

7. Bambini e ragazzi rom sinti: vivere fra progetti di inclusione e scelte di esclusione

di Rosi Spadaro

Cosa è la saggezza?
“Guardare le cose da entrambi i lati”
(Sofocle)

Introduzione

Popolazioni nomadi/zingare, e rom in particolare, sono oggi alla ribalta delle cronache internazionali, nazionali e locali, testimoniando come il loro sia ancora “un caso estremo di esclusione sociale e territoriale” (Tosi, 2007).

La realtà italiana, così come quella europea, registra, infatti, ancora molti ritardi nell'affrontare la questione, nonostante Raccomandazioni e Risoluzioni europee, leggi nazionali e regionali promulgate per regolamentare le residenze, favorire la socializzazione e la scolarizzazione delle popolazioni rom e sinte.

I media pongono particolare attenzione all'argomento e in alcuni casi oltre alla notizia/scoop si può assistere a importanti dibattiti e confronti sul tema.

Situazioni di disagio vecchie e nuove: sgombri, incendi, proteste dei *gagi*, atti di razzismo, riempiono le colonne dei quotidiani e affollano i dibattiti in TV, dove i *veri protagonisti* partecipano in silenzio alla loro rappresentazione: una minoranza non integrabile.

In tale contesto si inserisce la voce della scuola che, in quanto non solo luogo di educazione e istruzione ma anche di diritti e di pari opportunità per tutti, tende ad affermare la necessità di provvedimenti che aiutino i minori rom e sinti ad esercitare il loro diritto-dovere all'istruzione e le loro famiglie a partecipare alla vita del territorio e della scuola.

La scuola ha bisogno di una vera politica di integrazione territoriale che esca da una logica di esclusione o nel migliore dei casi di assimilazione per avviare un percorso di inclusione sociale anche per le minoranze rom e sinte.

Non è difficile cogliere quanto sia urgente affrontare tali problematiche e quanto sia importante che tali situazioni vengano gestite “insieme”, per costruire convivenza civile e garantire diritti di cittadinanza a tutti.

Scuola, residenza, lavoro, salute, costituiscono un “mosaico” unico, per costruire il quale e con successo occorre non solo che i soggetti lavorino insieme e in collaborazione con i *diretti interessati*, ma e soprattutto che operino in *continuità* per evitare di creare false illusioni, di fare da una parte e disfare dall'altra processi di accoglienza, di integrazione e di convivenza in atto: che ne è stato, per esempio, delle attività di doposcuola e di sostegno dell'insegnamento scolastico in collaborazione con le scuole per bambini e ragazzi del Campo di S. Dionigi, cosa dei laboratori linguistici per le loro mamme creati dall'associazione Noce-tum? *Nulla, non esiste più neanche il campo!*

All'interno di contesti spesso conflittuali si colloca la scuola che ha un duplice ruolo: da una parte quello di luogo di accoglienza, legittimato dalla normativa, a svolgere il proprio compito educativo, dall'altra quello di ambiente “pubblico”, in cui persone e bisogni diventano visibili.

L'inserimento scolastico dei minori rom e sinti richiede una grande volontà e capacità di affrontare problemi che non riguardano solo la sfera educativa, ma indissolubilmente anche quella socio-economica e culturale.

Un efficace approccio alle problematiche necessita, pertanto, di una conoscenza approfondita delle diversità che li contraddistinguono e di attenzione alle immagini negative che li accompagnano; sappiamo bene che *i nomadi*, così da tutti genericamente definiti, sono “al primo posto nella graduatoria dei gruppi e dei soggetti investiti da stereotipi negativi e all'ultimo posto per scelte elettive, qualità di contatti, ricerca di scambio” (Favaro, 2005).

È importante, inoltre, cogliere le differenze fra alunni immigrati stranieri e alunni nomadi/zingari, comprendere a fondo le loro caratteristiche e soprattutto a scuola, dove la lettura di “bisogni specifici dei singoli alunni” (Nigris, Ricci, 1997) diventa indispensabile se si vuole costruire con loro un percorso non solo scolastico, ma anche educativo.

La presente indagine ha cercato di aprire un piccolo varco nella indiscriminata area *Alunni nomadi* e di argomentare, con documenti, dati quantitativi e qualitativi, lo stato di fatto e in particolare nella scuola.

Attraverso la collaborazione delle scuole delle quattro province, delle famiglie che vivono in alcuni campi di Milano, Cremona e Mantova e delle associazioni è stato, infatti, possibile tracciare uno scenario più oggettivo della scolarizzazione dei minori rom e sinti. Grazie al loro contributo si è potuto cogliere da vicino gli esiti scolastici dei bambini e ragazzi rom e sinti, verificare il livello di partecipazione alla vita scolastica delle famiglie, ascoltare la voce di dirigenti e docenti per avere un quadro più ampio degli atteggiamenti assunti dalla scuola, rileggere, insieme alle associazioni che operano nel settore, criticità e positività dell'inserimento scolastico dei bambini/ragazzi rom e sinti.

L'indagine ha contribuito, infine, a confermare che nella scuola oltre le insufficienze, in alcuni casi determinate da fattori esterni, oltre le buone intenzioni, esistono anche *buone pratiche* che hanno permesso di costruire una offerta formativa "dedicata", attraverso progetti mirati, accordi interistituzionali, collaborazioni con le associazioni del territorio e con i mediatori culturali (MC)¹.

7.1 Il contesto scolastico europeo e italiano

7.1.1 Le Raccomandazioni e i rapporti del Consiglio europeo

Se l'Italia non sa bene da che parte cominciare il resto d'Europa non ha certo trovato la giusta soluzione. "Purtroppo non esiste un modello unico per affrontare la questione", come afferma Maria Ochoa Lido, responsabile del Dipartimento Rom e immigrati del Consiglio d'Europa.

La situazione negli anni ha registrato qualche cambiamento, ma spesso solo a livello di *buone intenzioni*.

Le Raccomandazioni europee destinate a regolamentare le condizioni abitative (2005), quella sulle condizioni economiche e lavorative (2001) quella sui campi e sul nomadismo (2004) hanno sicuramente tracciato un quadro di riferimento e dato delle linee guida agli Stati membri dell'Unione, ma non hanno sortito i risultati auspicati, come dimostra il secondo rapporto annuale della Commissione europea contro il razzismo e le intolleranze, presentato dal parlamento europeo nel novembre 2005, dove si legge che i "rom risultano la popolazione più discriminata d'Europa".

L'impegno europeo per promuovere la scolarizzazione degli alunni figli di zingari e viaggianti è sintetizzato in alcuni documenti di grande rilevanza, come la Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione riuniti in sede di Consiglio del 22/05/1989, nella quale si enucleano i diversi ambiti d'intervento (strutturale, formativo, d'informazione e ricerca, di concertazione e di coordinamento) che gli Stati membri dovranno promuovere a livello nazionale.

¹ Si ricorda che in Lombardia con il contributo della Regione, e in particolare dell'Assessorato alla Famiglia e alla solidarietà sociale, è stato possibile realizzare un progetto proposto dall'Ufficio scolastico regionale per la formazione di mediatori culturali rom da impegnare nella scuola e nel settore sanitario, dopo una formazione specifica, realizzata insieme all'Università Bicocca di Milano. Tale progetto, ormai al terzo anno di sperimentazione, produrrà, oltre a un modello per la formazione dei MC, un *Vademecum* bilingue destinato alle famiglie rom e sinte per orientarsi nella scuola e fra i servizi.

Tale documento assume grande importanza per gli zingari, soprattutto perché in esso vedono riconosciute la loro cultura e la loro lingua, che, come recita la risoluzione “fanno parte da più di un millennio del patrimonio culturale e linguistico della Comunità”.

Le misure promosse dalla Risoluzione intendono “sviluppare un’impostazione globale e strutturale che contribuisca a vincere i considerevoli ostacoli che frenano l’accesso a scuola di tali ragazzi”.

Anche la Raccomandazione n. R (2000) 4 *Scolarizzazione dei fanciulli rom e sinti* il Comitato dei Ministri detta una serie di principi che i Governi degli Stati membri sono chiamati a rispettare e che in sintesi prevedono: una organizzazione delle strutture che permetta di affiancare le politiche scolastiche con mezzi adeguati e flessibili indispensabili per rispecchiare l’eterogeneità delle popolazioni rom e sinte in Europa, un coordinamento dei livelli internazionali, nazionali, regionali e locali per creare sinergie, lo sviluppo dell’insegnamento prescolare, l’ampliamento della comunicazione con e tra le famiglie, avvalendosi di mediatori culturali.

Si tratta quindi di attivare strutture di sostegno per fornire pari opportunità e fornire i mezzi necessari a “colmare il fosso che separa gli scolari rom e sinti da quelli appartenenti alla popolazione maggioritaria”²

7.1.2 Evoluzione della scolarizzazione dei bambini/ragazzi rom e sinti in Italia

L’inserimento scolastico dei minori rom e sinti non è stato e non è certo privo di difficoltà, ma si può affermare che in tale ambito sono molti i progressi e i successi registrati dalla scuola.

La scuola italiana si può considerare una “scuola in cammino” che ha attraversato diversi territori: quelli dell’affermazione del diritto/dovere all’istruzione pubblica dei minori rom e sinti e quelli della costruzione di nuovi modelli identitari capaci di favorire l’incontro con “le diversità”.

Il processo che ha portato all’inserimento nella scuola di Stato dei bambini e ragazzi rom e sinti costituisce una pietra miliare nella storia dell’educazione e nell’affermazione di pari opportunità per tutti gli alunni.

Il percorso è durato quasi 20 anni e si è articolato attraverso accordi e provvedimenti fino al 1986³, anno in cui è stata emanata la Circolare Ministeriale n. 207

² Art. 7 Raccomandazione R (2000)4 – 3 febbraio 2000, durante la 696esima riunione dei Delegati dei Ministri.

Scolarizzazione alunni zingari e nomadi nelle scuole materne, elementari e medie. Dopo tale data il tema della scolarizzazione dei minori rom e sinti viene in un certo senso inglobato nella più generale normativa riferita all'inserimento scolastico degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale.

Le ultime indicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione (Mpi) in materia di accoglienza e integrazione contenute nel documento *La via italiana all'intercultura. Le azioni per l'integrazione degli alunni stranieri*⁴ confermano questo indirizzo e all'interno dell'area destinata agli "Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi" richiamano l'attenzione delle scuole sulla necessità di attivare strategie che servano a contrastare, fra l'altro, *l'antiziganismo*.

Da una parte una ricca normativa in materia e dall'altra la crescita professionale di una classe docente sempre più coinvolta a gestire una scuola pluriculturale spianano la strada verso una integrazione possibile.

Negli anni Novanta i temi della formazione cambiano, l'attenzione si sposta dal disciplinare al personale, nuovi imperativi si pongono all'attenzione dei formatori: costruire nuove conoscenze e competenze per operare una scuola ormai multiculturale.

Anche se nel tempo non si assiste ad una *formazione obbligatoria* sui temi delle differenze e dell'integrazione, si può comunque vedere come il panorama dell'offerta formativa, prodotto da enti, associazioni, università ecc., si allarga e si sostanzia in percorsi formativi che coinvolgono moltissimi docenti chiamati a lavorare in prima linea sui temi dell'accoglienza e dell'inserimento scolastico di minori che presentano "nuove" e "vecchie" diversità culturali, linguistiche e religiose. Si sviluppano percorsi che toccano non solo i contenuti della pedagogia interculturale, ma anche quelli delle dinamiche relazionali e della mediazione dei conflitti, in quanto i docenti esprimono bisogni formativi che riguardano anche la sfera identitaria; bisogni nati dal profondo cambiamento che la scuola è chiamata ad attuare di fronte al continuo ampliarsi del fenomeno immigratorio e alla sempre più ampia presenza di minori stranieri di seconda generazione.

Cambiamenti che implicano una messa in discussione dei propri modelli identitari e richiedono una equilibrata accettazione di quelli altrui da una parte, e una

³ La prima convenzione fra Mpi e Opera Nomadi, che risale al lontano 1965, istituì le famose Scuole speciali per bambini zingari e nomadi dette *Lacio Drom* (Buon Viaggio); la seconda convenzione fra Mpi e Opera Nomadi, del 1976, diede vita a 60 classi elementari per alunni in età d'obbligo scolastico. Dopo dieci anni di assenza di provvedimenti specifici, durante i quali per affrontare le difficoltà di inserimento scolastico e di apprendimento dei *minori zingari* è stata applicata la normativa più generale che prevede interventi individualizzati di natura integrativa per tutti gli alunni della scuola (legge n. 970/1970, legge n. 517/1977 e legge n. 270/1982), si giunge alla "circolare dei sogni" la n. 207 del 1986.

⁴ Pubblicato nell'ottobre 2007 dall'Osservatorio nazionale del Mpi.

innovazione nella gestione dei processi educativi e delle pratiche di istruzione dall'altra.

Nonostante tali cambiamenti non si è raggiunta una omogenea applicazione della normativa e non si assiste ad un generalizzata formazione dei docenti.

Rimangono ancora grandi zone d'ombra che dipendono da diversi fattori fra cui:

- l'interpretazione arbitraria che molti dirigenti scolastici fanno della normativa;
- il livello di formazione dei docenti;
- l'atteggiamento delle famiglie italiane;
- l'approccio alla scuola delle famiglie rom e sinte;
- le scelte locali in merito alla situazione "nomadi";
- la specificità dei minori rom e sinti.

7.2 Oltre il contesto, i risultati di una indagine⁵

7.2.1 Una breve premessa

La mancanza di dati soprattutto qualitativi e confrontabili, sia a livello nazionale sia a livello locale, è un problema che da lungo tempo si cerca di risolvere, ma con poco successo.

L'unico censimento che permette di conoscere quanti minori rom e sinti sono iscritti a scuola in Italia è quello condotto dal Ministero della Pubblica Istruzione, che attraverso la annuale Rilevazione integrativa presso tutte le scuole del paese raccoglie il numero di coloro che risultano iscritti a scuola.

Non esiste tuttavia una pubblicazione annuale di tali dati, né una serie storica che permetta di valutare le variazioni del fenomeno nel tempo; i dati, se richiesti, vengono forniti agli Uffici scolastici regionali, ed elaborati a livello locale permettono di aver un quadro quantitativo delle iscrizioni.

Per quanto riguarda la Lombardia, e Milano in particolare, si contano alcuni tentativi di raccolta ed elaborazione di dati qualitativi che però non sono confron-

⁵ Si ricorda che l'indagine è stata condotta nel 2007 e pertanto fa riferimento ai dati relativi all'a.s. 2006/2007. Gli aggiornamenti relativi all'a.s. 2007/2008 riguardano solo i totali riportati in tabella 1.

tabili con quelli delle altre regioni e province, in quanto da realtà a realtà variano i criteri e le modalità di acquisizione dei dati stessi⁶.

La carenza di dati relativi ai minori non scolarizzati è poi assoluta, anche perché tranne le poche notizie che l'anagrafe comunale raccoglie nei campi regolari, sfugge "al controllo" tutto l'universo minorile che ruota intorno alle residenze irregolari e agli arrivi clandestini.

La presente indagine non può certo rimediare a tali carenze, ma può essere un piccolo contributo per avviare una modalità, certamente perfezionabile, per "indagare" in modo omogeneo e confrontabile sulla scolarizzazione dei bambini e ragazzi rom e sinti, e cercare di approfondire la conoscenza e l'analisi sulle positività e criticità che caratterizzano l'inserimento scolastico dei minori rom e sinti, nel tentativo di comprendere e cercare di arginare le cause che a tutt'oggi fanno registrare un alto indice di non scolarizzazione e una forte dispersione.

L'indagine, condotta sui territori di Cremona, Mantova, Milano e Pavia, fornisce un primo quadro quantitativo e qualitativo in grado di dare informazioni utili e funzionali per interpretare il fenomeno e costruire nuove piste di lavoro.

Le scuole delle province interessate dall'indagine sono state coinvolte attraverso un questionario⁷ inviato dall'Ufficio scolastico regionale della Lombardia ai dirigenti degli Uffici scolastici provinciali, che a loro volta hanno informato e sensibilizzato le scuole del proprio territorio⁸.

I dati delle 84 scuole che hanno aderito all'indagine si riferiscono all'a.s. 2006/2007, i risultati dei *focus group* con i 25 dirigenti scolastici e delle interviste con i 24 docenti sono stati registrati nell'ottobre 2007.

Le famiglie rom e sinte sono state inserite nell'indagine tramite la diffusione di una scheda per nucleo familiare.

⁶ Una esperienza positiva che include i "nomadi" è stata condotta in Lombardia: l'Ufficio scolastico regionale negli anni 1997-2000, ha promosso insieme alla Fondazione Ismu una rilevazione che ha raccolto i dati degli alunni stranieri e nomadi non solo per numero, ma anche per aspetti qualitativi, i cui risultati sono stati pubblicati nei due volumi editi da Ismu *Insieme a Scuola* (Aa.Vv., 1997; 2000). Tale esperienza è stata ripresa dal Miur (Ministero dell'Istruzione dell'università e della ricerca) in forma sperimentale nel 2005 solo per la Lombardia ed ha riguardato solo gli alunni stranieri.

⁷ Il questionario comprende 3 aree di indagine: 1. dati alunno, per luogo di nascita, residenza, anno di arrivo in Italia, comunità di appartenenza; 2. dati sulla sua vita scolastica, iter pregresso, conoscenza della lingua italiana, frequenza, esiti; 3. cosa fa la scuola, piano personalizzato, verifiche, laboratori, attività con extra scuola, rapporti con le famiglie, uso del MC.

⁸ Si ringraziano per la loro collaborazione i colleghi degli Uffici scolastici provinciali: M. Claudia Fumagalli (CR), Lucia Balboni e Mirella Cova (MN), Anna Borando (MI) e Daniele Lazzaroni (PV).

Le risposte delle 91 famiglie che hanno accettato di collaborare sono state raccolte fra i mesi di luglio ed ottobre 2007 con l'aiuto di rappresentanti delle associazioni e di collaboratori alla ricerca⁹.

Le risposte delle associazioni sono pervenute nel mese di novembre 2007.

7.2.2 Alunni rom e sinti: quanti, come, dove

La presenza degli alunni rom e sinti in Lombardia, comunemente censita sotto la denominazione "alunni nomadi", secondo i dati del Mpi del 2006/2007 è pari a 1.936 unità; nell'anno scolastico 2007/2008 si registra un incremento di appena 3 alunni.

Il totale degli alunni risulta diversamente distribuito fra le 11 province, e gli ultimi dati Miur relativi al 2007/2008 registrano incrementi a Cremona, Mantova e Pavia mentre evidenziano un lieve decremento a Milano (Tab.1), che, come è noto, è stata la città a risentire maggiormente della politica degli sgombri dei campi non comunali.

Tab. 1 - Alunni "nomadi" a Cremona, Mantova, Milano e Pavia. Dati Mpi 2005/2008

Alunni "nomadi"	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Cremona	39	39	83
Mantova	50	56	68
Milano	906	1.032	1.023
Pavia	140	149	175

Il confronto fra i dati forniti dall'indagine e quelli forniti dal Mpi evidenzia delle discordanze, come nel caso di Cremona, dove si registra una presenza di alunni sinti in scuole che non risultano nella rilevazione integrativa ministeriale, o il caso di Mantova dove nelle stesse scuole censite sia dal Mpi, sia dalla presente indagine, si evidenziano due totali differenti.

Certo le spiegazioni possono essere diverse: è probabile che i dati ministeriali non comprendano il numero dei neo-arrivati, oppure che siano stati registrati solamente i dati relativi ad un plesso scolastico piuttosto che all'intera istituzione scolastica, caso frequente anche per i dati riguardanti gli alunni stranieri; emerge in ogni caso "un nomadismo" anche nei dati che non permette di valutare fino in

⁹ La Caritas per il campo di Via Novara Milano, l'Opera Nomadi di Milano per il campo di Monte Bisbino, Sucar Drom, Opera nomadi di Mantova e la collaboratrice alla ricerca Iris Caffelli per i campi di Cremona e Mantova.

fondo quale sia la consistenza del fenomeno e quali le caratteristiche, né di operare un confronto dei dati nel tempo e nei contenuti.

Ciò nonostante si è cercato di costruire un quadro di riferimento il più possibile utile alla nostra analisi.

Innanzitutto si nota che non tutte le scuole del territorio accolgono gli alunni rom e sinti; in alcune scuole, infatti, si registrano presenze consistenti, in altre nessuna; un diverso atteggiamento che non è dovuto al fatto che le scuole siano lontane dai campi, quanto “alle resistenze dei sistemi scolastici” (Santerini, 2007), che si evidenziano ancora oggi di fronte alla presenza di stranieri e in maggior misura in presenza di un’alta percentuale di minori “nomadi”.

È triste affermare ciò, ma bisogna prendere atto che nella realtà vi sono ancora molte situazioni territoriali e scolastiche che rifiutano di accogliere minori stranieri e/o rom e sinti e che occorre attivare nuove e più incisive misure di supporto perché tutte le scuole attuino una corretta applicazione della normativa vigente in materia ed escano da un approccio etnocentrico e monoculturale.

Le affermazioni sono confermate dai risultati dell’indagine, da cui non solo emerge che non tutte le scuole accolgono, ma anche che accolgono in misura diversa.

Tab. 2 - Accoglienza alunni rom e sinti nelle province di CR, MN, MI, PV

<i>Città</i>	<i>N. totale scuole per provincia</i>	<i>N. scuole che accolgono alunni rom e sinti (dati Mpi)</i>	<i>N. scuole che hanno risposto all’indagine</i>
Cremona	51	9	8
Mantova	58	14	6
Milano	495	90	52
Pavia	67	24	18

Fonte: Indagine condotta nelle scuole, 2006/2007

Appare evidente l’esiguo numero di scuole interessate dall’inserimento scolastico dei minori rom e sinti rispetto al totale delle scuole presenti sul territorio delle quattro città, e soprattutto a Milano (Tab. 2).

Dai dati disponibili si può inoltre vedere come il peso delle presenze si distribuisca in modo differente in scuole dello stesso territorio: in una scuola si registrano oltre 50 alunni, in un’altra dello stesso distretto solo 2 alunni o nessuno¹⁰.

¹⁰ Per esempio si cita la scuola primaria di via Console Marcello a Milano, dove si registrano 69 alunni rom, sempre nella stessa zona la scuola Rinnovata Pizzigoni accoglie solo 2 alunni. Tale fenomeno riguarda anche le scuole della provincia: a Baranzate (Bollate) nell’Istituto comprensivo Rodari vi sono 56 alunni, nel II Circolo di Bollate nessun alunno (dati Mpi 2006/2007).

Da cosa dipende?

Non si può dire con certezza, ma sono molte le cause che possono incidere sulla scelta della scuola e creare, come spesso accade, malcontento, problemi organizzativi e proteste.

Non è raro, infatti, che la decisione dei genitori di voler inserire i propri figli in una determinata scuola contrasti con la scelta della scuola (spesso dettata dal timore di perdere l'utenza italiana) di non accogliere bambini e ragazzi rom e sinti.

Come si evince anche dai risultati dei *focus group* realizzati con i dirigenti scolastici, molte famiglie italiane "fuggono" dalle scuole con troppi stranieri e/o nomadi, considerando tali presenze dei condizionatori negativi sia delle relazioni sia degli apprendimenti.

Ancora oggi gran parte degli atteggiamenti o stili di vita dei piccoli rom e sinti e delle loro famiglie sono considerati sbagliati; oltre le rappresentazioni culturali e le feste di fine anno permane una immagine di degrado e di rifiuto, che non si può cancellare solo con sporadici momenti di incontro.

Quanti sono

Gli alunni rom e sinti per i quali disponiamo anche di dati qualitativi sono 902, ossia il 70,6% degli alunni nomadi registrati dal Mpi nelle quattro province oggetto della ricerca: rispetto al totale, 652 alunni sono inseriti nelle scuole di Milano, 31 in quelle di Mantova, 70 in quelle di Cremona e 149 nelle scuole di Pavia.

La maggioranza degli alunni iscritti nelle scuole di Cremona, Mantova, Milano e Pavia è costituita da maschi che sono 507, mentre le femmine sono 391; il dato conferma la tendenza delle famiglie a mandare a scuola più i maschi che le femmine, impegnate spesso in ruoli di accudimento dei più piccoli.

Dove sono nati

La maggior parte degli alunni è nata in Italia, ben 585 su 902; sono invece 317 quelli nati all'estero e per la massima parte in Romania.

Risultano esigui i numeri relativi ai nati in Germania, in Kosovo e in altri paesi dell'Europa dell'Est.

I minori che frequentano le scuole delle quattro città appartengono in prevalenza alla comunità rom (615) e risiedono principalmente a Milano; mentre 198 bambini e ragazzi appartengono alla comunità sinta e risiedono prevalentemente a Cremona, Mantova e Pavia; il resto è costituito da minori appartenenti ad altre piccole comunità e da 49 alunni di cui non è pervenuta alcuna indicazione sulla comunità di appartenenza, e risultano diversamente distribuiti nelle quattro realtà territoriali prese in esame.

Dove abitano

I bambini e i ragazzi rom e sinti che frequentano le scuole che hanno risposto al questionario vivono in situazioni abitative differenti.

Nelle quattro città considerate la maggior parte vive nei campi, siano essi regolari o irregolari, attrezzati con abitazioni in muratura o baracche (tale tipologia interessa soprattutto la città di Milano); non mancano coloro che vivono in appartamento, tipologia che si ritrova in tutte le realtà prese in esame, e infine una minoranza che vive in roulotte, tipologia abitativa che caratterizza Pavia e in particolare Voghera.

Vanno o non vanno a scuola?

Le presenze più numerose di alunni rom e sinti si registrano nella fascia di età 6/10, anni che comprende 472 bambini, e in quella 11/14, che include 354 ragazzi.

I dati confermano la predominanza di un percorso scolastico che privilegia la scuola primaria e in alcuni casi la continuità con la scuola secondaria di I grado; mentre appare chiaro come il prosieguo negli studi riguardi solo un'esigua minoranza: solo 38 adolescenti frequentano scuole secondarie di II grado e in particolare istituti professionali.

La scuola superiore costituisce ancora un "miraggio" per molti, sono poche le famiglie che investono sul futuro dei *più grandi* e sono ancora insufficienti gli interventi istituzionali o locali destinati a migliorare il percorso scolastico di minori, siano essi stranieri o nomadi, che hanno bisogno di percorsi adeguati che facilitino il loro apprendimento disciplinare e di laboratori linguistici attrezzati per imparare la "lingua dello studio".

Le iscrizioni per tipo di scuola registrano anche una presenza di bambini rom e sinti alla scuola dell'infanzia, presenza che indica un cambiamento importante nella concezione della scuola da parte delle famiglie: un po' più di fiducia nella istituzione scuola come luogo di educazione anche per i più piccoli; cambiamento confermato anche dalle risposte delle famiglie, raccolte nel paragrafo successivo.

L'inserimento scolastico dei bambini e ragazzi rom e sinti è ancora caratterizzato da un ritardo in circa il 50% dei casi, un dato decisamente allarmante.

Le scuole che registrano i maggiori ritardi sono quelle di Milano, con il 50,1% del totale degli alunni censiti dall'indagine, seguite dalle scuole di Cremona con il 32,8 %, quelle di Pavia con il 28,18%, infine da quelle di Mantova che registra il 22,5% di ritardi.

I dati a disposizione permettono di cogliere che esistono differenti tipi di ritardo che variano da uno a quattro anni; sul totale di 374 alunni rom e sinti che sono

in situazione di ritardo rispetto alla loro età anagrafica, 204 alunni registrano un anno di ritardo, 118 due anni, 38 tre anni, 7 quattro anni e 3 oltre quattro anni.

La consistenza del numero degli alunni in ritardo scolastico è anche maggiore se si tiene conto che dei 128 questionari che non contengono una risposta a tale voce la metà registra un reale ritardo, rilevato attraverso un controllo incrociato fra età alunno e classe di inserimento.

In prevalenza si tratta di minori in situazione di ritardo scolastico che varia da da 1 a 2 anni, ma non è tanto il numero degli anni di ritardo a sorprendere quanto il fatto che molti di loro siano alunni nati in Italia (185) e spesso provengono da altra scuola italiana o dalla stessa scuola che li accoglie. Per la maggior parte non si tratta quindi di ritardi dovuti al loro recente arrivo in Italia, quanto alle lacune accumulate nell'iter scolastico pregresso, oppure alla tardiva decisione della famiglia di far frequentare la scuola; sono, infatti, molti i ragazzi nati all'estero e giunti in Italia che si presentano a scuola con due o tre anni di ritardo rispetto al loro arrivo.

Sui ritardi a volte incidono anche gli sgombri, il cambio di residenza e i modificati atteggiamenti verso la scuola che i genitori, "sfrattati" dalle autorità locali, assumono di fronte ad obblighi che risultano contrastare con la residenza negata.

Essere iscritti a scuola non basta, bisogna anche frequentare

Quanti dei 902 alunni registrati dall'indagine frequentano la scuola?

Una buona percentuale, visto che più della metà vanno a scuola regolarmente; ma i numeri dicono anche che è necessario un impegno maggiore da parte di famiglie ed istituzioni scolastiche per recuperare il resto dei minori che a scuola non vanno o ci vanno di rado.

La regolarità della frequenza riguarda oltre la metà del campione, ossia 485 alunni, cui si aggiungono i 309 alunni che frequentano ma in modo saltuario. Non mancano coloro che a scuola vanno a periodi alterni (72) o che non frequentano affatto (27); sono solo 9 gli alunni di cui non si hanno dati in proposito. Varia la percentuale di tale dato nelle scuole delle quattro province e sono ancora molte le realtà scolastiche che lamentano irregolarità della frequenza, alla quale spesso si accompagnano difficoltà di apprendimento e scarso impegno nello studio sia a scuola che a casa.

Foto 1 - Alunno rom nella scuola primaria



Foto: Iris Caffelli

I dati reperiti attraverso l'indagine non permettono di dire con certezza quali siano le cause che determinano irregolarità nei percorsi scolastici, ma permettono di fare qualche ipotesi:

- poca convinzione delle famiglie, che iscrivono i figli a scuola più per testimoniare il loro rispetto dell'obbligo scolastico, piuttosto che per dare ai loro figli una formazione e una istruzione tali che li possa avviare verso un "regolare futuro";
- un approccio negativo della scuola all'accoglienza di minori rom e sinti, che dedica poca attenzione alla costruzione di percorsi rispettosi della cultura di provenienza e di diversi stili di apprendimento;
- i disagi abitativi delle famiglie degli alunni che non danno serenità e non permettono un radicamento sul territorio.

Queste ed altre ancora possono essere le cause, in ogni caso rimane la necessità di analizzarle e di trovare le possibili soluzioni per promuovere il successo scolastico.

Le competenze linguistiche in italiano

Gli alunni rom e sinti che frequentano la scuola risultano possedere un diverso livello di conoscenza della lingua italiana; in alcuni casi il livello è scarso e si pensa dipenda dal recente arrivo in Italia e/o alla recente scolarizzazione; in altri casi il livello è sufficiente e/o buono e sembra coincidere con la frequenza regolare. Un dato particolarmente significativo è quello che rileva un livello di conoscenza elementare o insufficiente anche per alunni nati in Italia o che sono entrati nella scuola da almeno 5 anni; ciò mette in discussione l'idea che la conoscenza della lingua italiana sia insufficiente solo negli alunni neo-arrivati in Italia, siano essi stranieri e/o nomadi.

Dai dati forniti dalle scuole per singolo alunno risulta comunque che anche un discreto numero di rom e sinti vanta una buona conoscenza della lingua italiana (164) e molti sono quelli che la usano in modo sufficiente (366); restano oltre 330 minori che conoscono la lingua italiana in modo elementare o addirittura insufficiente, cui si aggiungono coloro che non hanno nessuna conoscenza, o che risultano non valutabili visto che a scuola sono iscritti ma non la frequentano (47).

Viene da chiedersi come e con quali strumenti sia possibile dare loro l'opportunità di apprendere la lingua italiana dello studio, visto che a scuola per imparare e avere successo non basta saper dire solo "Ciao. Mi chiamo...".

Sicuramente occorrono percorsi privilegiati e continuità nelle azioni, perché le attività di insegnamento/apprendimento di tipo laboratoriale non si possono concludere all'interno dei gruppi di livello, ma devono trovare in classe un terreno di applicazione.

La conoscenza della lingua italiana, in base ai dati forniti dalle scuole delle quattro città campione, è in molti casi sufficiente e in altri raggiunge livelli buoni.

Il raggiungimento di risultati buoni e/o sufficienti non sembra dipendere, come dicono i dati delle scuole, dalla comunità di appartenenza, dalla lingua d'origine, dalla lingua degli affetti parlata in famiglia, infatti si registrano buoni risultati sia fra gli alunni rom di Milano, sia fra gli alunni sinti di Pavia, Cremona e Mantova.

Sarebbe interessante approfondire il tema dell'apprendimento linguistico fra i bambini e ragazzi rom e sinti, attraverso una ricerca-azione *sul campo* per comprendere quali fattori incidono sui livelli di apprendimento e cercare di elaborare strategie idonee a favorire lo sviluppo di una competenza, quale è appunto quella linguistica, nella maggioranza degli alunni non italofofoni.

Quali risultati ottengono gli alunni rom e sinti?

Gli esiti scolastici non sono poi così negativi, come di solito si è portati a credere, e non sembrano confermare l'idea espressa da alcuni osservatori che affermano

che lo svantaggio registrato da questi alunni sia destinato a rimanere “permanente” (Zincone, 2001: 713)¹¹.

Su 902 alunni rom e sinti frequentanti le scuole coinvolte dall’indagine risulta, infatti, che più della metà ha raggiunto risultati sufficienti (364) e non mancano coloro che si sono distinti per i buoni esiti conseguiti (96); per gli altri, tranne i 65 per i quali non sono pervenuti dati sull’argomento, si registrano esiti negativi compresi fra insufficiente e scarso (219 insufficiente, 158 scarso).

Sulla base dei dati forniti dalle scuole si può affermare che, se da una parte sono ancora molti i bambini e ragazzi rom o sinti che devono essere recuperati e instradati verso il successo scolastico, dall’altra i confortanti esiti positivi consentono di essere fiduciosi, perché una buona parte di questi alunni dimostra che può farcela e anche bene.

Forse occorrerebbe pensare con maggiore attenzione a quanto la mancata conoscenza delle peculiarità che ancora caratterizzano il percorso di molti rom e sinti pesa sugli esiti negativi registrati da questi alunni, a quali fattori incidono positivamente sul percorso scolastico e come possono essere “esaltati” all’interno della dimensione scolastica.

7.2.3 *Gli altri soggetti dell’integrazione*

La parola ai dirigenti

Dalla elaborazione dei dati relativi ai *focus group* condotti fra i dirigenti scolastici di alcune scuole inserite nel territorio oggetto della ricerca¹² si evince che le opinioni sulla presenza dei minori rom e sinti a scuola sono in alcuni casi molto divergenti, pertanto si decide di riportare delle notizie/informazioni per città.

A Mantova la situazione registra – oltre alle problematiche legate alla frequenza e alla poca applicazione nello studio nella scuola secondaria di I grado, all’assenza delle famiglie dalla vita della scuola soprattutto alla secondaria – un rapporto con-

¹¹ Ivi si afferma che “la valutazione dei livelli di istruzione conseguiti dai bambini zingari nel loro percorso scolastico alle diverse età e durante la permanenza consente di registrare innanzi tutto una grande difficoltà (...). Lo svantaggio iniziale viene faticosamente ridotto ma mai completamente colmato neanche dai più brillanti”.

¹² Si ringraziano i dirigenti e i docenti presenti ai *focus*: Baietti, Azzolini, Bergamaschi, Tamburini, Stradiotti, Dorati, Rocchetto, Rossi Cola, Chiarini (di Cremona); Prudenziati, Archi, Pains, Zani, Guarnuccio, Dell’Aringa (di Mantova); Borgnino Daverio, Muschio, Minguzzi, Zoppi (di Milano); Berteggia, Chiodo, Di Piero, Fergonzi, Marinone, Valvo (di Pavia).

flittuale con le associazioni locali e la mancanza di raccordo fra scuola, Comune e Sucar Drom.

Solo qualche dirigente non considera condizionante la presenza dei rom e sinti; ma solamente perché “sono in numero marginale, oppure perché frequentano poco, un giorno su due”.

Nella provincia di Mantova si registra una partecipazione limitata dei genitori, sia ai colloqui individuali, sia agli incontri di classe e alle feste.

Le uscite didattiche vengono disertate dai loro figli e la scuola è vista solo come un *punto di appoggio*.

“Diverso è il rapporto scuola famiglie dei giostrai che risultano presenti e tengono molto alla scuola”.

L’apporto di mediatori culturali, “coordinati da una associazione che non condivide le scelte della scuola e che trasmette loro input negativi che a loro volta vengono trasferiti sulle famiglie” non è positivo, come affermano i dirigenti.

A Cremona la situazione appare condizionata dall’ingresso a scuola in corso d’anno e alcuni dirigenti si augurano che le famiglie sinte “possano o essere *più stanziali* e che abbiano progetti migratori più definiti, che evitino improvvisi arrivi e partenze, in particolare in prossimità degli esami”, anche perché ciò favorirebbe l’accoglienza e una programmazione didattica più efficace.

Il maggior problema riscontrato a Cremona, ma come vedremo anche nelle altre città, è la fuga dei genitori italiani dalla scuola che accoglie alunni “nomadi”. Nonostante le scuole si siano impegnate in azioni di sensibilizzazione per le famiglie sul tema dell’accoglienza, e nella città si stia realizzando un buon esempio su come gestire congiuntamente il rapporto con le famiglie sinte attraverso un progetto condiviso da scuola e comune, si sta cercando, infatti, di affrontare il problema della mancanza di supporti per facilitare la comunicazione e pertanto sono state investite risorse ed è stato incrementato l’impegno per organizzare mostre sulla loro cultura, incontri ai quali le famiglie sinte partecipano in prima persona. Infine si è proceduto alla formazione dei mediatori culturali del campo e sono stati realizzati patti formativi in alcune scuole.

“Come sempre” dichiarano i dirigenti “l’impegno più assiduo è quello della scuola che mette in campo grandi risorse umane fiduciose e competenti”.

A Milano, dove insiste la maggior parte degli alunni rom e sinti presenti sul territorio lombardo, i dirigenti delle scuole scelte per il *focus group* sono stati categorici nell’affermare che “la presenza dei minori rom e sinti non rappresenta un condizionamento negativo, grazie anche alla storica accoglienza che in tali scuole si registra” e grazie ad una rete di collaborazione costruita fra scuole e sul territo-

rio per affrontare il tema dell'inserimento scolastico dei minori rom e sinti¹³; ma le difficoltà non mancano neanche a Milano vanno dalla saltuaria frequenza alla carente preparazione di base, se non addirittura all'assenza di tale preparazione, e ciò vale soprattutto per i neo arrivati, che a volte sono quattordicenni semianalfabeti.

Inoltre si evidenziano problemi, già denunciati da qualche dirigente di Mantova e Cremona, come "l'eccessivo numero di presenze nello stesso plesso scolastico, lo scarso interesse per la scuola e lo studio soprattutto fra i più grandi".

In qualcuna delle scuole milanesi si sta pensando ad una riorganizzazione del "tempo-scuola", come strumento per facilitare la frequenza e migliorare la motivazione e il livello di partecipazione.

I rapporti scuola/famiglia a Milano variano da campo a campo e da etnia ad etnia, affermano i dirigenti che da anni lavorano in scuole fortemente interessate dalla presenza di alunni rom regolari e irregolari.

Si organizzano momenti comuni fra famiglie italiane e famiglie rom, ma si registra un atteggiamento di assenteismo da parte di queste ultime.

L'apporto dei MC è ritenuto "fondamentale per gestire i rapporti e sono loro che favoriscono la crescita di fiducia nell'istituzione scuola" dichiara la maggior parte dei dirigenti, che precisano come il loro impegno vada oltre la scuola: "non mancano gli incontri nei campi, che facilitano la comunicazione e la partecipazione" ma sostengono che tali incontri devono essere ridotti al massimo anche "perché è importante affermare il ruolo dell'istituzione scuola, come luogo preposto all'istruzione, e ciò vale soprattutto nel momento della consegna delle schede di valutazione".

A Pavia il condizionamento vissuto dalla scuola che registra presenze di bambini e ragazzi sinti è di tipo organizzativo e didattico in generale ed è sentito più forte nelle classi in cui gli alunni sinti sono inseriti.

Nella realtà pavese interessata dagli insediamenti dei sinti, i rapporti con le famiglie sono *minimali*; quelli più positivi riguardano le nuove generazioni che

¹³ A Milano da ormai tre anni è stata istituita dall'Usp (Ufficio scolastico provinciale) di Milano una rete, coordinata dai dirigenti delle scuole, la "Rete RomSinti" che opera sul territorio di Milano e dei comuni di Rho e Baranzate per una più regolare iscrizione a scuola dei minori rom e sinti, per una equa distribuzione dei neoiscritti fra le scuole del territorio, per un servizio pubblico del Comune più coordinato, per un rapporto con le famiglie più diretto e partecipe. Il gruppo dei dirigenti coordinatori stanno elaborando una guida sull'argomento per le scuole, che possa facilitare le prime fasi di accoglienza, attraverso protocolli condivisi, e percorsi di insegnamento-apprendimento.

risultano più partecipi; inoltre si registra una maggiore partecipazione alla vita della scuola dei genitori appartenenti alla religione evangelica.

La presenza di molti portatori di disabilità fra gli alunni sinti facilita in qualche caso la presenza dei genitori, ma anche in queste situazioni è difficile coinvolgerli.

Vi sono due facce della stessa medaglia a Pavia, da una parte genitori irreperibili, che danno numeri di cellulari falsi e che si fanno vedere solo per i buoni mensa, e dall'altra genitori che partecipano alla vita del paese alle gare ciclistiche e che socializzano con gli altri genitori nell'oratorio.

Ai dirigenti scolastici è stato chiesto, poi, se a loro avviso la scuola riesce a offrire agli alunni rom e sinti percorsi adeguati di formazione e di successo scolastico.

Concordano tutti nell'affermare che – andando oltre la polemica se per i bambini e ragazzi rom e sinti occorre o non occorre fare un piano educativo personalizzato in quanto a volte visto come discriminante – “bisogna chiarire che il piano personalizzato è previsto dalla normativa per tutti gli alunni nel caso in cui emergono difficoltà e sulla base dei bisogni espressi”.

Naturalmente non serve per gli alunni rom e sinti nati e cresciuti in Italia e che hanno un regolare percorso scolastico; ma sappiamo bene, come indicano i dati del paragrafo precedente, che esistono ancora molte lacune nel percorso scolastico di questi bambini e ragazzi e che occorrono canali privilegiati per riuscire a portarli al successo scolastico, assicurando loro l'acquisizione di reali competenze e “non un vuoto pezzo di carta”.

Gli intervistati hanno dato anche spunti operativi e principi/regole sulla valutazione:

si può lavorare per piccoli gruppi o per attività laboratoriali, si possono concordare percorsi didattici con i Ctp (Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti) dove i ragazzi con irregolare percorso scolastico possono trovare maggiore attenzione e contenuti più adatti alla loro età e alle loro motivazioni; ma la valutazione rimane al consiglio di classe, cui appartiene l'alunno e risulta che nelle scuole considerate non si attuano deleghe in tal senso.

Si possono fare progetti specifici e collaborare con altri soggetti del territorio, l'alunno può essere seguito da educatori e da figure loro “dedicate”, ma la sua valutazione deve essere espressa da tutti i docenti della scuola.

Un quadro comune accoglie anche le risposte dei dirigenti sul tema della *formazione dei docenti* sulle specifiche tematiche riguardanti la cultura dei minori rom e

sinti e sulle strategie da adottare per migliorare il loro successo scolastico e formativo.

In tutte le realtà esaminate, infatti, i dirigenti hanno dichiarato che l'offerta e la richiesta di una formazione mirata sono quasi inesistenti a livello di scuola, si assiste invece a situazioni di auto-aggiornamento e/o di partecipazione dei referenti-intercultura della scuola ad incontri di formazione sui temi propri della cultura rom e sinti, organizzati da enti e associazioni.

“C'è molta formazione *sul campo*”, come dichiarano tutti i dirigenti, ai quali non sfugge l'urgenza di un maggiore impegno a livello centrale-istituzionale nel settore formazione, per costruire competenze idonee e per migliorare l'offerta formativa rivolta anche ai ragazzi e ai bambini rom e sinti.

*Attraverso gli occhi dei docenti*¹⁴

Le interviste ai 24 docenti di scuole primarie e secondarie di Cremona, Mantova, Milano e Pavia hanno permesso di cogliere non solo l'atteggiamento dei minori verso la scuola, ma anche quali approcci gli insegnanti di classe e i docenti referenti mettono in atto nella gestione di classi in cui sono inseriti alunni rom e sinti. Secondo le esperienze raccolte risulta che i bambini e i ragazzi rom e sinti hanno un buon rapporto con la scuola e vivono positivamente il rapporto con la classe “lo vivono serenamente, anzi per alcuni è il momento più sereno” e non sfugge alla sensibilità dell'insegnante che in alcuni casi questo rapporto costa molto ai bambini: “*molte sofferenze e molta fatica fisica*”, come dichiara una di loro.

Naturalmente il rapporto con la classe è condizionato anche da quello che i compagni e i docenti hanno con i bambini e i ragazzi rom e sinti.

L'atteggiamento dei minori italiani risulta nella maggior parte dei casi accogliente e il loro ruolo è molto importante nella costruzione del clima relazionale della classe, sia perché il loro comportamento è “quello di un qualsiasi bambino verso l'altro bambino: dopo un momento di conoscenza e di verifica di modalità di rapporto la situazione si normalizza”, sia perché esso è consapevolmente mediato dall'insegnante per creare una positiva relazione.

Non mancano situazioni che si possono definire più di accettazione che di accoglienza, che scaturiscono dal non aver superato le prima fase di approccio, durante la quale la non conoscenza dell'altro provoca sentimenti di diffidenza e a volte di “timore per ciò che è straniero, fuori di noi”; ma per fortuna nella maggioranza dei casi, come afferma una delle docenti intervistate, non ci sono pro-

¹⁴ Si ringraziano i docenti di Cremona, Mantova, Milano e Pavia per la loro preziosa partecipazione alle interviste, condotte da Iris Caffelli e Anna Borando.

blemi: “non penso che fra bambini ci siano particolari problemi. Loro giocano insieme, litigano ma si dimenticano subito. Come fanno tutti i bambini!”

Foto 2 - Bambini insieme



Foto: Iris Caffelli

I docenti, così come gli alunni, assumono atteggiamenti diversi, atteggiamenti che spesso sono dettati dal ruolo che ricoprono nella scuola: docente di materia, referente, figura di sistema ecc.; quelli che risultano più disponibili a vivere positivamente il rapporto con i bambini e ragazzi rom e sinti appaiono i docenti-referenti, coloro che lavorano su progetto destinato all'educazione interculturale e all'inserimento dei minori¹⁵.

Si registra, invece, una certa criticità nel rapporto con questi bambini/ragazzi da parte delle insegnanti di classe; le criticità sembrano legate più alla difficoltà di gestire differenze non conosciute o cariche di pregiudizi piuttosto che all'appartenenza di questi alunni alla etnia sinta o rom.

¹⁵ Fra i progetti dell'area interculturale alcuni riguardano in modo specifico gli alunni rom e sinti. Solo nella provincia di Milano sono sette i docenti espressamente incaricati dall'Usp di Milano per supportare il lavoro della scuola.

La scuola registra un senso di disorientamento e con essa gli insegnanti che, per fortuna, non si scoraggiano e affermano che anche “di fronte ad un assetto relazionale che va mutando, o che crea nuovi bisogni, occorre accettare la sfida e rispondere con creatività”.

Il parere dei docenti intervistati sul rapporto scuola/famiglia non è particolarmente negativo – come confermano anche i dati forniti dalle scuole che per 652 alunni rom e sinti dichiarano di avere rapporti, anche se molto saltuari, con le loro famiglie – ed evidenzia che anche se la relazione non è sempre continua e costruttiva “esiste una possibilità per fare patti formativi”, almeno in alcune realtà.

Si registra inoltre che il disagio più evidente che non permette una positiva gestione della classe è la “latitanza delle famiglie”, così definita l’assenza della famiglia; di fronte a tale difficoltà la scuola non si arrende e si organizza per rispondere nel modo più efficace all’esigenza di creare un dialogo con i genitori e di non accontentarsi dei sporadici momenti di incontro obbligati dalla consegna delle schede o da qualche festa di fine anno.

La disponibilità di recarsi al campo da parte di alcuni docenti particolarmente sensibili e attivi ha creato una maggiore fiducia nella scuola e favorito l’affermazione di un’idea positiva fra le famiglie rom o sinte: “anch’io sono rispettato nella mia diversità”.

Un altro aspetto che condiziona il rapporto con la scuola, come si è già visto nei *focus group* con i dirigenti, è la figura del mediatore culturale, che quando ha un ruolo positivo è l’unico soggetto che riesce a portare a scuola i genitori e che in caso contrario ostacola lo stesso rapporto.

Il supporto dei mediatori culturali, che risultano utilizzati dalle scuole solo in 265 casi, è considerato indispensabile dai docenti intervistati, sia per creare comunicazione e dialogo dentro la scuola, sia per costruire comunicazione e sinergie sul territorio.

In alcuni casi il rapporto della famiglia con la scuola è visto come “una richiesta di aiuto” che passa la visione, piuttosto diffusa fra le famiglie rom e sinte, di una scuola da “usare per i propri bisogni”.

In tutte le realtà indagate manca ancora una attenzione particolare alla costruzione di un clima di solidarietà e di convivenza fra tutte le famiglie, dettato da conoscenza reciproca e da scambi, ed emerge chiaramente che la scuola deve essere aiutata per costruire più occasioni di incontro e di confronto. Naturalmente ciò non è facile, ma grazie anche alla normativa e alle recenti indicazioni ministeriali in materia di educazione interculturale si può investire in tal senso.

Infine ai docenti è stato chiesto cosa fa la scuola per migliorare la programmazione didattica

Tutti concordano sul fatto che la programmazione didattica è un aspetto fondamentale per creare occasioni di apprendimento di successo sia per il docente, sia per l'alunno, e dichiarano che sono molte le azioni di valutazione in ingresso e finali realizzate nella scuola anche per i minori rom e sinti.

Sono invece poche le realtà in cui si registra un adattamento della programmazione disciplinare alle esigenze di una classe multiculturale. In prevalenza il tipo di attività in cui vengono coinvolti gli alunni rom e sinti sono quelle laboratoriali, già previste per tutti gli alunni della classe, come già confermato dai dirigenti.

I laboratori, parte integrante della programmazione didattica, sono infatti realizzati per ben 560 alunni rom o sinti che frequentano le scuole oggetto di indagine. Il privilegiare tale modalità di insegnamento/apprendimento può essere letta come un elemento di pari opportunità, ma potrebbe anche essere interpretata come mancata ricerca di una didattica mirata per alunni che richiedono da una parte percorsi specifici e dall'altra un punto di incontro con il percorso comune alla classe: un "punto medio" che permetta l'incontro fra un livello di preparazione di base pensato per questi alunni e quello standard fissato per tutti gli alunni.

L'uso dei testi facilitati e di quaderni di lavoro dedicati risultano presenti in molte scuole, ma ci sono anche alunni che non sanno usare neppure la matita. "Di fronte a tali difficoltà la scuola si sente impotente!".

7.2.4 Dalla parte delle famiglie

L'atteggiamento delle famiglie rom e sinte nei confronti della scuola risulta in parte cambiato; in molti casi si registrano positivi traguardi, che si concretizzano in una visione della scuola non come mero *mezzo* per legittimare la loro permanenza in Italia, ma, sempre più spesso, come *luogo di apprendimento*, che può far sperare in un futuro migliore per i loro figli.

La rilevazione presso le famiglie rom e sinte, che hanno accettato di rispondere alle domande contenute nella scheda elaborata per tale indagine¹⁶, non solo ha consentito di conoscere quanti dei figli in età scolare frequentano la scuola ma anche le motivazioni della famiglia.

¹⁶ Nella scheda sono state inserite le voci relative alla comunità di appartenenza, alla lingua parlata, al luogo di abitazione, al numero di figli per età, ai motivi della scolarizzazione o della scelta di non mandarli a scuola, alla loro visione del "luogo scuola".

Rispetto alle aspettative, le schede pervenute non riguardano tutte le famiglie che l'indagine avrebbe voluto raggiungere, e questo dato conferma la difficoltà di contattare le famiglie, soprattutto quelle insediate in realtà abitative "non regolari". I risultati ottenuti forniscono, comunque, un esempio che può costituire un modello per estendere l'indagine ad un territorio più ampio.

I dati forniti dalle famiglie risultano infatti interessanti per riflettere su una serie di elementi utili a valutare quali nuove piste di lavoro tracciare e quali strategie mettere in atto per incrementare il numero di bambini e ragazzi *scolarizzati*.

Il numero di famiglie che ha risposto al questionario raffrontato con il totale dei nuclei familiari registrati nella prima parte della ricerca *Vivere ai margini* del 2006 o forniti dalle associazioni locali, indica una percentuale di adesione all'indagine comunque confortante.

Le famiglie che hanno dato la loro adesione all'indagine sono così distribuite fra tre province: 10 a Cremona, 19 a Mantova, 62 a Milano, che comprende tre campi; mancano i dati di Pavia, dove sono stati registrati dei ritardi per raggiungere gli interessati.

Fra le famiglie che hanno collaborato si registra un maggior numero di risposte fra quelle che risiedono in insediamenti regolari di Milano, Mantova e Cremona. Sono riportati in tabella anche i dati del campo di Via S. Dionigi, ormai *sgombrato*, che aveva dato il proprio contributo (Tab. 3).

Tab. 3 - Risposte delle famiglie

<i>Città/insediamento</i>	<i>Totale famiglie</i>	<i>Famiglie/risposte</i>	<i>V. %</i>
Milano – Campo S. Dionigi	54	11	20,3
Milano – Campo Monte Bisbino	30	13	43,3
Milano – Campo via Novara	43	38	88,3
Cremona – Casalmaggiore – via del Porto	14	10	71,4
Mantova – via Learco Guerra	23	19	82,6
Pavia – Voghera	n.d.	n.d.	n.d.

Le 91 famiglie che hanno risposto risultano avere in totale 287 figli, pari ad una media di 3,1 figli a famiglia; le differenze in valore assoluto si distribuiscono in modo diverso: abbiamo famiglie con 7 figli e altre con 1.

Se al totale dei figli si sottrae il numero di bambini in età non scolare, che sono 30, si può notare che i minori in età scolare sono 257 di cui 174 risultano iscritti a scuola, pari 67,7% (Tab. 4).

Tab. 4 - Numero di figli suddivisi per età

	<i>Totale</i>	<i>0-2</i>	<i>3-5</i>	<i>6-10</i>	<i>11-14</i>	<i>15-18</i>
Figli per età	287	30	40	91	71	53

Fonte: Indagine condotta nelle scuole, 2006/2007

Fra i motivi per cui le famiglie dichiarano di mandare i figli a scuola risulta più frequente in assoluto la risposta “per avere un futuro migliore/diverso”, seguita dalla consapevolezza che “a scuola si impara” e che “andare a scuola è anche un obbligo”; solo in pochi casi si trova una motivazione molto importante “perché piace al bambino”.

L’immagine che le famiglie dichiarano avere della scuola è una immagine positiva: “la scuola è bella, è futuro, è bene, è un luogo per avere amici ecc.”

La percentuale dei minori in età scolare non iscritti a scuola è del 31,9%, la maggior parte dei minori non frequentanti risulta appartenere a famiglie che sono insediate nei Campi di Milano, ed è pari al 79,2% del totale; inoltre su un totale di 83 figli non scolarizzati, ben 60 hanno un’età compresa fra 11-18 anni.

In molti casi la motivazione del perché i figli non vanno a scuola è: “perché sono ancora piccoli”, per i bimbi da 3-5 anni, “perché sono troppo grandi e aiutano la famiglia” per la fascia d’età 15-18 anni, “perché non vuole il bambino/il ragazzo”, “perché non vuole la famiglia” per i minori compresi fra 11-14 anni.

I comportamenti delle famiglie dipendono dal gruppo di appartenenza? Dalla loro conoscenza della lingua italiana, dal luogo di residenza?

Dai dati raccolti possiamo affermare che il numero di bambini e ragazzi non scolarizzati risulta meno consistente nelle realtà dell’area sosta di Cremona e nella microarea di Mantova, dove vivono famiglie sinte lombarde, di nazionalità italiana, che dichiarano di parlare l’italiano e il sinto; mentre si registra un maggior numero di minori non scolarizzati nella città di Milano, dove vivono in massima parte famiglie rom, di diversa nazionalità (rumena, kosovara, macedone, croata) che parlano, anche se in modo a volte elementare, fino a tre lingue¹⁷.

Si tratta di due gruppi ben diversi che in base ai dati risultano avere un atteggiamento differente nei confronti della scuola.

¹⁷ È il caso di via Novara dove oltre all’Italiano e al romanes, ben 17 famiglie dichiarano di parlare anche il macedone e di Monte Bisbino dove 24 famiglie asseriscono di sapere parlare anche il serbo-croato.

Non è quindi il luogo di residenza, né il livello di conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori a determinare il numero di minori che non frequenta la scuola, sembrano essere ben altri fattori ad incidere su tale scelta:

- il diverso peso che i rom rispetto ai sinti danno al *ruolo di responsabilità del bambino* e quindi alla sua autorevolezza nel decidere se frequentare o meno l'ambiente scolastico; questa affermazione è in parte confermata dalle risposte date dalle famiglie che alla domanda perché i figli non vanno a scuola rispondono: “non vuole il bambino/ragazzo”;
- il maggior grado di contraddizione che esiste su alcuni territori fra ambiente scolastico e ambiente familiare, come si può desumere da molte risposte che alla stessa domanda sopra riportata rispondono: “non vuole la famiglia”;
- “il bisogno di *aiuto*” che la famiglia esprime verso i più grandi, chiamati a contribuire economicamente alla vita della famiglia;
- la scelta dei più grandi di sposarsi.

7.2.5 Una lettura della scuola insieme alle associazioni del territorio¹⁸

Nel tentativo di costruire uno scenario comprensivo del maggior numero possibile di *protagonisti privilegiati* coinvolti nella quotidianità dell'accoglienza e dell'inserimento scolastico dei minori di cultura rom e sinti, è stato chiesto anche alle associazioni più attive sul territorio delle città interessate dall'indagine di esprimere il loro punto di vista sui temi della scolarizzazione dei minori rom e sinti, temi già al centro dei *focus group* e delle interviste con dirigenti e docenti, di cui ai paragrafi precedenti.

Le Associazioni Caritas e Opera Nomadi di Milano concordano nell'affermare che i bambini e ragazzi rom e sinti “vivono la scuola”, con “un atteggiamento di diffidenza” che accompagna l'ingresso a scuola e agisce sul diverso impatto che essi hanno con la scuola secondaria di primo grado.

Dalle loro risposte emerge che:

I minori rom percepiscono la scuola con un misto di curiosità e diffidenza. Se la prima è soprattutto una condizione “spontanea”, o che cerca di emulare l'esperienza del gruppo dei pari che già vanno a scuola, la seconda è condizionata dalla famiglia e da fattori esterni (Opera Nomadi, novembre 2007).

¹⁸ Le associazioni che hanno risposto in modo dettagliato alle interviste sono la Caritas e l'Opera Nomadi; mentre SuCar Drom di Mantova ha invece inviato un contributo a parte.

Piano, piano però la scuola è vissuta dai ragazzi come un'occasione di uscire dal campo e di stare con altre persone, partecipando anche ad attività piacevoli. Sicuramente questo aspetto è vissuto di più dai bambini delle elementari, perché alle medie la resistenza verso la scuola si ripropone anche perché in questo periodo della crescita i ragazzi alcune volte vivono la scuola come un momento in cui la loro diversità culturale diventa più evidente (Caritas ambrosiana, novembre 2007).

L'esistenza di diverse *strategie di accoglienza* nelle scuole è confermata anche dalle esperienze maturate dalle associazioni che registrano comportamenti definiti a volte *contrastanti*, dettati dalle diverse variabili che entrano in gioco come

(...) il numero dei bambini iscritti, le condizioni igieniche in cui si presentano, la "trattabilità". I dirigenti che accolgono un numero importante di bambini spesso sviluppano un'attenzione particolare ai processi di inserimento o, al contrario, mettono in atto strategie iniziali per disincentivare le iscrizioni (Opera Nomadi, novembre 2007).

(...) i minori rom sono vissuti come "casi", come diversi e in alcuni casi sono percepiti come "gruppo rom" e non come individui e si fa fatica a distinguere tra i tratti culturali e quelle che sono le caratteristiche individuali del bambino/ragazzo (Caritas ambrosiana, 2007).

Nella scuola il rapporto con i compagni di scuola e di classe è fondamentale, ma a giudizio degli intervistati i bambini italiani hanno un rapporto condizionato spesso da pregiudizi, da diffidenza e a volte da tolleranza; l'elemento di maggiore criticità risulta "la quasi assoluta mancanza di una relazione al di fuori dello spazio scolastico".

Cosa emerge sul rapporto dei genitori rom e sinti con la scuola?

Dai contributi raccolti emerge che persiste non solo la difficoltà delle famiglie rom a seguire i figli nel percorso scolastico, ma anche la necessità che le scuole facciano dei distinguo:

(...) come per le famiglie italiane anche per quelle rom o sinte è necessario realizzare che non sono tutte uguali.

Molti genitori che affidano i propri figli alla scuola non hanno avuto alcun rapporto nella loro infanzia con questa istituzione, o non hanno conseguito un significativo successo scolastico. Solitamente si delegano alla scuola tutti i compiti legati all'istruzione, le incombenze amministrative ed economiche. C'è una grossa difficoltà ad intervenire sul minore riconoscendo e seguendo le indicazioni o i problemi sollevati dagli insegnanti che richiedono un forte sostegno pedagogico (Opera Nomadi, novembre 2007).

Ogni famiglia è a sé, non c'è un'immagine omogenea e compatta, è necessario non generalizzare. Certo ci sono dei tratti caratteristici e si può dire che il primo impatto verso la scuola è quello della diffidenza perché la famiglia rom mantiene un ruolo educativo forte di protagonista, che la scuola spesso fa fatica a riconoscere (Caritas ambrosiana, novembre 2007).

Molto critico appare il punto di vista delle associazioni intervistate rispetto al comportamento che la scuola ha verso i genitori rom e sinti, un comportamento che viene definito a volte inesistente, altre volte diffidente e in molti casi di “delega”.

Oltre a quanto fin qui emerso, il contributo delle associazioni sul tema *rapporto scuola famiglia* offre una serie di spunti per una riflessione sulle positività e criticità di tale rapporto ed evidenzia la assoluta necessità di costruire un reale dialogo fra i *due poli* essenziali dell'educazione.

Occorre creare i presupposti perché nasca una relazione di ascolto reciproco. Bisogna cercare di costruire un rapporto di relativa fiducia, attraverso anche la conoscenza diretta dei bisogni. Questo rapporto di fiducia reciproca aiuterà anche a sostenere la frequenza dei ragazzi a scuola (Caritas ambrosiana, novembre 2007).

Dalle risposte si coglie una sottolineatura su ciò che la scuola non fa piuttosto che su quanto essa realizza; sono infatti comuni ad entrambe le associazioni le denunce relative alla mancanza di una valutazione, sia essa iniziale o finale, che possa dare spunti di riflessione e, perché no, di intervento per arginare l'insuccesso scolastico degli alunni rom e sinti; affermazione che in parte contrasta con le risposte date dalle scuole che hanno aderito all'indagine.

La mancata frequenza viene interpretata, al pari degli altri protagonisti dell'integrazione, come causa di insuccessi scolastici registrati dagli alunni rom e sinti; di fronte ai quali “non ci sono strumenti specifici, né che promuovano il recupero del tempo perduto, né che accompagnino quei minori che non frequentano la stessa scuola per tutto l'anno scolastico”.

La scuola non ha ancora trovato *spazi dedicati* all'interno delle discipline e questo risulta confermato sia da dirigenti e docenti, sia dai rappresentanti delle associazioni che operano nella scuola. Le attività laboratoriali, come è stato possibile cogliere anche nei paragrafi precedenti, occupano grande spazio nella didattica destinata agli alunni rom e sinti, così come in quella rivolta agli alunni stranieri.

Le attività laboratoriali sembrano rispondere con efficacia ai bisogni di bambini e ragazzi abituati a fare più che a pensare e che per abitudine hanno bisogno di spazi e tempi diversi; ma, come affermano le associazioni, si corre il rischio di

ghettizzare, di separare: “talvolta questi laboratori non producano una comunicazione interculturale ma solo un processo di apprendimento con tempi e modi differenziati”.

Alla voce delle due sopracitate associazioni si aggiunge quella di Sucar Drom di Mantova, che oltre a lamentare politiche nazionali e locali *improntate sulla negazione delle loro società e culture*, mette in evidenza il proprio punto di vista su:

- i progetti scolastici, che anche nelle migliori intenzioni, hanno l’obiettivo dell’integrazione e dell’inclusione sociale, impiegando strumenti già sperimentati per il sottoproletariato italiano;
- il ruolo della scuola che non è mai stato discusso con le società sinte e rom, e per questa ragione oggi la scuola è una pratica inequivocabile di discriminazione etnica/razziale indiretta.

L’associazione nega alla scuola la sua funzione di strumento di crescita affermando che:

ancora oggi si pensa generalmente che la “scuola” sia l’unico strumento utile alle minoranze sinte e rom per superare l’attuale situazione di segregazione e discriminazione. Tale assunto è un grave errore sociologico e politico che, dopo aver prodotto danni enormi sotto gli occhi di tutti, continua ad essere perpetrato condannando le minoranze sinte e rom ad una sempre maggiore emarginazione.

Anche se si coglie un piccolo spiraglio nel riconoscimento di un percorso scolastico in alcuni casi positivo:

In alcune scuole si sono sviluppati dei tentativi positivi anche attraverso l’utilizzo delle metodologie proprie della mediazione culturale, ma questi interventi non sono strutturali nella scuola.

Bisogna prendere atto che l’esperienza riportata da questa associazione offre un punto di vista assolutamente negativo sulla scuola e sulle politiche interculturali che considera “ancora oggi negata e osteggiata nella realtà ma promossa e ostentata nelle parole e negli intenti”.

7.3 È possibile andare oltre, basta sapere che si deve

I risultati di questa indagine, oltre a riportare pareri diversi e a volte contrastanti, a registrare gravi lacune sia in ambito educativo, sia in ambito sociale, confermano comunque il ruolo inclusivo della scuola capace di costruire, seppure con difficoltà, non solo spazi di apprendimento ma anche spazi di socialità.

All'interno delle strategie di integrazione e di educazione interculturale non vi è dubbio che la scuola, per il suo ruolo e per la sua funzione sul territorio, costituisce un "presidio" dei diritti e delle pari opportunità di tutti i cittadini.

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra cultura – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica) (...). La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (Ministero Pubblica Istruzione, 2007: 8-9).

Di fronte a tali principi non vi è dubbio che la via per un futuro migliore è tracciata e ribadita in modo inequivocabile; si tratta ora di dare seguito alle parole e di creare i presupposti giusti per costruire continuità negli interventi.

Non basta infatti assumere i principi dell'Universalismo per il riconoscimento dei diritti dei minori, come il diritto all'istruzione, ma occorre realizzarli, andando oltre la mera iscrizione a scuola, e come dimostrano i dati dell'indagine ciò è fattibile e in molti casi con successo anche per gli alunni rom e sinti.

Non sfugge che bisogna lavorare ancora molto e anche nella scuola, dove, benché siano realizzati i maggiori progressi per dare pari dignità e uguali opportunità a tutti i bambini e ragazzi, manca ancora un generalizzato impegno per fare delle buone pratiche una pratica quotidiana, attraverso cui costruire una cultura dell'accoglienza dentro e fuori la scuola e fare dell'integrazione scolastica uno strumento, e al tempo stesso un metodo, per uscire da una politica di *separatezza* ed entrare in una dimensione di *interazione*.

Quale è allora il limite?

Si potrebbe affermare che gli elementi che ostacolano la piena realizzazione di un diritto di istruzione siano:

- nella scuola, come vogliono sottolineare le associazioni;
- oppure nell’approccio non positivo delle famiglie rom e sinte, come vogliono dirigenti, docenti e altri soggetti del territorio;
- oppure nella “diversità” dei minori rom e sinti che ostacola un loro inserimento nella scuola, come vorrebbero coloro che resistono ai cambiamenti;
- nella mancata accoglienza sul territorio e a quanto altro ruota intorno alla negativa rappresentazione di queste minoranze, come dicono i fatti locali.

In ogni caso è certo, che “gli sforzi fatti dalla scuola per offrire sbocchi positivi sono destinati a fallire se non sostenuti da una cultura generale, in cui possono inserirsi” (Zagrebelsky, 2007); e tale riflessione conferma come la cura degli aspetti che vanno al di là della vita scolastica sia di fondamentale importanza per evitare che la scuola arranchi in uno scenario negativo creato da altri.