari/e trovino le condizioni per poter frequentare la scuola con regolare continuità, con profitto e proseguendo anche dopo l'obbligo scolastico.

## LA SCOLARIZZAZIONE DAGLI ANNI SESSANTA A OGGI



In provincia di Bolzano il problema della scolarizzazione dei nomadi è stato affrontato a partire dagli anni '60 con le classi speciali «Lacio Drom».

L'inserimento nelle classi normali è cominciato a partire dagli anni Ottanta, con finalità educative legate al recupero delle abilità di base e alla compensazione dei deficit di apprendimento.

**Dalle classi speciali  
alle classi normali**

Negli ultimi anni il numero degli alunni nomadi presenti nelle scuole della Provincia è rimasto sostanzialmente stabile e la loro percentuale è oscillata fra l'1 e il 2% in rapporto agli iscritti alle scuole primarie e secondarie di primo grado.<sup>5</sup>

Si registra un totale di 209 iscritti suddivisi tra 13 alunni nella scuola dell'infanzia, 114 nelle scuole primarie, 82 nelle scuole secondarie di primo grado. Non risultano nomadi iscritti alle scuole secondarie di secondo grado e non è possibile avere dati inerenti eventuali iscritti alla formazione professionale, poiché la scuola per norme provinciali non è tenuta a raccogliere alcun dato specifico che possa essere motivo di differenziazione tra gli iscritti.

I nomadi in età d'obbligo scolastico sono distribuiti tra tutte le scuole della provincia, ma il numero più alto di presenze si registra nel capoluogo altoatesino.

Nel corso degli anni sono stati attivati numerosi interventi educativi rivolti espressamente o in parte a Sinti e Rom: recupero delle abilità di base; utilizzo di mediatori interculturali; servizio di trasporto alunni dai campi sosta; classe ponte al villaggio sinto in una scuola secondaria di primo grado; corso di alfabetizzazione per adulti all'interno del campo; prescuola per bambini 3-6 anni; doposcuola per bambini delle scuole primarie; presenza di facilitatrici-mediatrici al campo; vicini di casa (sostegno alle famiglie); formazione di mediatrici sinte per facilitare il rapporto scuola-famiglia.

A tal proposito si presentano due progetti diversi sia per tipologia di intervento sia per età dell'utenza: uno è stato realizzato all'interno di un campo e rivolto a bambini/e di 3-5 anni; l'altro riguarda il contesto scolastico e precisamente gli interventi educativi in una scuola primaria (6-11 anni).

<sup>5</sup> Dati forniti dall'Istituto Pedagogico italiano, Provincia Autonoma di Bolzano.



## PRESCUOLA NEL VILLAGGIO SINTI

Il progetto di prescuola nasce nel 2000, si svolge all'interno del campo e si rivolge ai/alle bambini/e sinti di età compresa tra i 3 e i 5 anni, residenti presso il campo e non frequentanti le scuole dell'infanzia del territorio. Il servizio accoglie anche i bambini sinti che, in circostanze eccezionali, usufruiscono del rinvio all'obbligo scolastico.

Le principali finalità, con diverse prospettive temporali, sono le seguenti:

1. facilitare e gestire il distacco tra genitori e bambini (obiettivo a breve termine);
2. fornire i prerequisiti per agevolare l'accesso alla scuola primaria, riducendo i traumi che normalmente questa fase comporta (obiettivo a medio termine);
3. iscrizione dei bambini sinti presso le scuole dell'infanzia del territorio, per una maggiore integrazione e il raggiungimento di un rapporto di fiducia con l'ambiente scolastico (obiettivo a lungo termine).

L'attività di prescuola è coordinata da due insegnanti che si alternano nel proporre al gruppo-classe varie attività simili a quelle svolte presso le scuole dell'infanzia. Nello svolgimento dell'attività didattica le insegnanti sono affiancate da un'assistente sinta che svolge un ruolo fondamentale di mediazione linguistica.

La scelta di effettuare il prescuola all'interno del campo è stata fatta per rispondere alla necessità di avvicinare, in un ambiente rassicurante, le famiglie e i rispettivi figli al mondo della scuola; permettere quindi una graduale separazione dalla famiglia e una maggiore serenità dei bambini/e.

Le operatrici, riflettendo sul lavoro svolto, hanno sottolineato che le madri sinte sono molto riluttanti a separarsi dai loro bambini più piccoli:

È difficile che affidino il proprio bambino a un'altra persona che non sia un parente stretto, tanto meno a dei gaggi (non-zingari); inoltre non bisogna dimenticare che nella maggior parte dei casi tutto ciò che è «scuola» viene percepito come qualcosa di estraneo e ostile: i genitori hanno paura che a scuola i loro bambini possano soffrire l'atteggiamento discriminatorio da parte dei non-zingari, per cui generalmente i bambini sinti non frequentano la scuola materna.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Le informazioni sono tratte dalla relazione di verifica dell'anno 2002/2003 delle insegnanti Michol Albergati e Donatella Guiso.



La scelta di un prescuola presso il campo se, a una prima lettura, può apparire come una ghettizzazione, in realtà è il tentativo di agevolare l'accesso a quell'utenza che, molto probabilmente, non accedrebbe a tale servizio presso una struttura esterna.

Inoltre questo permette a ogni genitore che lo desideri di controllare cosa accade, di verificare come le maestre si prendono cura dei loro bambini e di avere la tranquillità che, in qualsiasi momento dovesse sorgere un problema, potranno essere accanto ai/alle figli/e.

### Le finalità del progetto di prescuola

Il principale compito del progetto didattico è introdurre alcune regole tipiche della vita di classe tra cui il rispetto degli orari, dell'igiene, della convivenza reciproca oltre a varie modalità di comportamento. Tutto questo viene svolto attraverso tempi appropriati per far abituare i/le bambini/e al nuovo contesto, consci del fatto che le norme che regolano comunemente la vita scolastica sono loro estranee.

Frequentando il prescuola i bambini hanno la possibilità di acquisire le conoscenze di base e le capacità manuali e intellettive che possono agevolare l'accesso alla scuola primaria.

I risultati più evidenti sono quelli riguardanti il cosiddetto «approccio emotivo» con l'ambiente scuola: infatti «nessuno dei bambini che hanno frequentato il prescuola ha avuto difficoltà a staccarsi dalla famiglia e a inserirsi nella propria classe, relazionandosi, con maggiore o minore facilità, con i compagni e le maestre».<sup>7</sup>

Le maestre delle scuole dell'infanzia e primarie e le mediatrici che da anni seguono la situazione dei Sinti hanno potuto riscontrare che i/le bambini/e che hanno frequentato il prescuola hanno mostrato, pur permanendo alcune difficoltà, maggiori capacità negli apprendimenti scolastici.

Il servizio di prescuola svolto al Campo Sinti è tuttora operante e continua a svolgere un valido raccordo con la scuola, senza tralasciare il buon rapporto instaurato tra le insegnanti e i genitori, parimenti importante per la serenità dei/delle bambini/e.

A tal proposito riporto di seguito la narrazione raccolta attraverso un'intervista fatta all'insegnante Michol Albergati:<sup>8</sup>

Confesso che il primo incontro avuto con il villaggio Sinti è stato un po' traumatico. Inizialmente i genitori mi hanno «squadrata» con

<sup>7</sup> Testimonianza di Michol Albergati.

<sup>8</sup> L'insegnante Michol Albergati ha seguito dal 2000 al 2006 il progetto prescuola; attualmente è coordinatrice di un Centro Giovani che ospita ragazzi e ragazze provenienti da diverse nazioni.

P

sospetto, ma la sensazione di freddezza e distacco nei miei confronti è subito sparita, perché è stata scaldata dai sorrisi dei tanti bambini che come per magia sono sbucati dai posti più impensati. Li ho osservati uno per uno e in loro ho notato lo stesso sguardo curioso di tutti i bambini che avevo accudito fino a quel momento e li ho salutati con un sorriso. Tuttavia questa accoglienza insperata, ma desiderata, non ha escluso alcune problematiche. Infatti, per i primi tempi ho dovuto spesso rincorrerli perché vi è stata di frequente la tendenza a scappare a causa dell'insofferenza nel rimanere chiusi per troppo tempo in un ambito ristretto come l'aula.

Un'altra difficoltà è stata la grande mancanza di concentrazione dei bambini. Tutti hanno avuto bisogno di ricevere gratificazioni, attenzioni e ascolto e hanno reagito in modo aggressivo ogni volta che non si sono sentiti valorizzati o sono stati esclusi dal gioco dai loro compagni.

Per rispondere alle necessità di movimento dei bambini abbiamo ritenuto opportuno svolgere molte attività esterne al campo, come le uscite al Parco giochi e le Passeggiate del Talvera, con una partecipazione piena di gioia e di risate; o le visite alla scuola dell'infanzia «Il Girasole», per dare la possibilità di relazionarsi con altri bambini, esperienza positiva poiché hanno sempre giocato e pranzato con i loro coetanei come se si conoscessero da sempre. Particolare riguardo è stato dato alle attività di pre-calcolo e di prescrizione per i bambini prossimi all'inserimento nella scuola primaria. Sono stati anche attivati due progetti specifici, mirati all'educazione alimentare e all'educazione alla salute. In ogni attività e progetto, il ruolo dell'assistente sinta si è rivelato di notevole importanza, ha collaborato quotidianamente con noi insegnanti all'interno della classe anche nella gestione di varie attività scolastiche, e la sua opera di mediazione, non solo linguistica, ma anche di decodifica culturale e, soprattutto relazionale, ha favorito il miglioramento dei rapporti con le famiglie del campo.

## **L'ESPERIENZA DELLA SCUOLA PRIMARIA «SAN FILIPPO NERI»**

Nella città di Bolzano le presenze più numerose di alunni/e «zingari» si registrano nelle scuole primarie «San Filippo Neri» e «San Giovanni Bosco». Entrambe fanno parte dei cosiddetti «quartieri italiani», poiché nel dopoguerra in questi quartieri si insediarono i lavoratori provenienti da diverse regioni italiane impiegati nelle fabbriche concentrate nell'attigua «Zona Industriale». Forse tale clima di variegata immigrazione ha creato una consuetudine alla «diversità».

La direttrice della Scuola Primaria «San Filippo Neri», Dott.ssa Colicchia, ne dà conferma affermando che nella «sua» scuola è consolidata



l'attenzione ai Rom e Sinti, e per loro è ormai consuetudine pensare e attuare particolari modalità e attività puntualmente inserite nel Piano dell'Offerta Formativa/POF.

Dal Piano dell'Offerta Formativa del 2008-2009 si evince che il progetto relativo all'integrazione degli alunni zingari trova legittimazione nella volontà di incrementare, nel rispetto delle abitudini etnico-culturali, il diritto-dovere all'obbligo scolastico degli/delle alunni/e zingari iscritti alla scuola. A causa di una serie di motivi legati alla diversa situazione culturale-sociale-economica-linguistica nella quale si trovano, la loro frequenza risulta problematica. Pertanto il «bisogno» educativo di questi alunni non può trovare risposta nella semplice accettazione e nemmeno in un inserimento «passivo» nelle singole classi, ma richiede la realizzazione di un ambiente educativo di inserimento che sia accogliente e rispettoso del loro vissuto e della loro provenienza culturale e al contempo funzionale dal punto di vista organizzativo, operativo e metodologico.

Qui di seguito viene riportato il capitolo del POF dedicato agli alunni zingari.<sup>9</sup>

### Descrizione delle necessità ambientali e delle particolari esigenze degli alunni

Analizzando i vari aspetti che caratterizzano i rapporti relazionali con l'istituzione scolastica, si evidenziano:

- l'alto numero di alunni zingari iscritti e frequentanti in rapporto al numero totale degli alunni dell'intero Istituto;
- la difficoltà organizzativa nell'articolazione di adeguati momenti formativi, dovuta sia alla frequenza discontinua, sia alla discrepanza tra l'alfabetizzazione di base e l'età cronologica;
- la sfiducia ancora presente verso le istituzioni.

Per questi motivi è maturata nel Collegio dei Docenti la convinzione che, al fine di rendere più proficua la frequenza scolastica per gli alunni zingari, è necessario organizzare *un'attività di recupero* che:

- tenga conto dell'ambiente socio-culturale da cui gli alunni provengono e delle differenze dovute all'appartenenza a gruppi diversi (Rom provenienti dall'ex Jugoslavia e Sinti residenti in provincia);

<sup>9</sup> Dal POF 2008/2009, capitolo «Integrazione alunni zingari», Progetto relativo ad attività educativo-didattiche finalizzate all'integrazione di alunni zingari per agevolare il diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni.



- accogla le diversità personali senza trasformarle in disuguaglianze nel raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento;
- valorizzi la loro prontezza, la loro vivacità e nello stesso tempo li porti gradualmente a conoscere e ad accettare le regole di comportamento indispensabili al buon funzionamento di un gruppo;
- aiuti gli alunni a superare le difficoltà provenienti da una frequenza discontinua, facendo in modo di favorire l'integrazione progressiva di nuovi apprendimenti;
- faccia emergere e valorizzi le capacità esistenti;
- coinvolga altri alunni così da non diventare elemento di discriminazione e di ulteriore isolamento.

### Modalità di accertamento delle difficoltà degli alunni

Le difficoltà degli alunni vengono evidenziate dagli insegnanti, discusse e valutate collegialmente nel corso delle riunioni di programmazione settimanali e mensili sulla base di osservazioni e prove di verifica relative alle diverse aree, appositamente predisposte.

Tipo di *difficoltà* riscontrate:

- difficoltà di adattamento;
- demotivazione spesso dovuta alla mancanza di interesse da parte delle famiglie per ciò che accade a scuola;
- svantaggio socio-culturale;
- difficoltà di apprendimento soprattutto nell'acquisizione degli strumenti di base, nell'area linguistica e logico-matematica.

### Interventi didattici

Sono previsti:

- momenti propedeutici mirati all'inserimento del bambino nella classe;
- interventi mirati al recupero di determinate abilità attuati in stretta collaborazione con gli insegnanti di classe;
- interventi mirati al recupero delle specifiche difficoltà, coordinati sia con l'attività didattica programmata collegialmente da tutti gli insegnanti della scuola, sia, in particolare, con attività volte al conseguimento di obiettivi specifici previsti dalla programmazione per classi parallele;
- interventi specifici riguardanti: *formazione, educazione alla salute e abilità di base.*





## 1. FORMAZIONE

### *Obiettivi:*

- formazione della personalità globale in armonico equilibrio con il gruppo sociale;
- conoscenza e rispetto delle regole e dei valori della società per una convivenza responsabile e costruttiva;
- capacità di autocontrollo.

### *Attività:*

- conversazioni, esperienze di vissuti quotidiani, confronti con diverse tipologie di comportamento e situazioni per l'assunzione di atteggiamenti differenti da quelli tenuti solitamente, sia nei giochi all'interno del gruppo sia nella relazione con gli altri, nei giochi di socializzazione.

## 2. EDUCAZIONE ALLA SALUTE

### *Obiettivi:*

- igiene personale e cura del proprio corpo;
- conoscenza delle strutture sanitarie locali;
- collaborazione con l'assistente sanitaria della scuola;
- comprensione e interiorizzazione di comportamenti positivi atti a favorire una relazione reciprocamente costruttiva con compagni e insegnanti per «stare bene insieme».

### *Attività:*

- bagno, doccia, cambio biancheria, pulizia dei denti, controlli sanitari (denti, pelle, ecc.), visite guidate (ambulatori medici, struttura ospedaliera), giochi, lavori di gruppo, attività manuali.

## 3. ABILITÀ DI BASE

### *Obiettivi:*

- conoscenza della lingua parlata e scritta per garantire l'accesso ai successivi gradi di istruzione;
- apprendimento delle quattro attività linguistiche: ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- acquisizione delle fondamentali abilità logico-matematiche.

### *Attività:*

- conversazioni spontanee e guidate, letture e racconti, visite guidate, attività grafico-pittoriche-manuali.



*Strumenti:*

- uso di schede, cartelloni, alfabetiere, materiale vario, giochi didattici, videocassette.

Gli interventi si svolgeranno:

- in compresenza con l'insegnante di classe;
- per gruppi di classi aperte;
- individualmente in orario scolastico (se necessario in orario extrascolastico in piccoli gruppi).

### Le risorse: insegnanti e dirigenti

Il coordinamento per l'attuazione del sopraindicato progetto è affidato, da oltre quindici anni, all'insegnante Laretta Bertoli. Durante il nostro incontro la professoressa ha sottolineato che il raggiungimento dei buoni risultati ottenuti dai ragazzi è stato possibile fondamentalmente grazie a due elementi: in primo luogo attraverso il clima di fiducia via via costruito con i genitori in seguito ad azioni, attenzioni e iniziative mirate (nella situazione attuale sono gli stessi genitori a collaborare controllando le presenze e la pulizia dei loro figli); in secondo luogo attraverso l'inserimento di uno, massimo due alunni zingari per classe (ciò ha evitato il costituirsi di gruppetti con il conseguente isolamento di alcuni).

«L'obiettivo finale del progetto» ha sottolineato la Dott.ssa Bertoli «è la *promozione della persona* e per far questo è indispensabile attivarsi verso concrete opportunità di lavoro, rifuggendo dall'assistenzialismo che consoliderebbe una cultura della sopravvivenza e dell'adattamento che comprende anche il ricorso al furto».

L'insegnante, insieme ai colleghi, vede importantissimo per il futuro dei/delle bambini nomadi il conseguimento della licenza media e la frequenza delle scuole professionali per imparare un mestiere. «Sono convinta che questo aprirebbe nuovi orizzonti e farebbe nascere in loro dei nuovi "sogni", sogni liberi e senza confini», perché i sogni sono, naturalmente, «nomadi».

Fra le varie persone contattate ho avuto l'occasione di incontrare la prof.ssa Edda Dal Molin, per molti anni direttrice della scuola «San Filippo Neri» e testimone delle diverse e numerose proposte interculturali attivate sul territorio.

Da lei ho saputo che il POF con il suo capitolo sugli alunni zingari è stato introdotto nel 1988, quando essendo direttrice della scuola, sentendosi direttamente interpellata dalle numerose richieste di



iscrizioni di ragazzi «zingari», ha pensato di affrontare il problema partendo dall'accoglienza:

Con il corpo insegnanti ci siamo trovati tutti d'accordo nel ritenere di basilare importanza la necessità di realizzare una rispettosa e calda accoglienza per tutti i nostri alunni e alunne (italiani, stranieri, zingari) trasmettendo a ognuno questo messaggio: «vieni, sei un ospite gradito», considerando questo atteggiamento un valido preludio a una successiva e auspicabile «convivenza».

La scuola mira ad assicurare per ognuno un'educazione individualizzata, con incentivi formativi per tutti e al contempo diversi per ciascuno. Questo obbliga a far trovare anche a «loro» (alunni zingari) uno spazio per integrarsi con i/le nuovi/e compagni/e, e per interagire con loro, adeguando il proprio comportamento alle «regole» del gruppo che accoglie. Poiché anche i nuovi compagni devono sapersi «adeguare a loro», diventa di primaria importanza far conoscere la storia, la cultura, le difficoltà e i talenti della popolazione nomade.

Devo sottolineare l'importanza del concreto contributo dei genitori rom e sinti che hanno tenuto contatti con le insegnanti e si sono fatti carico del controllo delle presenze dei loro figli.

Questa collaborazione è divenuta maggiormente significativa nel 1990 e nel 1991 con i numerosi arrivi di Rom provenienti dalla Macedonia, ma ancora più preziosa nel 1992 quando il loro campo è stato distrutto da un incendio e la nostra scuola ha accolto circa 50 ragazzi e ragazze. Un frangente che ha causato comprensibili problemi, ma che con un impegno coordinato ha saputo dare valide risposte trovando energie e risorse nuove anche fuori dalla scuola (associazioni ODAR<sup>10</sup> e CLS,<sup>11</sup> Centri Giovanili, ecc.), riuscendo a garantire spazi formativi capaci di svolgere azioni didattiche e educative.<sup>12</sup>

## CONCLUSIONI

La consapevolezza dell'accoglienza richiede un'attenzione che porta alla conoscenza e alla condivisione: ciò permette di costruire «qualcosa» che è diverso dall'inclusione e dall'integrazione, in quanto ingloba nel cambiamento-crescita tutti i soggetti coinvolti. Tale percorso potrebbe

<sup>10</sup> Opera Diocesana di Assistenza Religiosa della Caritas di Bolzano, gestisce il centro immigrati/e extracomunitari/e «Don Tonino Bello» e il servizio «Chance» nel progetto «Insieme per l'integrazione».

<sup>11</sup> Consorzio Lavoratori Studenti, agenzia di Educazione Permanente con sede a Bolzano.

<sup>12</sup> La testimonianza è stata tratta dal colloquio con la Dottoressa Edda Dal Molin avvenuto il 1° aprile 2009.



«spaventare» perché sollecita a «mutare» anche alcune convinzioni tradizionali, ma ritengo sia oggi la sola strada possibile per avvicinarsi a una società ove ognuno si senta accettato e pertanto contribuisca attivamente all'ambiente nel quale è stato inserito.

Diventa obbligo quindi chiedere non solo ai nomadi un adattamento alla nostra scuola ma a tutti i soggetti scolastici un adattamento a «tutti».

Penso che una rilevazione delle competenze, un'individualizzazione forte dei percorsi scolastici e educativi, l'investimento di maggiori risorse professionali adeguate e un maggior numero di figure di mediazione, con percorsi formativi assistiti che vadano dalla scuola primaria alla fascia d'età 14-16 anni e che coinvolgano anche la scuola secondaria di secondo grado e la formazione professionale e una maggiore continuità didattica e flessibilità organizzativa da parte delle scuole siano le strade percorribili per fissare obiettivi a lungo termine e per affrontare il problema con maggiori possibilità di modificare la situazione attuale, che vede ancora troppi ritardi scolastici e troppi abbandoni.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Caritas Ambrosiana, Centro Come (2004), *L'inserimento scolastico dei bambini Rom e Sinti*, Milano, FrancoAngeli.
- Carli S. (1996), *I Rom a Bolzano*. In P. Brunello (a cura di), *L'urbanistica del disprezzo*, Roma, Manifestolibri.
- Cossetto M., de Concini W., Farruggia E., Ragaglia L., Spada S. e Weber A. (a cura di) (2002), *U baro drom – la lunga strada – der lange Weg: Materiali per le scuole*, Bolzano, Sovrintendenza scolastica, Lab\*doc storia/Geschichte, Assessorato alla cultura e allo spettacolo, Ufficio Beni culturali.
- Gomes A. (1998), *Vegna che ta fago scriver*, Roma, CISU.
- Hueller R. e Abbadessa D. (2008), *Sinti e Rom a Bolzano, Sinti und Rom in Bozen*, Merano, edizioni alpha beta.
- Iacomini F., Longo A. e Ricci A. (1996), *I Rom e la scuola*, L'Aquila, Petrilli Editore.
- Karpati M. (1978), *I figli del vento. Gli zingari*, Brescia, La Scuola.
- Karpati M. (a cura di) (1993), *Zingari ieri e oggi*, Roma, Centro Studi zingari di Roma, Associazione per i popoli minacciati di Bolzano.
- Marcolungo E. e Karpati M. (a cura di) (1985), *Chi sono gli zingari?*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Piasere L. (a cura di) (1999), *Italia romanì*, vol. II, Roma, CISU.

# Rom e Sinti a Napoli

Diffidenze incrociate  
e tentativi di integrazione

di **Donatella Guarino**<sup>1</sup>

Scrivere di integrazione interculturale a Napoli è un compito difficile. La città che dovrebbe essere un luogo che *accoglie* altre culture è sempre più protagonista dello sfilacciamento della propria. Le cronache giornalistiche fanno emergere un'immagine di Napoli spesso ostile e diffidente nei confronti dei migranti, carattere ben diverso da quello diffuso dalla tradizione che, invece, racconta di un luogo e di una cultura contraddittorie e conflittuali, ma sempre connotate da una dimensione di accoglienza e tolleranza, per la propensione profonda ad assimilare l'altrui difficoltà alla propria.

Questa rottura dalla tradizione — o meglio, dalla percezione che si aveva in passato in città e nel mondo, di alcuni tratti caratteristici della cultura napoletana — è testimoniata ad esempio nei lavori di autori come Roberto Saviano, che fanno emergere lo sgretolamento dei valori legati alla memoria collettiva e la loro sostituzione con quelli promossi da culture rapaci e illegali, proprie delle peggiori realtà metropolitane.

Le carenze strutturali, per una grande e antica città come Napoli, nei campi in cui è ospitata la maggior parte della popolazione rom e sinta sono assolutamente desolanti. Nei primi anni Novanta

<sup>1</sup> Sociologa, docente di scuola secondaria di secondo grado.

P

questo aspetto era già evidente nel quartiere conosciuto come Don Guanella, situato a poca distanza da quello di Scampia, un esempio paradigmatico di come le buone intenzioni (un progetto di urbanizzazione ideale sulla carta) possano produrre pessimi esiti (il degrado, l'isolamento, la ghettizzazione) e diventare il simbolo, forse più noto, della deriva sociale e civile di una città.

Non è un caso che Napoli negli anni Novanta, avendo il primato italiano della dispersione scolastica, percepisse la popolazione e quindi anche i bambini rom come una presenza transitoria e del tutto estranea al tessuto sociale e separata dagli accadimenti del territorio.

Negli anni successivi queste tendenze profonde, solo in parte dovute a cause locali, sono state contrastate dalla progettualità, seppure episodica e localizzata, degli Enti locali, delle scuole, dell'associazionismo che, in autonomia o in collaborazione, si sono sempre presentati come risorse di fondo, scaturendo da una dimensione riconducibile all'etica e quindi all'impegno individuale.

Di seguito le testimonianze, i racconti e le informazioni forniti da soggetti diversi, impegnati a vario titolo nell'integrazione di Rom e Sinti.

## IL CENTRO LIMA

A partire dal 2003 il Comune di Napoli inizia a porre parzialmente rimedio alla situazione in cui si trovavano i nuclei di Rom e Sinti, destinando loro dei locali di una scuola media dismessa (ex «Grazia Deledda») nel quartiere di Soccavo. Sull'onda di una delle tante emergenze, nel 2004 la struttura viene utilizzata per ospitare le famiglie provenienti dal vicino campo di via Chintia, in cui si era diffusa una grave forma infettiva che aveva causato la morte di una bambina. Da allora la struttura viene gestita dall'Associazione Centro Lima che opera nell'ambito della Protezione civile.

La nascita dell'Associazione risale agli anni del post-terremoto nel novembre del 1980, ma soltanto nel 1992 acquista il riconoscimento ufficiale necessario a costituire un'Associazione vera e propria che verrà chiamata Centro Lima.

Il Centro Lima ha la sede legale e operativa nel quartiere di Pianura — confinante con quello di Soccavo — ma ha sempre operato in tutta la città e ovunque fosse utile la propria presenza.

Nel 1995 il Centro ottiene il primo riconoscimento, quello della Regione Campania, requisito indispensabile per fruire della normativa prevista per gli enti *non-profit*.



Nel 1996 ottiene il riconoscimento della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della Protezione Civile, l'attuale Agenzia Nazionale della Protezione Civile; infine quello del Comune di Napoli nel 1997.

Attualmente il Centro Lima ha come obiettivo quello di continuare a esercitare la propria attività di prevenzione, previsione ed eventuale soccorso, dando ausilio alle popolazioni disagiate al fianco delle Istituzioni.

Il responsabile della struttura, Cristian Ferrandi, e il responsabile del Piano sociale di zona della IX Municipalità, Maurizio Volpicelli, anche lui coinvolto nell'Associazione, raccontano, con la naturalezza di chi vive quotidianamente come normalità la vita in comune con la popolazione rom, la loro esperienza. Sottolineano che nel territorio non ci sono mai stati episodi gravi di intolleranza, sebbene la struttura ospiti attualmente circa 130 persone di cui molti bambini e giovani.

Ferrandi e Volpicelli raccontano alternandosi:

A quasi tre anni dall'inizio della sperimentazione avviata dal Comune di Napoli, per far fronte a una vera e propria emergenza che si era venuta a creare nella città, i risultati raggiunti hanno superato ogni aspettativa. Attualmente gli obiettivi sono di valorizzare la capacità di affermazione dei Rom e dei Sinti facendo in modo di superare momenti di puro assistenzialismo che sono ancora comunque necessari e, viceversa, renderli protagonisti attraverso modalità di scelta partecipata. Tutto questo, sebbene in alcuni casi sia contrassegnato da momenti di conflittualità, sta producendo delle buone pratiche di integrazione reale. Il processo di integrazione è molto lento ma ha portato alla formazione di operatori rom che cogestiscono insieme agli altri la struttura e, nel caso dello sgombero di campi nella stessa Municipalità, sono stati presenti come operatori. Sono persone, spesso sempre le stesse, che accettano le regole dell'associazione la quale offre loro garanzia all'esterno e protezione agli ospiti. Molti sono i bambini nati nel quartiere tutelati dallo stretto rapporto con l'UOMI (l'Unità Operativa Materno-Infantile della Asl) il cui medico è diventato il depositario della storia sanitaria delle nuove generazioni rom del quartiere. Alcune progettualità vedono partecipare gli alunni delle scuole che ne fanno richiesta a occasioni organizzate di attività e laboratori comuni presso la struttura.

## **L'ISTITUTO COMPRESIVO «65° CIRCOLO DIDATTICO», SCUOLA MEDIA STATALE «MAROTTA»**

Il diritto alla vita scolastica è salvaguardato dalla frequenza presso l'Istituto comprensivo «65° circolo didattico», scuola di riferimento

P

di una vasta zona a forte degrado ambientale e sociale. I bambini rom frequentano la scuola con l'aiuto di un'insegnante volontaria e sono seguiti dagli operatori del Centro Lima. Una delle insegnanti ci racconta le difficoltà incontrate nel rendere stabile la progettazione di attività di integrazione che sono lasciate all'iniziativa dei singoli.

L'insegnante racconta:

Da quando i bambini rom frequentano la nostra scuola, circa 5 anni, ci sono stati alcuni tentativi per favorire la partecipazione attiva delle loro famiglie alla vita scolastica: ad esempio attraverso uno spettacolo di Natale, alla fine del quale le mamme Rom sono state invitate, insieme a due altre polacche, a fare gli auguri nella loro lingua. Un momento tenerissimo ma episodico perché poi, per mille motivi, queste madri purtroppo continuano a non partecipare alle riunioni, non le vediamo quasi mai e i contatti avvengono principalmente attraverso gli operatori della «Deledda».

Un altro piccolo tentativo è stato quello di preparare un dizionario molto semplice italiano-rumeno. Ma l'occasione in cui più organicamente si è cercato di coinvolgere i bambini e le famiglie in un discorso comune, che ci «apparentasse», è stato il lavoro sull'emigrazione.

Le difficoltà sono state numerose. Alle volte gli spostamenti delle famiglie rom e sinte da un luogo all'altro creano non poche difficoltà e inoltre sono numericamente pochi e generalmente abbiamo un'utenza con problemi così gravi e diffusi che non riusciamo ad affrontarli tutti. Ma se io penso a una scuola in cui si fa veramente educazione interculturale, mi vengono in mente attività legate, per esempio, alla tradizione del racconto orale, ai giochi, alle danze e alle musiche popolari.

Dal racconto emerge, come viene confermato anche dall'intervista seguente, l'abitudine a nascondere l'appartenenza alla propria etnia: si preferisce definirsi genericamente rumeni. Né bambini né adulti si definiscono Romanés e viene da chiedersi quale integrazione sia possibile se non si rende prima dichiarabile e socialmente accettabile la propria identità.

## IL LAVORO SULL'EMIGRAZIONE: UN'INTERVISTA

Nel nostro modulo ci sono tre bambini romeni e due bambini le cui mamme sono polacche.

Abbiamo deciso di intervistare i loro genitori per chiedere perché si sono trasferiti a Napoli e per avere delle informazioni sui loro Paesi. Riportiamo di seguito l'intervista.





1. *Da quale città venite?*  
R. Da Călărași, vicino Costanza [*Constanta, in Romania, nda*].  
(Indicano sulla carta geografica dell'Europa la posizione di Călărași).
2. *Perché siete venuti in Italia?*  
R. Povertà. Eravamo poveri.
3. *Che lavoro facevate in Romania?*  
R. Prima c'era lavoro per tutti, c'erano muratori, contadini. Il lavoro era obbligatorio, tutti dovevano lavorare.
4. *Come vi sentivate quando siete venuti in Italia la prima volta?*  
R. Bene, l'Italia è democratica, libera.
5. *Il primo viaggio è stato duro?*  
R. È stato pesante, col pullman ci sono volute 40 ore. (Indicano sulla carta geografica dell'Europa il percorso che hanno fatto per arrivare in Italia attraverso la Romania, l'Ungheria e l'Austria).
6. *Perché siete venuti proprio in Italia?*  
R. La gente è buona, la lingua è più simile alla nostra.
7. *Siete venuti clandestinamente?*  
R. No, come turisti, poi abbiamo preso i documenti italiani, la carta d'identità, la patente di guida...
8. *Prima di venire in Italia siete andati in un altro Stato?*  
R. I genitore: In Serbia, per 5 anni.  
Il genitore: In Turchia, a Istanbul, per 2 anni.  
Il genitore: No, direttamente in Italia.
9. *Da quanto tempo state in Italia?*  
R. I genitore: *Da 4 anni*.  
Il genitore: *Da 6 anni*.  
Il genitore: *Da 4 anni*.
10. *È più bello stare qui o in Romania?*  
R. Meglio qui. Ci dispiace per quello che fanno alcuni rumeni, sono cose brutte, ma non riguardano tutti noi, noi siamo qui per lavorare.
11. *Come sono le vostre case in Romania?*  
R. Sono basse, molte sono a un piano.
12. *Quanto è grande Călărași?*  
R. È come Avellino.
13. *Cosa mangiate in Romania?*  
R. Il primo piatto non è la pasta, come qui in Italia: è sempre una zuppa di verdure, poi carne e altro.



14. *Andate mai a pesca?*  
R. Sì, sul fiume Duna [il Danubio, nda].
15. *Com'è il clima in Romania?*  
R. Più o meno come qui in Italia. In inverno a volte nevica, la temperatura scende a 1, 2 gradi sottozero.
16. *Quanti anni avete?*  
R. I genitore: 31 anni.  
Il genitore: 34 anni.  
Il genitore: 26 anni.
17. *Qual è la vostra religione?*  
R. Cristiana ortodossa.
18. *Pensate di rimanere per sempre qui o volete tornare a casa?*  
R. Abbiamo voglia di tornare a casa...

## L'OPERA NOMADI DI NAPOLI

Marco Nieli è un insegnante Responsabile della Didattica per l'Opera Nomadi di Napoli. Da anni attiva progetti di integrazione nelle scuole con l'Assessorato alle Politiche sociali del Comune di Napoli. La programmazione delle attività dei Laboratori di intercultura e di alfabetizzazione sono effettuate con le maestre delle scuole che si rendono disponibili ad attivare questi percorsi.

Si tratta soprattutto di attività condotte nel rispetto della diversità della cultura rom, talvolta con la presenza di un mediatore culturale, incentrate sull'apprendimento corporeo, sulla comunicazione orale, sulla musicalità della tradizione orale, sul gioco e sull'utilizzo del computer come strumento duttile e prossimo a una logica non lineare e sequenziale.

I momenti di maggiore integrazione sono costituiti dall'agire comune e, in questi casi, il laboratorio diventa un luogo dove i bambini rom e italiani possono impadronirsi di parole con suoni diversi per concetti simili, dove è possibile imparare insieme preparando cibi o oggetti. Si riporta di seguito l'intervista a Marco Nieli.

*1. Quali strategie adottate affinché la realtà di alunne e alunni rom o sinti trovi maggiore spazio nella scuola?*

A partire dal 1998, con l'Opera Nomadi di Napoli abbiamo lavorato per l'accompagnamento scolastico, la mediazione linguistico-culturale e la didattica interculturale nell'ambito della scolarizzazione dei rom ex-jugoslavi di Scampia-Secondigliano. Oggi stiamo cominciando con i Rom rumeni.



Una volta iscritto un minore Rom a scuola esistono una serie di immense problematiche da affrontare e risolvere: aspetti sanitari e igienici, di mediazione linguistico-culturale, psicologici, didattici e metodologici. A tutt'oggi, ritengo che la scuola italiana sia in larga misura impreparata, nonostante le buone pratiche sperimentate qua e là. Il discorso interculturale, relativamente ai Rom, stenta a decollare in Italia e a Napoli, per un problema fondamentalmente di razzismo e di pregiudizio verso la cultura rom che viene percepita solo come problema e mai come risorsa.

Le strategie messe a punto da noi a livello locale ricalcano un po' quelle sperimentate da qualche decennio anche a livello nazionale: fermo restando che l'integrazione nelle classi comuni si attualizza con diversi strumenti, come il laboratorio linguistico (gruppo rom a parte per alcune ore la settimana), laboratorio interculturale (gruppo misto nella classe comune di appartenenza), mediatori rom, laboratori musicali, di danza, grafico-pittorici e manipolativi, ecc.

## 2. Quali tentativi si possono fare per rendere l'ambiente educativo più affine alla dimensione di comunità?

Nel laboratorio linguistico e di sostegno all'alfabetizzazione, che è uno spazio allestito a parte dalla classe di appartenenza, si cerca di ricreare il senso di comunità a partire dalla promozione dell'identità rom, spesso in crisi di fronte alle pressioni del mondo *gagiò* (i non-rom) circostante. Si lavora molto sui vissuti individuali del campo e della scuola, si cerca di recuperare il rispetto di sé, propedeutico al rispetto degli altri e al lavoro comune a scuola, si usa e valorizza la lingua *romanés* che gli operatori conoscono o tendono a imparare. L'alfabetiere è rigorosamente bilingue, come pure le esercitazioni linguistiche, orali o scritte. Contenuti e attività sono il più possibile vicini alla cultura rom e al vissuto dei bambini al campo.

Nel gruppo misto della classe è più difficile intervenire perché gli alunni passano la maggior parte del tempo con la maestra e i compagni, senza l'operatore né il mediatore rom. Gli interventi interculturali che si fanno periodicamente in classe servono a monitorare le dinamiche di inclusione/esclusione/interazione attive nel gruppo misto e, se possibile, a correggerle o per lo meno incanalarle in nuove forme di interazione, più problematiche e aperte. Per fare un esempio, parlando del confronto fra le diverse tradizioni natalizie magari in presenza di una mediatrice rom, il piccolo alunno rom non si accorge che in classe «si è rotto il ghiaccio» e ci si ritrova a spiegare la tradizione della *cesnica* (pane benedetto con una monetina dentro), mentre i compagni impastano allegramente insieme la farina.



3. *Quali sono gli aspetti ancora da curare perché vengano riconosciuti diritto e dignità alla realtà di questi alunni?*

Il diritto alla scuola è ormai insindacabilmente riconosciuto a questi alunni. Quello che manca ancora è il diritto a una scuola ritagliata sulle loro possibilità ed esigenze. La scuola trasmette un modello dominante di sapere, quello alfabetico-razionalistico, da cui i Rom sono tagliati fuori a priori, in quanto appartenenti a una cultura tradizionalmente nomade e orale. Questo rapporto tra cultura egemone e cultura subalterna, all'interno della scuola, riproduce l'analogo rapporto tra cultura rom e *gagè* all'esterno. Se non si riesce a intervenire adeguatamente su questi nessi chiave, la distanza tra i modelli si traduce inevitabilmente in insuccesso scolastico e dispersione. Il diritto alla scuola è solo il primo passo: dovrebbero seguire il diritto al successo scolastico e a una scolarizzazione più vicina al proprio vissuto e alle proprie esigenze.

4. *Quali sono le occasioni in cui gli alunni rom e sinti possono essere ascoltati nel racconto dell'appartenenza alla propria etnia?*

Le occasioni sono quasi nulle (molto però dipende dalla singola maestra e non si può mai generalizzare). Spesso avviene che il minore rom si mascheri e dica di essere slavo, dando un nome italiano e nascondendo tutto sul suo vissuto al campo, perché si vergogna davanti ai compagni. La maestra tende ad avallare quest'atteggiamento di mascheramento e a non approfondire. Tranne qualche significativa eccezione, alla maestra preme soprattutto portare avanti il programma e semmai recuperare le lacune del piccolo «nomade» o slavo che dir si voglia. Non le interessa minimamente sapere da quale punto di partenza quotidianamente il suo alunno riconquisti il diritto a stare in mezzo agli altri. Non si utilizza il 15% di flessibilità del curriculum per introdurre contenuti e attività vicini al vissuto degli alunni rom, perché tanto si sa che la cultura dei «nomadi» non può insegnare nulla a noi Italiani. Sono loro che devono adeguarsi e basta. Se l'alunno comincia a non frequentare più, non si ricercano le cause reali, ma si dà la colpa ai genitori che sono «incorreggibili».

5. *Da quali fattori è influenzato principalmente il risultato scolastico? C'è un sistema di interazioni all'interno della scuola che si prende cura di questo?*

Direi che i risultati scolastici sono influenzati da tanti fattori, a parte ovviamente i prerequisiti cognitivi che sono individuali.



Esiste un fattore oggettivo per tutti i minori rom: la mancanza delle precondizioni ambientali. Senza acqua corrente è difficile arrivare a scuola puliti e in ordine. In una baracca con 10 persone è difficile fare i compiti e poi nessuno è in grado di aiutarti. Esiste poi un enorme fattore negativo che pesa come un macigno su ogni più volenteroso alunno rom: la pressione compatta e uniforme del pregiudizio nei suoi confronti che egli sperimenta quasi costantemente, da parte dei compagni e spesso anche degli adulti della scuola (magari in forme più velate e nascoste).

Non direi che allo stato attuale esistono strumenti interni alla scuola per studiare, contrastare o rimuovere alcuni di questi fattori. I laboratori dell'Opera Nomadi costituiscono uno strumento esterno, predisposto dal Comune, che diventa interno nella misura in cui gli strumenti vengono fatti propri dal Collegio Docenti.

*6. Le referenti scolastiche e comunali coinvolte nella tematica hanno avviato una riflessione comune sulle strategie idonee a favorire il successo scolastico degli alunni rom e la partecipazione attiva delle loro famiglie all'esperienza scolastica?*

Ogni anno si tengono periodicamente delle riunioni tra Comune, Scuola, famiglie rom e Opera Nomadi, per analizzare insieme le problematiche, prevenire l'insuccesso e la dispersione scolastica e, in definitiva, avvicinare la famiglia rom alla scuola e viceversa. Questo aiuta sicuramente nei casi singoli, ma non risolve i problemi strutturali che permangono. Credo che servirebbero più corsi di formazione mirati per docenti. Più attenzione da parte istituzionale per la tematica interculturale riferita ai Rom, anche e soprattutto più risorse e progetti mirati.

*7. Come avviene l'accoglienza degli alunni rom e delle loro famiglie?*

L'incontro famiglie rom-scuola è spesso tardivo e mediato dall'Opera Nomadi (a parte l'iniziale atto di iscrizione, dove è indispensabile la firma del genitore). Nella stragrande maggioranza dei casi, la famiglia rom ha diffidenza verso l'istituzione dei *gagè*, come la scuola ha diffidenza verso il mondo rom. Sono due modelli culturali e educativi che si sfidano, si rifiutano vicendevolmente e si incontrano (il più delle volte scontrano) reciprocamente a partire dal pregiudizio. La difficile opera di mediazione consiste appunto in questo: nel mettere i due modelli a confronto in modo pragmatico e umanamente motivante. Avvicinare la scuola al campo e il campo alla scuola. Scoprire i lati positivi dell'altro e i propri lati negativi allo stesso tempo.



L'accoglienza è spesso insufficiente per tutti i motivi suddetti. Vedere alla fine dell'anno scolastico un bambino rom in classe ancora seduto da solo all'ultimo banco è davvero il fallimento di ogni didattica rivolta ai piccoli Rom.

*8. Sono stati fatti dei passi per facilitare l'incontro tra mondi e sistemi culturali di riferimento diversi?*

Alcuni passi sono stati fatti da noi con i progetti comunali ma la strada resta ancora lunga. Mancano le condizioni per formare e professionalizzare i mediatori rom, figura su cui, qui da noi, si investe ancora pochissimo. Mancano corsi di formazione specifici per docenti e operatori: quei pochi che si sono fatti, a Giugliano e a Napoli, sono stati disertati da quegli stessi insegnanti che avevano i minori rom in classe.

Mancano progettualità specifiche e know-how mirato, anche perché si investe poco in termini di conoscenza della cultura rom, che al massimo si conosce poco attraverso qualche libro.

Dall'insieme degli interventi raccolti sembra confermata la frammentarietà delle azioni, con tipologie poco adeguate a promuovere una reale accettazione da parte della comunità cittadina, mentre molto forte resta la pratica dell'ascolto e dell'accoglienza da parte di chi si attiva sul piano etico, raccogliendo tuttavia di fatto tutte le criticità di queste azioni. Insomma, sia le istituzioni, sia il volontariato, sia le scuole realizzano interventi, ma ciò che manca, nonostante la presenza di finalità comuni, sono le forme di coordinamento e di raccordo sul piano dell'organizzazione e della condivisione degli obiettivi.

# Un piccolo progetto di periferia



di **Alfonso Corradini**<sup>1</sup> e **Chiara Bertozzi**<sup>2</sup>

Quello che andiamo a presentare è un piccolo progetto di periferia che nasce otto anni fa da alcune considerazioni condivise tra gli operatori del Comune di Reggio Emilia, i volontari dell'Associazione «Per una Comunità Educante»<sup>3</sup> e l'Istituto Comprensivo «Don Borghi» di Rivalta. I bambini sinti arrivano alle scuole secondarie di primo grado con un ritardo endemico accumulato strada facendo nel corso dei loro percorsi scolastici che si assomigliano tutti: il tempo dedicato alla scuola non trova eco nello studio, rimane una parentesi in una cultura che ha ancora forti radici nell'oralità, nelle esperienze di vita tramandate di generazione in generazione, nella cultura della precarietà propria di chi è abituato a far fronte ogni giorno alle evenienze del qui e ora, dove il qui non è mai lo stesso posto o, se lo è, lo è per il tempo necessario al lavoro, alle giostre, alle feste, alle priorità del momento.

Oggi i sinti non possono più essere definiti nomadi, le famiglie sono in parte stanziali e in parte semistanziali (alcune si muovono

<sup>1</sup> Responsabile dell'UOC Città Educativa del Comune di Reggio Emilia.

<sup>2</sup> Educatrice del Centro Pomeridiano di Rivalta e del Progetto Nomadi.

<sup>3</sup> Associazione di volontariato che opera nel quartiere e promuove iniziative culturali e educative a sostegno dell'infanzia e, in particolare, dei bambini sinti.

P

ancora in certi periodi dell'anno compresi tra la primavera e l'autunno), anche se tale aspetto non ha prodotto un cambiamento culturale e il modello di riferimento è ancora radicato in una situazione che non prevede radici, votato al presente, dove la continuità non può trovare spazio come valore perché prevale la discontinuità dei luoghi, degli incontri, delle opportunità. In realtà c'è una continuità certa e riconosciuta: il valore della famiglia.

La comunità sinti e quella rivaltese non hanno relazioni tra loro. I pregiudizi reciproci, le diffidenze, le paure, i fantasmi delle proprie rappresentazioni improntate nei più radicati stereotipi sono il modello relazionale dominante tra le due comunità.

Il nostro è un piccolo progetto che non passa inosservato, perché è nato dalla richiesta di dare forma a una possibilità d'integrazione per i bambini sinti e, più tardi, per i bambini stranieri e, fin da subito, per tutti i bambini della zona di Rivalta. Ad alcuni questa commistione non piace, come non piace che la sede sia proprio la scuola primaria. L'Istituto Comprensivo invece ci ha accolto e dialoga con noi e questo ci consente di superare i fraintendimenti che nascono sempre dalla contiguità, quando non è dialogata. La scuola è un grande contenitore che raccoglie tutti: bambini sinti, quelli delle frazioni circostanti, bambini dei quartieri residenziali e quelli dei quartieri popolari. Le diversità si connotano ogni anno di più e l'integrazione, la capacità di stare insieme e di lavorare valorizzando il capitale umano e culturale di ognuno è un passaggio obbligato senza il quale si producono fraintendimenti e disgregazioni.

Questa nostra piccola proposta è piaciuta a molti e tanti ragazzi e ragazze hanno accettato di fare volontariato con noi. Sono loro che ci consentono anno dopo anno di continuare a offrire ai bambini di Rivalta questo servizio e

**Costruire insieme una  
convivenza possibile**

sono ancora loro che trovano stimolante partecipare alla costruzione di una convivenza possibile, anzi piacevole, tra i tanti bambini che molti adulti considerano «diversi», a volte «troppo diversi» per avere diritto di coabitare, sotto il tetto della stessa esperienza formativa, tanto da spingere qualcuno a non partecipare per la paura di «contaminarsi». Ci si dovrebbe interrogare un po' più a fondo su cosa significhino contaminazione, integrazione e altre parole simili che suggeriscono l'idea di vicinanza, di dialogo e di scambio. Tali prospettive fanno nascere paure viscerali nei confronti degli zingari, degli stranieri, delle persone psicologicamente fragili e di tutti quelli che fanno parte di una lunga lista che contiene tutte le differenze che risultano difficili





da comprendere, diversità linguistiche comprese. Così nell'epoca della globalizzazione rischia di prendere fiato un provincialismo che non riconosce altro che se stesso. Forse noi adulti abbiamo più paura delle differenze di quanto ne abbiano i bambini. Noi diffidiamo, prendiamo le distanze, insinuiamo dei distinguo, ci teniamo a differenziarci; i bambini sono curiosi, vogliono conoscere, esplorare le differenze, averci a che fare. È anche per questo che il Centro Pomeridiano funziona. I bambini stessi, assieme ai volontari, ne sono il motore.

L'apertura all'altro stimola interesse e voglia di confrontarsi, suscita conflitti che devono essere gestiti in modo costruttivo per diventare anch'essi risorsa e nuova conoscenza per il gruppo, produce conoscenza non stereotipata e la consapevolezza che non esiste un'unicità monolitica che uccide tutte le alternative, ma un ventaglio di possibilità che possono essere sperimentate e, di volta in volta, scelte sulla base delle variabili del momento.

Nel nostro piccolo cerchiamo di costruire un contesto idoneo a produrre questi apprendimenti e ciò che possiamo constatare è che esiste materiale di conoscenza e arricchimento per i bambini, gli educatori e i volontari. In questa dimensione i ragazzi sinti e quelli stranieri sono portatori di sguardi divergenti che forniscono nuove possibilità di conoscenza. Essi ci mettono anche davanti ai nostri limiti, sollevando questioni che non possono trovare soluzione in un microcontesto come quello del Centro Pomeridiano. Questo deve farci riflettere sulla conseguente necessità di aprire dialoghi più ampi con la realtà sociale circostante, per permettere a dette questioni di essere affrontate in un contesto adeguato alla loro complessità.

## **TRE SCOMMESSE PER UN BUON PROGETTO**

Questa piccola esperienza è nata da tre scommesse molto vicine allo stile della pedagogia territoriale che Città Educativa<sup>4</sup> promuove nei suoi interventi e alla filosofia che da sempre ha ispirato il progetto «Gancio Originale».<sup>5</sup> La prima scommessa, condivisa in modo forte

<sup>4</sup> Città Educativa è l'ufficio del Comune di Reggio a cui è affidata la progettazione degli interventi educativi extrascolastici rivolti ai bambini e ragazzi in età di scuola dell'obbligo.

<sup>5</sup> «Gancio Originale» è un progetto dell'Azienda USL di Reggio Emilia che organizza workshop pomeridiani nelle scuole dell'obbligo gestiti da volontarie delle scuole superiori e coordinati da psicologhe tirocinanti. In questo modo valorizza e responsabilizza gli adolescenti, offrendo al contempo un servizio ai bambini e ragazzi che partecipano ai workshop.

P

con il Comitato per una Comunità Educante che fin dall'inizio è stato ispiratore e copromotore del progetto, ha riguardato la capacità di saper aggregare soggetti differenti che operano sullo stesso territorio con obiettivi simili o complementari. I rapporti costruiti nel corso degli anni sono stati tanti e alcuni costituiscono la spina dorsale del progetto stesso (il «Progetto Nomadi»,<sup>6</sup> il Comitato per una Comunità Educante, «Gancio Originale», l'Istituto Comprensivo «Don Borghi»), mentre altri hanno contribuito in modo importante alla realizzazione di questa esperienza nel tempo (il GET «D. Dolci»,<sup>7</sup> l'istituto superiore «Don Iodi», più in generale le scuole superiori dalle quali provengono le volontarie, Transcoop e TIL).

La seconda scommessa, strettamente connessa alla prima, si è giocata sulla convinzione di proporre un contesto capace di costruire relazioni significative tra bambini e bambine che provengono da appartenenze molto diverse. Il progetto è stato ispirato dalla necessità di offrire maggiori opportunità d'integrazione ai bambini sinti dell'area di via Strozzi, anche se fin da subito si è configurato come luogo in grado di accogliere qualsiasi bambino dell'area di Rivalta con diverse esperienze (i genitori assenti per motivi di lavoro, necessità di ricevere stimoli nei processi di socializzazione, necessità di svolgere un lavoro

complementare a quello proposto dalla scuola sugli apprendimenti, ecc.). Lo spazio pomeridiano, accogliente e sicuro, si è offerto come luogo in cui poter sperimentare al fine di affrontare con maggiore competenza i processi di crescita, acquisire un'immagine di sé

più positiva, migliorare le proprie capacità di far fronte agli ostacoli e alle situazioni problematiche, relazionarsi con ragazze più grandi

**Uno spazio pomeridiano  
accogliente e sicuro**

<sup>6</sup> Il «Progetto Nomadi» è il progetto di Città Educativa che si rivolge prioritariamente ai bambini e ragazzi sinti della città e alle loro famiglie per favorire opportunità di cooperazione attraverso attività svolte con i bambini del quartiere, l'integrazione nella scuola e il dialogo con le famiglie attraverso la mediazione e il sostegno di un'educatrice; è finalizzato altresì a favorire la crescita di una cultura dell'accoglienza attraverso iniziative culturali, la pubblicazione della documentazione pedagogica delle attività, ecc.

<sup>7</sup> I GET (Gruppi Educativi Territoriali) sono centri pomeridiani aperti in tutta la città. Ognuno di essi accoglie circa 40 ragazzi che frequentano stabilmente durante l'anno scolastico. I GET sono nati per promuovere le competenze relazionali, l'autonomia dei ragazzi, la loro responsabilizzazione e la valorizzazione delle capacità che spesso non hanno la possibilità di esprimere altrove, attraverso la proposta di attività e laboratori concordati con i ragazzi stessi all'interno di un progetto educativo che mira a costruire una «rete collaborante» tra educatori, ragazzi, genitori e insegnanti.



(le volontarie) e con adulti e costruire rapporti di fiducia, di collaborazione e di responsabilità reciproche.

Le finalità che orientano il Centro Pomeridiano e che si esplicitano ogni anno attraverso la proposta di strumenti e metodologie flessibili adatti alla situazione che di volta in volta si presenta sono: lavorare attraverso i compiti, il recupero scolastico, il gioco e i laboratori per imparare qualcosa di nuovo su di sé, sul proprio modo di stare nei contesti e sulla possibilità di modificarsi attraverso gli orizzonti che le relazioni significative (con coetanei, volontarie e adulti) aprono e le esperienze proposte sostengono (svolgendo su entrambi i fronti un ruolo attivo da protagonisti).

Anche il numero e le caratteristiche delle volontarie che cambiano di anno in anno contribuiscono in modo determinante a definire i percorsi e le finalità del progetto. Questo perché, al di là di tutte le ovvie considerazioni sull'importanza della qualità delle relazioni tra volontarie e bambini, si devono costruire contesti che siano significativi e stimolanti anche per le volontarie, per i loro processi di crescita, affinché qualcosa di importante (perché vissuto davvero) rimanga anche dopo il termine dell'esperienza. Queste scommesse che non ci illudiamo di

### **Il coinvolgimento delle volontarie**

avere vinto una volta per tutte, ma con le quali abbiamo imparato a confrontarci in modo sempre più convincente, ci aprono a degli interrogativi che riguardano la possibilità e l'opportunità di replicare il progetto in altri territori della città. Ci sembra che, governando queste scommesse, si possano mettere in campo risposte significative ai bisogni dei bambini e delle famiglie che stanno assumendo sempre più consistenza sotto il profilo quantitativo e qualitativo; allo stesso tempo si mobilitano risorse del territorio coinvolgendolo ad assumersi responsabilità dirette nei confronti dei processi educativi.

In questo senso occorre sottolineare come in qualsiasi progetto educativo sia indispensabile la presenza di personale qualificato che porti competenze, garantisca continuità e funga da referente locale indispensabile per la rete territoriale partecipando alla costruzione e gestione del progetto. Non è possibile illudersi sul fatto che interventi che vogliono essere partecipati, di qualità e che incidano sul cambiamento possano reggersi senza figure professionali adeguate, anche se il progetto fa esplicitamente riferimento al volontariato come linfa essenziale per la propria esistenza e per il radicamento nel proprio territorio.

Questa è la terza scommessa che siamo riusciti a governare e a promuovere per garantire continuità e standard di sicurezza, qua-



lità della proposta educativa e capacità di relazionarsi con i diversi interlocutori.

Credo non sia cosa da poco, soprattutto nell'odierno mare sociale, agitato da orientamenti pseudopedagogici e ipotesi di lavoro che avanzano pretese di affidabilità e qualità, fondate su presupposti incerti e instabili che eludono riferimenti educativi, organizzativi e formativi idonei a garantire le condizioni di base necessarie a sviluppare affidabilità, qualità e tenuta nel tempo. Ogni progetto rivolto ai bambini, nel momento in cui deve affrontare delle emergenze, non deve ridursi a intervento frammentario e improvvisato perché, in tal caso, non sarà capace di produrre cambiamento.

## **UN CONTESTO PER SVILUPPARE UN DIALOGO INTERCULTURALE**

Il Centro Pomeridiano di Rivalta è cresciuto attorno all'idea di offrire un contesto accogliente e stimolante per i bambini del territorio che frequentano le scuole primarie dell'Istituto comprensivo «Don Borghi». Abbiamo sempre prestato una particolare attenzione ai bambini delle famiglie sinte in un'ottica di accoglienza e socializzazione, contro le tendenze di marginalizzazione ed esclusione che serpeggiano, in certi periodi e con particolare insidia, tra alcuni cittadini e nei mass media.

Quando gli adulti (parliamo sempre delle difficoltà che incontrano gli adulti ad affrontare, anche concretamente, questi temi; i bambini, infatti, non vivono pregiudizi di tale natura) sanno andare oltre il pregiudizio iniziale, si accorgono che la convivenza tra bambini di origini diverse non rappresenta un problema sostanziale, perché un contesto fertile e accogliente sostiene il dialogo, lo scambio, la valorizzazione delle potenzialità, la buona gestione dei conflitti. Tali conflitti non sono visti come una minaccia, ma come dinamiche proprie di un ambiente complesso e multiculturale che hanno in sé un potenziale generativo in grado di produrre un maggiore livello di consapevolezza e appartenenza al gruppo.

La caratteristica che connota il Centro Pomeridiano è l'accoglienza della diversità non solo riferibile alla provenienza da Paesi diversi o a tradizioni diverse, ma anche quella che caratterizza ognuno di noi in quanto unico e diverso dall'altro. Il Centro è un luogo nel quale il dialogo trasmette conoscenza e nel quale non si nega il conflitto tra posizioni, idee, comportamenti divergenti, ma si cerca di affrontarlo, nel rispetto di sé e dell'altro.



## LE LINEE EDUCATIVE DEL CENTRO POMERIDIANO

Le linee educative che caratterizzano il progetto e ne ispirano le azioni possono essere così riassunte:

- *L'importanza della conoscenza, la ricchezza dell'incontro e il rispetto dell'altro.* Nel considerare non solo la grande eterogeneità di provenienza dei bambini che frequentano il Centro Pomeridiano (sinti, stranieri, immigrati interni, ecc.) e la diversità di ogni persona in quanto tale, ma anche la situazione socioculturale del territorio di Rivalta che negli anni si è modificata (arrivo di diversi bambini stranieri, presenza di un numero elevato di famiglie sinte, famiglie con situazioni interne più complesse e spesso difficili, ecc.), abbiamo rilevato che lavorare con i bambini sulla conoscenza dell'altro, sul dialogo e l'incontro acquista un senso ancora più specifico in un territorio che diventa ogni giorno più complesso e in cui la capacità di relazionarsi con l'altro diventa risorsa spendibile in ogni incontro quotidiano.
- *Lo sviluppo di un'identità responsabile e protagonista e il rispetto di sé.* I bambini che frequentano il Centro hanno un'età compresa tra i 6 e i 10 anni; il progetto cerca, attraverso le diverse attività e momenti strutturati e informali, di rendere il bambino consapevole del suo protagonismo, delle sue potenzialità, del senso e delle conseguenze delle sue azioni e scelte, della necessità di un impegno in prima persona nel processo di crescita, del riconoscimento dei propri stati d'animo ed emozioni, oltre che dei propri punti di forza e di debolezza. Gli strumenti che consentono di sviluppare tali linee educative sono calibrati sull'età dei bambini, quindi molte attività pratiche, di simulazione, di «messa in gioco» hanno l'obiettivo di farli sperimentare e «sentire» le cose sulle quali poi si rifletterà.
- *Il riconoscimento del bambino nella sua totalità e completezza.* Progettare e dedicare del tempo ai compiti, al gioco, al laboratorio manuale, all'attività corporea, alla narrazione, alla drammatizzazione, alla riflessione significa riconoscere le infinite potenzialità che il bambino ha in sé (nel corpo, nella voce, nella parola, nello scrivere, nel fare, nel giocare, ecc.), di scoprirle e sperimentarle, dando la possibilità di esprimere il proprio Sé e le proprie capacità nel modo più adeguato e più vicino ai propri bisogni e alle proprie esigenze.

## LE ATTIVITÀ EDUCATIVE

Il Centro Pomeridiano è un luogo dove i bambini possono incontrarsi, conoscersi, trovare sostegno per i compiti, giocare, sperimentare



collaborazioni, solidarietà, riconoscimento dell'altro e di sé e stare in gruppo attraverso una molteplicità di attività.

*Il momento di accoglienza strutturato*, denominato il «meteo», consiste in uno spazio con una connotazione anche fisica (il cerchio di sedie) che permette a tutti di «mettersi in gioco» nel rispetto delle personalità e dei tempi di ognuno. Si tratta di un momento che consente di osservare i bambini nella loro capacità di aprirsi e raccontarsi, di ascoltare gli altri, di fare gruppo, ponendo attenzione non solo alle parole, ma anche ai gesti, ai movimenti corporei e alle espressioni del viso.

Il «meteo» è strumento prezioso in quanto:

- ognuno ha la possibilità di avere uno spazio per parlare di sé, per dire come si sente in quel preciso momento, per raccontare particolari episodi accaduti a scuola, a casa, con gli amici;
- il gruppo si sperimenta nell'ascolto, si allena a non giudicare ma ad accogliere la persona con lo stato d'animo e il sentimento che esprime;
- conoscere il «tempo» aiuta nel corso della giornata a rapportarsi con l'altro, aiutando a leggere e capire il silenzio, il nervosismo, l'isolamento e il pianto di alcuni, l'energia, la gioia, il sorriso e la voglia di chiacchierare di altri;
- è interessante osservare come ogni bambino partecipi a proprio modo a questo momento: con una sola parola o con mille, con il silenzio, con il sostegno delle volontarie e educatrici, con la difficoltà di ascoltare gli altri... in ogni caso dando indicazioni sul proprio modo di essere e di comportarsi e mostrando, nel corso dell'anno, una crescita.

*Nel momento dei compiti* i bambini sono seguiti in piccolissimi gruppi o individualmente dalle volontarie e dalle educatrici.

Questa organizzazione, che è resa possibile dalla presenza numerosa e attiva delle volontarie, risponde a diverse esigenze:

- la possibilità di lavorare individualmente con alcuni bambini ha permesso di dare un sostegno e un'attenzione maggiore ad alcune situazioni piuttosto complesse e di incidere in modo più significativo sulla didattica e sulla motivazione;
- lavorare all'interno di un piccolo gruppo ha dato la possibilità ad alcuni bambini di collaborare tra loro, di aiutarsi reciprocamente e di socializzare;
- la possibilità, normalmente negata nel contesto familiare, per i bambini sinti di essere sostenuti, incoraggiati, valorizzati anche nel percorso didattico si è rivelata preziosa all'interno del percorso volto all'integrazione e alla socializzazione;



- la possibilità di utilizzare diverse strategie e metodi d'apprendimento che coinvolgono interessi, capacità particolari e potenzialità insite nel corpo e nella mente di ogni bambino.

Dedicare del tempo ai compiti, all'interno del progetto educativo del Centro Pomeridiano, è importante come il gioco o il laboratorio manuale che utilizziamo per accrescere la motivazione, migliorare l'autostima, valorizzare le competenze e le potenzialità al fine di sentirsi protagonisti del proprio percorso di crescita e del confronto/della socializzazione con gli altri.

*I laboratori:* la seconda parte della giornata è sempre dedicata all'integrazione attraverso la socializzazione utilizzando attività diverse che mettono in gioco abilità differenti (attività manuali, giochi di gruppo, giochi di movimento, drammatizzazioni, laboratorio di conoscenza di sé e dell'altro e creazione del gruppo, laboratorio sull'amicizia, sull'ascolto e sulle emozioni).

Ogni bambino vive questo momento in modo diverso, chi più timidamente, chi in modo più estroverso. Risulta un momento molto intenso, ricco di stimoli, a volte anche difficile da contenere e gestire in quanto si sperimentano diversi aspetti: l'entusiasmo, la voglia di mettersi in gioco, la ricchezza e la varietà delle risposte verbali e corporee, ma anche la difficoltà nel rispettare gli altri e le regole dei giochi, nell'ascoltare i compagni e gli adulti, nel collaborare a un'attività comune, nel contribuire con qualcosa di personale, nell'ammettere errori e nel chiedere scusa.

In questi momenti di gioco, creatività, espressione di sé e delle proprie capacità manuali si dà al bambino la possibilità di crescere come persona e come parte di un gruppo, di vivere un'esperienza interiore socializzante e arricchente.

## **IL CONTRIBUTO DEI VOLONTARI**

Il Centro Pomeridiano, oltre a essere uno spazio e un luogo di incontro per i bambini del territorio di Rivalta, è anche un'occasione di confronto, di sperimentazione e di crescita per i volontari che ogni anno decidono di impegnarsi in un'esperienza nuova o proseguire un cammino di formazione già iniziato. Le volontarie sono in gran parte studentesse delle scuole superiori della città.

Concretamente partecipano in prima persona al momento dell'accoglienza, raccontando come tutti sentimenti, esperienze scolastiche ed extrascolastiche, gestiscono in autonomia singoli bambini o piccoli

P

gruppi nel sostegno e nel recupero didattico, e affiancano le educatrici nelle attività di laboratorio manuale, espressivo e nel gioco.

La presenza del volontariato, affiancato a personale educativo qualificato, connota sicuramente questo progetto conferendogli un radicamento territoriale forte, una dimensione progettuale condivisa tra più soggetti e un raggio di possibilità relazionale molto ampio.

Vista la numerosa e importante presenza dei volontari, ogni anno sono pensati e realizzati insieme momenti di valorizzazione e di riflessione sul senso, le fatiche e le soddisfazioni del percorso che vivono al Centro.

Uno spazio e un tempo indispensabili per un'esperienza come questa che richiede di «mettersi in gioco» in tutti i sensi, a contatto diretto con i bambini, ma anche con se stessi, con le proprie capacità e abilità, i propri limiti, le proprie insicurezze.

La partecipazione delle volontarie alle attività del Centro Pomeridiano non è improvvisata o lasciata al caso; dedicare del tempo alla progettazione di tale inserimento, alla formazione iniziale in itinere e finale come momento strutturato di confronto, di crescita e di sostegno, al dialogo quotidiano come momento informale e spontaneo è una scelta necessaria se si vuole garantire un percorso di crescita serio e un accompagnamento reale.

## **UN LABORATORIO DEL CENTRO POMERIDIANO: «LE SAGOME»**

Questa attività ha lo scopo di attivare uno degli obiettivi principali del Centro, ossia un percorso di conoscenza reciproca e costruzione del gruppo. Il laboratorio è iniziato con la costruzione delle «sagome», attività attraverso la quale i bambini hanno avuto la possibilità di raccontare qualcosa di sé, di collaborare con gli altri, di condividere il lavoro finito con tutto il gruppo e perciò di conoscersi maggiormente.

Operativamente i bambini hanno lavorato a coppie: a turno si sono distesi sopra un grande foglio bianco, si sono aiutati a segnare i rispettivi contorni e, dopo aver intervistato il compagno su «cosa piace» e «cosa non piace», hanno trascritto le risposte sulle sagome. Infine hanno disegnato il volto e colorato tutta la sagoma; a lavoro finito, ogni coppia ha presentato le due sagome create al resto del gruppo. Le sagome sono state appese sulle tre pareti della stanza dedicata all'accoglienza e alle attività di laboratorio e gioco.





Le informazioni che ogni bambino ha dato di sé si sono arricchite dell'immagine positiva che ognuno ha avuto dell'altro attraverso il «gioco della bellezza»: con un sottofondo musicale i bambini, camminando in modo libero nella stanza, hanno attaccato sulla schiena dei compagni dei post-it con una qualità. Alla fine del gioco ognuno ha letto i propri foglietti e li ha attaccati alla propria sagoma.

Quest'attività è risultata positiva, in quanto tutti i bambini hanno partecipato, si sono conosciuti maggiormente sia lavorando insieme sia riportando il lavoro al gruppo, si sono sentiti valorizzati dai compagni e le sagome appese hanno dato un maggior senso di appartenenza al gruppo e all'ambiente e sono state d'aiuto per i bambini che si sono aggregati al gruppo ad attività iniziate.

## LA MIA CASA

Dopo l'attività delle sagome, volta a promuovere il racconto di sé e dei propri gusti, è stata proposta un'attività complementare focalizzata sulla casa nella quale vivono per favorire la conoscenza e l'arricchimento reciproco rispetto alle indicazioni e informazioni che sono legate ai diversi contesti di vita.

Il percorso sulla casa, sviluppato in più incontri, ha richiesto ai bambini di mettere in atto diverse competenze: musicali, di narrazione e immaginazione, corporee e manuali, e di partecipare a una serie di attività individuali e di gruppo:

- a) Il tema della casa è stato introdotto da alcuni canti che i bambini hanno fatto e mimato con entusiasmo e da alcuni giochi di movimento di gruppo in cui il filo conduttore è sempre stato l'abitazione nelle sue diverse tipologie.
- b) Sono state proposte alcune attività in cui i bambini, utilizzando la propria capacità di narrazione, la propria fantasia e il proprio corpo, hanno parlato della loro casa reale, di quella che vorrebbero e dei diversi oggetti che si possono trovare all'interno di essa. In particolare, attraverso il gioco del «tunnel dei desideri», mentre ogni bambino ha detto dove vorrebbe che fosse la propria casa, gli altri hanno mimato il contesto scelto; con il gioco «la gita in casa» ogni bambino ha descritto e accompagnato i compagni in un'immaginaria gita all'interno della propria casa, rispondendo alle diverse domande poste; con il gioco «la statua» i bambini, a coppie, hanno scelto un oggetto della propria casa, mimato al gruppo, modellando il corpo dell'altro e inventando una storia sull'oggetto stesso.

P

- c) Ogni bambino ha prodotto una piccola dispensa nella quale ha raccolto la piantina della propria casa o di un solo piano, vista dall'alto, l'elenco delle cose che piacciono e che non piacciono, la foto della casa che hanno costruito con materiali di recupero e, infine, una storia da loro inventata o la descrizione della propria casa reale. Questa attività è stata fatta a coppie e in piccolo gruppo; i bambini hanno letto e osservato le dispense dei compagni e hanno avuto così la possibilità di conoscere qualcosa di più degli amici.
- d) L'ultima attività proposta è stata «Costruiamo un paese»: i bambini hanno avuto il tempo necessario per esplorare, toccare, manipolare diversi materiali di recupero; ognuno di loro ha scelto i materiali che ha ritenuto più adatti per creare la casa pensata e li ha messi da parte. In un secondo momento hanno iniziato e concluso la costruzione della propria casa, aiutati dalle educatrici e dalle volontarie.

L'entusiasmo, l'impegno e le capacità manuali dei bambini ci hanno molto colpito, così come il risultato finale: le case costruite (case singole, condomini, *Kempine*, ecc.), ognuna diversa dalle altre, tutte con accorgimenti e particolari di effetto, incollate su un «prato verde», hanno formato un vero paese, che i bambini hanno chiamato «Villaggio Colorato».

Le educatrici hanno seguito la crescita del «contesto villaggio» accompagnando i ragazzi a riflettere sui differenti modi dell'abitare, sulle abitudini che ogni modalità induce, sulle cose che accomunano i singoli contesti e sulle possibili contaminazioni che stili di vita differenti consentirebbero portando reciprocamente ricchezza; viceversa, sulle conseguenze che si provocano quando si innalzano barriere difensive per evitare di entrare in contatto con abitudini e stili differenti dai nostri.

In questo gioco di pensieri e riflessioni sul vivere quotidiano è ricorrente passare continuamente dalle suggestioni indotte dalle sagome dei bambini (che suggeriscono affinità, similitudini, aspetti comuni, ecc.) a quelle indotte dalle abitazioni del «Villaggio Colorato» (che invitano maggiormente a sottolineare le differenze e le peculiarità che conducono anche, se guardate non più come singole abitazioni ma come villaggio, a notare gli aspetti di contesto che le accomunano, le complementarità, la possibilità di sperimentare una molteplicità che è più ricca dell'uniformità, ecc.).

In questo lavoro di ricerca le educatrici hanno lavorato insieme ai bambini, suggerendo stimoli di riflessione e accogliendo le loro proposte, incoraggiandoli nelle loro scoperte, nel confronto dialogico e



nella riflessione sugli avvenimenti e sulle emozioni che provocano, curando la valorizzazione del tempo dedicato al dialogo, al confronto, alla riflessione come parte del processo di costruzione delle cose. Un tempo che non conosce l'ansia di rincorrere il fare, che non crede nell'iperattivismo, ma che utilizza gli accadimenti e il processo del «fare» per favorire una consapevolezza autentica e far sì che il contesto educativo creato possa essere davvero luogo di crescita e di protagonismo.

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- D'Alfonso R., Garghentini G. e Parolini L. (2005), *Emozioni in gioco*, Torino, EGA Libri.
- Di Pietro M. e Dacomo M. (2007), *Giochi e attività sulle emozioni*, Trento, Erickson.
- Giuliacchi M. e Vitale S. (2005), *Io mi arrabbia, noi parliamo...*, Roma, Carocci.



Pia Varriale

**I BAMBINI INVISIBILI**

Casale Monferrato (Al), Piemme, 2008



Ignoranza, pregiudizi, paura, intolleranza, da sempre i Rom ne sono i destinatari privilegiati, i capri espiatori per eccellenza, spesso oggetto di vere e proprie persecuzioni. La prima convinzione da sfatare è, ad esempio, che i Rom siano tutti immigrati stranieri: sono per oltre la metà cittadini italiani a tutti gli effetti. Si tratta comunque di una popolazione non omogenea, plurale, quanto a cultura, lingua e religione, una minoranza dispersa, benché venga spesso rappresentata come rigidamente monolitica.

Vi è poi l'altra convinzione, assai diffusa nell'opinione pubblica, che si tratti di popolazioni «nomadi»; di fatto, su questa convinzione si è basata l'azione dei pubblici poteri, nazionali e locali, che ha condotto alla costruzione di «campi» o aree sosta ad hoc, prevista con legge da una decina di Regioni, tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90. Con il risultato di rendere ufficiale la percezione che tutti i Rom — termine che non vuol dire «nomade» ma «uomo libero» — e i Sinti siano nomadi e che possano vivere solo in campi isolati dal resto della società italiana. Così molti Rom sono stati effettivamente forzati a vivere la «romantica» e segregante immagine degli italiani. Largamente diffusi in Italia, come del resto in molti altri Paesi europei, gli stereotipi e le dicerie ostili ai Rom, periodicamente alimentati e rafforzati nelle dichiarazioni pubbliche dall'uso frequente di un linguaggio razzista.

Il modo in cui vengono trattati i Rom nel nostro Paese ha attirato, nel corso degli ultimi anni, un numero impressionante di censure e reclami da parte di organismi internazionali quali la Commissione per l'Eliminazione delle Discriminazioni Razziali delle Nazioni Unite (CERD), l'Alto Commissario per i Diritti Umani dell'ONU, l'OCSE, il Consiglio d'Europa, il Parlamento Europeo, la Commissione Europea, l'Agenzia Ue sui Diritti Umani (FRA, ex EUMC), organizzazioni non governative come l'European Roma Rights Center (ERRC), importanti associazioni italiane e internazionali come Caritas italiana, Comunità di Sant'Egidio, Arci, Comunità Capodarco, Amnesty International Sez. Italiana, Comitato Italiano per l'UNICEF, ecc., nonché le critiche di alcuni Stati europei e prestigiose testate giornalistiche estere. Tutti hanno denunciato, in più occasioni, il trattamento discriminatorio riservato a Rom e Sinti in Italia o hanno richiesto spiegazioni e chiarimenti al governo italiano, come nel caso più noto della previsione di identificare e censire i Rom, anche minori, prendendo loro le impronte digitali.

Con questo muro di ignoranza e pregiudizio si scontra Sevla, la giovane protagonista dell'ultimo riuscito romanzo di Pia Varriale, già autrice di *Ragazzi di Camorra*. Con *I bambini invisibili* (collana «Il battello a vapore»), Varriale affronta ancora una volta un tema scom-

do e sempre di grande attualità, con un linguaggio semplice e scorrevole che coinvolge e appassiona. Vi contribuisce, e non poco, la scelta dell'Autrice di dare voce narrante alla ragazzina protagonista della storia; dunque la realtà dei Rom è raccontata da un punto di vista interno. Le parole di Sevla ci permettono di avere una prospettiva completamente differente su quello che significa essere un Rom, fare parte di una cultura diversa con propri valori e legami forti.

Sevla vive in un campo di *Kempine* (ovvero roulotte) alla periferia di Napoli. È una bambina alle soglie dell'adolescenza che si sente invisibile. Al solo pensiero di un'intera mattinata seduta dietro un banco di scuola Sevla si sente quasi soffocare e così, quando cercano di mandarla a lezione, decide di scappare e di utilizzare la propria invisibilità di bambina rom per sottrarsi alla scuola. Incontra Vanda, una donna rude e solitaria che finalmente la fa sentire una ragazzina come tutte le altre.

Sevla è orgogliosa di essere una Rom, non si fida dei Gagè, i non Rom, li considera degli esseri schiocchi, superstiziosi, irascibili. Quando poi sarà costretta ad andare a scuola tenderà a isolarsi: se è vero che i compagni di classe non accettano Sevla, è anche vero che Sevla fa altrettanto. I pregiudizi, evidentemente, riguardano entrambe le parti.

La storia di Sevla, a cui si intrecciano molte altre storie e tematiche (il bullismo, l'emarginazione di chi ha problemi mentali, l'amore, ecc.), è una favola triste, dove si alimentano speranze umane e frustrazioni di un popolo che vive ai margini. «Un popolo è libero quando può scegliere se restare o andare via» (p. 54) spiega Papo Mirko, il nonno di Sevla, alla nipote. «Per noi però non è mai stato così. Ci chiamano zingari, apolidi, nomadi. Dicono che non riusciamo a stare fermi da nessuna parte. La verità è che non ci permettono di mettere radici» (p. 54). Un libro triste e amaro, per un'integrazione ancora troppo lontana: il suo pregio, oltre che nella sua indubbia qualità letteraria, sta nella capacità di farci guardare dentro e al di là dei pregiudizi. È il caso delle righe conclusive del libro: «Alla fine siamo diventate amiche e io non ho fatto più caso alle differenze, anzi, a pensarci bene, sono proprio quelle che mi piacciono. Forse aveva ragione Papo Mirko, andare d'accordo non è difficile. Basterebbe soltanto non aver paura di conoscersi» (p. 168).

Un testo che si rivolge anche agli adulti e, in particolar modo, ai genitori e agli educatori. Belle e coinvolgenti le parole di Don Virginio Colmegna nell'intervento che chiude il libro.

*a cura di Lorenzo Luatti*

È necessario, a più di **30 anni** dalla sua introduzione, fare il punto sull'**integrazione scolastica**.

Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo, Dario Ianes e Roberta Caldin hanno attivato una **ricerca scientifica** presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano.

Con questa desiderano dare spazio e visibilità alle opinioni sull'integrazione scolastica di chi nella **scuola** lavora e vive tutti i giorni.

L'obiettivo è verificare come e se le prassi integrative siano state in grado di rispondere alle esigenze formative ed educative degli **alunni con disabilità** e in che modo esse abbiano cambiato i modi di fare scuola di insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno.



Se sei un insegnante, un dirigente o se lavori nel mondo della scuola, in qualsiasi grado scolastico, partecipa alla ricerca "**L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti**" e fai sentire le tue idee e le tue opinioni, compilando il **questionario online**.

Per trovarlo vai sul sito **[www.darioianes.it](http://www.darioianes.it)** e clicca su questo banner.

QUESTIONARIO  
ONLINE

Andrea Canevaro  
Luigi d'Alonzo  
Dario Ianes  
Roberta Caldin

Il questionario richiede circa 15 minuti di tempo ed è del tutto anonimo.

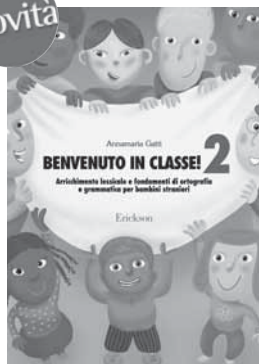
*Puoi ricevere informazioni sulla ricerca e scambiare le tue opinioni sul questionario, partecipando al gruppo "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" su Facebook o scrivendo a [integrazionescolastica@gmail.com](mailto:integrazionescolastica@gmail.com)*



FRIE UNIVERSITÄT BOZENO  
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO  
UNIVERSITÄT LIEBIG-FELDEN



Novità



pp. 320 – cm 21x29,7

Annamaria Gatti

## BENVENUTO IN CLASSE! 2

Arricchimento lessicale e fondamenti di ortografia e grammatica per bambini stranieri

€ 19,50 – **prezzo per gli abbonati € 15,60**

Il volume presenta un percorso di apprendimento della lingua italiana per alunni stranieri della scuola primaria, con esercizi e attività riguardanti le abilità lessicali e morfosintattiche.

Il programma si articola in 15 unità, in cui le funzioni linguistiche da acquisire sono principalmente:

saper chiedere, saper spiegare e dare informazioni, presentarsi, descrivere, orientarsi nello spazio e nel tempo, raccontarsi, esprimere stati d'animo. Gli esercizi di approfondimento fonologico e gli aspetti morfo-sintattici vanno dai digrammi e trigrammi fino ai verbi irregolari e alla struttura frastica.

Annamaria Gatti

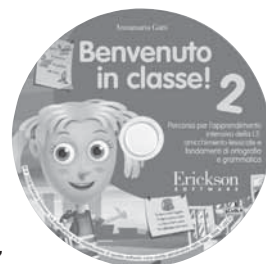
## BENVENUTO IN CLASSE! 2 (CD-ROM)

Percorso per l'apprendimento intensivo della L2: arricchimento lessicale e fondamenti di ortografia e grammatica

€ 44,00

Questo CD-ROM, tratto dal fortunato libro *Benvenuto in classe!*, è dedicato agli alunni stranieri che stanno imparando l'italiano.

Guidati da un simpatico personaggio che li aiuta e li motiva, i bambini svolgono numerosi esercizi divisi in 21 unità, ciascuna delle quali corrisponde a un fonema-grafema specifico. Il CD-ROM permette di operare su due fronti importanti dell'apprendimento: conoscere e sperimentare anche uditivamente, nella versione informatica, il nostro alfabeto e tutto l'impianto fonologico ed essere introdotti all'alfabetizzazione primaria, utilizzando contemporaneamente la lingua italiana, in apprendimento intensivo. Gli alunni possono controllare e valutare i propri progressi nella gestione dei risultati e monitorare con gli insegnanti il percorso.



Per ordini di **LIBRI e KIT** effettuati direttamente alla casa editrice, gli abbonati alle riviste hanno diritto al

**20%**  
DI SCONTO

Come ordinare:

- dal sito [www.erickson.it](http://www.erickson.it)
- numero verde 800-844052
- numero fisso 0461 950690
- e-mail [info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)
- fax 0461 950698

Lo sconto è valido solo per ordini diretti alla casa editrice.

OFFERTA  
PRENDI 4  
PAGHI 2

Per il 25° Erickson, speciale promozione prendi 4, paghi 2 su una selezione di libri.

Per saperne di più vai su [www.erickson.it](http://www.erickson.it)



Novità



pp. 208 + CD + poster  
a colori – cm 21x29,7

Marina Brugnone e Monica Fonti

## IT'S UP TO YOU!

Narrazioni, giochi e canzoni per imparare l'inglese divertendosi  
€ 20,00 – **prezzo per gli abbonati € 16,00**

*It's up to you!* nasce dall'esigenza di disporre di materiale operativo per avviare un percorso di insegnamento/apprendimento della L2, inserito in un contesto comunicativo autentico e motivante. Il libro è strutturato come un racconto, in cui i protagonisti, Gea e Eco, decidono di abbandonare il loro mondo perfetto per visitare altri mondi, dove conosceranno nuove sensazioni, sentimenti e valori. Per ogni unità/tappa sono previste letture, canti, esercitazioni linguistiche, attività pratiche, tecniche yoga e di rilassamento, story telling, canti

e balli, drammatizzazioni, giochi e disegni alternati in modo da esercitare le abilità linguistiche di listening, reading, speaking e writing e per potenziare abilità cognitive generali quali memoria, creatività, gestione tempo, problem solving, attenzione ed elaborazione di mappe concettuali.

Elisabetta Scala

## SIMPLE ENGLISH CULTURE (CD-ROM)

Consolidamento dell'inglese di base attraverso attività sulla civiltà anglofona

€ 44,00



Attraverso attività di ascolto, comprensione, esercizi e giochi su alcuni aspetti fondamentali della civiltà di sei Paesi anglofoni (Regno Unito, Irlanda, Stati Uniti, Australia, Canada, Nuova Zelanda), questo software si propone di consolidare e migliorare le competenze grammaticali e di comprensione della lingua inglese. Per ciascun Paese vengono presentate le principali caratteristiche geografiche, le città più importanti e alcune curiosità, con numerosi spunti interdisciplinari e attività graduate. Una specifica sezione grammaticale (Focus on grammar) consente la revisione di alcune strutture linguistiche fondamentali (verbi modali, present perfect, pronomi relativi, ecc.). Nella parte gestionale l'insegnante può controllare i risultati dei singoli alunni e creare degli esercizi personalizzati da assegnare secondo le esigenze specifiche. Rivolto agli alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado, questo programma è un utile strumento di lavoro anche per gli alunni che necessitano di attività di recupero e sostegno nella lingua inglese.



Scarica la DEMO del CD-ROM su [www.erickson.it](http://www.erickson.it)



# 7° Convegno Internazionale La Qualità dell'integrazione scolastica

Rimini, 13-14-15 novembre 2009

! Partecipa al gruppo  
«La Qualità  
dell'integrazione  
scolastica»  
su **Facebook**

L'appuntamento per il mondo della scuola con oltre 200 relatori di livello internazionale

Il Convegno, giunto quest'anno alla sua 7ª edizione, è rivolto a chi nella scuola vive e lavora, dedicando il suo tempo per far crescere la qualità dei processi di integrazione e di inclusione. Il Convegno è strutturato in **3 sessioni plenarie** e in **80 workshop di approfondimento** per un totale di 20 ore di formazione (12 ore di sessioni plenarie e 8 ore di workshop di approfondimento).

Le **sessioni plenarie** si svolgono nelle mattine di venerdì 13, sabato 14 e domenica 15 novembre. Gli interventi degli esperti nazionali e internazionali sono incentrati sui contributi innovativi legati all'integrazione scolastica, e danno spazio anche a momenti di confronto e dibattito.

I **workshop** si svolgono nei pomeriggi di venerdì e sabato e hanno durata di 2 ore. Gli incontri approfondiscono in particolare i seguenti temi: i disturbi specifici di apprendimento, i disturbi di attenzione e iperattività, le emozioni e la narrativa psicologicamente orientata, le metodologie educativo-didattiche (con una speciale attenzione alle nuove tecnologie), la disabilità, l'autismo, le difficoltà della scrittura e del linguaggio e la psicomotricità.

Tra i relatori, hanno confermato la propria presenza **Edgar Morin** (Centre National de la Recherche Scientifique, Parigi), **Sergio Manghi** (Università degli Studi di Parma), **Anna Sford**, figlia di Zygmunt Bauman, insignita nel 2008 della Freudenthal Medal,

premio Nobel della «Mathematical Education», e **Jenny Gage**, coordinatrice del Centro per le Scienze Matematiche dell'Università di Cambridge.

La **direzione scientifica** è affidata a Dario Ianes (Università di Bolzano) e Andrea Canevaro (Università di Bologna).

### Crediti ECM

Il Convegno è in fase di accreditamento ECM per le figure di Medico, Psicologo, Logopedista, Educatore professionale, Fisioterapista, Tecnico della riabilitazione psichiatrica, Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva e Terapista Occupazionale.

### Esonero dal servizio

Con decreto del 31 marzo 2003, rinnovato in data 12 giugno 2006, il Centro Studi Erickson è stato incluso nell'elenco definitivo degli enti accreditati per la formazione del personale della scuola. L'accREDITAMENTO dà diritto all'esonero dal servizio del personale della scuola che partecipi al Convegno, nei limiti previsti dalla normativa vigente.

### CFU (Crediti Formativi Universitari)

Verrà rilasciato un certificato che attesta la regolare frequenza al Convegno con il quale è possibile fare richiesta dei CFU presso la propria Facoltà. Alcuni docenti hanno già accreditato l'evento per il proprio corso. Vedi l'elenco su [www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica/](http://www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica/) alla voce «Accreditamenti».

Ecco l'elenco degli 80 workshop in programma:

VENERDÌ 13 NOVEMBRE 2009	
dalle 14.00 alle 16.00	dalle 16.30 alle 18.30
1. Il progetto IRIDE per la dislessia: tra rieducazione e adattamento	21. Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione
2. Largo, arrivo io! Come spiegare a bambini e genitori i disturbi di attenzione e iperattività	22. Giochi e attività sulle emozioni
3. I disturbi di sviluppo. L'intervento neuropsicomotorio in una prospettiva di rete	23. Ancora in viaggio tra cultura e generazioni. Dal nido attraverso le diversità
4. Tecnologie e competenze compensative per i Disturbi Specifici di Apprendimento	24. Scratch: immagina, crea, condividi!
5. Intelligenze multiple a scuola	25. Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica
6. Individuazione precoce del disturbo di lettura e di attenzione con interventi nella scuola dell'infanzia	26. Index per l'inclusione. Uno strumento e un percorso di autoconsapevolezza e miglioramento per la scuola
7. La sindrome di Down: orientamenti per la comunicazione della diagnosi, la riabilitazione e l'educazione da 0 a 6 anni	27. Le autonomie personali e sociali nella sindrome di Down
8. Alunni con disabilità, figli di migranti. Quando la sfida raddoppia	28. Educabilità cognitiva ed emotiva: il contributo del metodo Feuerstein
9. Fare sostegno alle superiori	29. Mediatori... si diventa! Libri, disabilità e accessibilità

10. La promozione delle abilità sociocomunicative nell'autismo	30. Psicomotricità e integrazione. Azione, interazione e gioco nello sviluppo personale e di gruppo
11. Didattica per operazioni mentali	31. I diritti delle persone con disabilità
12. Lo sviluppo del linguaggio da 3 a 6 anni: quali sono gli elementi predittivi del disturbo di apprendimento?	32. Intercultura e DSA: può un bambino straniero avere un disturbo specifico dell'apprendimento?
13. Metodo analogico: la via del cuore	33. Logopedia e multilinguismo: l'intervento del logopedista nella nuova realtà
14. Discalculia trainer	34. Come far comprendere la fisica ai bambini
15. Le storie del Fantabosco come strumenti di Narrativa Psicologicamente Orientata per lavorare con i bambini: come parlare di temi difficili insieme a Fata Lina, Nina e Re Quercia	35. La potenzialità della Narrativa Psicologicamente Orientata per gli interventi di educazione emotiva in classe, con particolare riferimento alla prevenzione del bullismo
16. Stato e prospettive dell'inclusione extrascolastica	36. Strategie di comunicazione aumentativa e alternativa: l'approccio CMI – Cognitivo Motivazionale Individualizzato nel caso di un bambino con autismo
17. Apprendimento cooperativo per la scuola primaria	37. Impariamo l'analisi logica
18. ICF e convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità	38. Apprendimento cooperativo per la scuola secondaria di primo grado
19. L'autobiografia a scuola: il metodo e il piacere di raccontarsi	39. Buone prassi di integrazione scolastica
20. Buone prassi con le nuove tecnologie	40. Buone prassi con le nuove tecnologie

### SABATO 14 NOVEMBRE 2009

dalle 14.00 alle 16.00	dalle 16.30 alle 18.30
41. Una scuola possibile per i disturbi specifici di apprendimento: interventi progettuali e buone pratiche	62. Diagnosi e terapie per bambini con disturbi di attenzione e iperattività: criticità e nuove prospettive
42. Alunni con disturbi di attenzione e iperattività: strategie e interventi in classe	63. Il ruolo di dirigente tecnico e quello di dirigente scolastico per una scuola inclusiva
44. Avvicinarsi alla Lavagna Interattiva Multimediale... e conquistarla!	64. I metodi ABA (Applied Behavior Analysis) a confronto
45. Risolvere i problemi in 6 mosse	65. I compagni come risorsa: esperienze di educazione attiva per l'inclusione
46. Un posto di lavoro migliore per tutti: dall'inserimento all'inclusione	66. Famiglia e disabilità
47. I numeri naturali: un contesto ricco per l'insegnamento e per l'apprendimento. Leggere, scrivere, trascinare, cliccare, giocare per imparare i numeri naturali	67. Educazione affettiva e sessuale e prevenzione dell'abuso ai minori. Interventi, laboratori e utilizzo di strumenti di Narrativa Psicologicamente Orientata
48. Un percorso d'integrazione per prevenire i problemi di comportamento	68. Come costruire e (ri)utilizzare materiali per la Lavagna Interattiva Multimediale
49. E-value. Un ambiente multimediale per la valutazione delle abilità di apprendimento	69. La ricerca sui 30 anni di integrazione. I dati definitivi sulle famiglie e i primi dati sugli insegnanti
50. La sindrome di Asperger a scuola e dopo...	70. Omino Macchino e la sfida della tavoletta
51. Potenziale di apprendimento e modificabilità cognitiva strutturale di Reuven Feuerstein. Le implicazioni teoriche e pratiche per l'educazione e l'integrazione	71. Piegare la carta per SPIEGARE la geometria
52. Un mare di parole	72. Percorsi per apprendere e insegnare l'italiano ad alunni stranieri
53. La discalculia evolutiva	73. Numeri in gioco
54. Migliorare la qualità della vita quotidiana delle persone con disabilità grave	74. Autismo Asperger: integrazione come diritto alla diversità
55. Grammatica in scatola	75. Costruire fiabe psicologicamente orientate
56. Missione compiti?	76. La governance locale dell'integrazione e la presa in carico
57. Disturbi specifici di linguaggio e funzioni esecutive: dalla ricerca al trattamento	77. Integrazione scolastica, bisogni educativi speciali e inclusione da una prospettiva internazionale
58. I Progetti I CARE	78. A scuola con il corpo
59. Una persona con disabilità. Viaggio nel tempo e nello spazio con il gruppo come risorsa: simulazione di un laboratorio di ricerca	79. Stare benestare male. L'utilizzo dei linguaggi artistici nei contesti educativi come strumenti per favorire l'inclusione
60. Buone prassi di integrazione scolastica	80. Buone prassi di integrazione scolastica
61. Linee guida per la gestione dei disturbi specifici di apprendimento: stato dell'arte e prospettive	81. Integrare con l'arte



Sul sito [www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica](http://www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica) è consultabile il programma dell'evento, con modalità e costi di iscrizione.

Finito di stampare  
nel mese di ottobre 2009  
da Esperia srl – Lavis (TN)  
per conto delle Edizioni  
Centro Studi Erickson srl  
Trento (TN)