

Storia e memoria del Porrajmos per il tempo presente. Una storia della scolarizzazione dei rom e dei sinti in Italia

Luca Bravi, Università Telematica L. da Vinci di Chieti

La mia riflessione vuole partire da due interrogativi:

- Che cosa lega la conoscenza del Porrajmos al presente ed in particolare alla ricostruzione della storia della progettazione educativa rivolta ai rom ed ai sinti?
- Che cosa può testimoniare oggi la ricostruzione della storia della scolarizzazione di una minoranza?

La ricostruzione storica di un processo di lunga durata permette sempre di cogliere i paradigmi utilizzati nell'approccio ad una tematica ed è quindi capace di rivelare elementi positivi e negativi, continuità e cesure conservatesi nel tempo.

Possiamo affermare che qualsiasi cultura maggioritaria percepisce e tende a descrivere la storia delle minoranze come un'altra storia, spesso disconnessa dalla propria, frequentemente in posizione oppositiva rispetto a quest'ultima. E' ciò che è avvenuto anche nel caso della storia del popolo rom in Europa ed in Italia.

Nel presente testo, cercherò invece di partire da una nuova premessa. Ricostruirò le fasi della scolarizzazione dei rom e dei sinti in Italia sottolineando come la "loro" storia e quella della scuola in particolare, ne testimoni per prima cosa una permanenza di lunga durata nel nostro Paese, descrivendoli come attori di vicende che dimostrano come le storie di maggioranza e minoranze siano tessute insieme, influenzate semmai nel loro dipanarsi temporale dai rapporti di potere che pongono un gruppo in posizione predominante e l'altro in posizione subordinata, una condizione che influenza anche il grado di costruzione di una memoria sociale in grado di scardinare stereotipi e perciò in stretta relazione con le progettazioni sociali ed educative nel tempo presente.

E' da sempre la cultura maggioritaria ad avere avuto in mano gli strumenti di costruzione dei significati; condizione che permette anche di elaborare etichette da applicare, con sguardo etnocentrico, alle popolazioni minoritarie. Nel caso dei rom e dei sinti questo ha significato la costruzione di una etichetta omogenea e totalizzante diffusasi storicamente in Europa ed in Italia, quella dello "zingaro" definito come asociale, straniero e nomade (condizioni che poi portano ad altre caratterizzazioni secondarie che rendono lo "zingaro" anche "ladro per cultura" e "ladro di bambini") (L.Bravi, N. Sigona, 2009b).

Sono le etichette del presente, ma se la scuola non va a scoprire ed indagare le origini di queste caratterizzazioni denigranti, ogni progetto educativo elaborato sulla base dell'immagine di uno "zingaro" rimasto nell'immaginario diffuso come nomade ed asociale, rischia di riprodurre continuamente quelle immagini che vuole distruggere, perché è da queste ultime che si continua a partire. Ne scaturisce una progettazione che si aggrovia su se stessa e che crea un cortocircuito culturale che alimenta lo stereotipo e il conflitto sociale.

Sappiamo oggi che i rom ed i sinti sono stimati in circa 150.000 individui nel nostro

paese, la metà dei quali di cittadinanza italiana, perché presenti tra noi da secoli, i primi addirittura dal XV secolo, altri dal dopoguerra, gli ultimi arrivi provenienti dalle terre dell'est martoriate dalla guerra e dalla povertà. Per poter dire qualcosa su questi gruppi l'unica possibilità è evitare la generalizzazione ed indagare quale rapporto i singoli gruppi presenti sul territorio abbiano storicamente intrattenuto con la popolazione circostante; ne scopriremo anche casi di pacifico inserimento nei contesti sociali di riferimento, inclusa la scuola (lo sottolinea l'indagine europea svolta anche in Italia e conclusasi nel 2003) (L. Piasere, 2007). Nessuno dei rom di cui parliamo è poi nomade, più precisamente nessuno di essi ha un ereditario istinto nomade, ma lo stereotipo diffuso da secoli continua a giustificare il fatto che queste persone debbano necessariamente vivere nei "campi nomadi" e se nascono politiche abitative differenti, queste vengono osteggiate almeno a livello popolare, perché lo "zingaro" viene percepito come qualcosa di "altro" rispetto alla maggioranza della popolazione civile. Intanto i rom, quando possono, evitano di dichiararsi tali, per non trovarsi a dover combattere contro l'etichetta socialmente condivisa dello "zingaro": evitare di dirlo è quello che cercano di fare anche molti ragazzi rom/sinti che frequentano le scuole, soprattutto se hanno la fortuna di non rientrare nel cliché dello "zingaro" previsto istituzionalmente (quello del soggetto che vive nel campo nomadi e che ha difficoltà finanziarie e sociali): questa condizione dimostra anche che le statistiche diffuse a livello istituzionale su questa popolazione eterogenea vanno prese con cautela, perché tendono a misurarne la presenza sul territorio in base ad elementi etnicizzanti e omogeneizzanti che si avvicinano più alla fantasiosa immagine degli "zingari" diffusa a livello popolare (il nomade) piuttosto che alle reali condizioni di vita di rom e sinti oggi: un esempio sicuramente illuminante rispetto a questa situazione di confusione all'interno delle stesse istituzioni è dato dal fatto che anche nei documenti del MIUR più recenti si continua a parlare di "indagini su comunità nomadi" presso i vari plessi scolastici seppur con il lodevole obiettivo di voler ripensare la scolarizzazione dei rom e dei sinti, riabilitando in qualche modo l'equivalenza rom=zingaro=nomade, un fraintendimento con radici storiche profonde (<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/nomadi.shtml>).

Tutto questo implicito richiamarsi di stereotipi all'interno di politiche che affermano di mirare all'inclusione, spiega perfettamente perché il "rom positivo" cerchi di mantenere uno stato di invisibilità sociale per la propria giustificabile sicurezza (Osservazione, 2006).

La storia della scolarizzazione dei rom in Italia è da leggere come un frammento di una storia *tout court* dei rom e dei sinti in Europa che è stata caratterizzata da continui tentativi falliti di rieducazione coatta da parte della cultura maggioritaria ed è all'interno di una storia sociale dell'educazione nazionale che va rielaborata ed inserita.

Partiamo quindi da alcuni elenchi di nomi rintracciati nei luoghi in cui sorsero i campi di concentramento italiani per gli "zingari". Tra questi luoghi, Prignano sulla Secchia (MO) fu un'area d'internamento per "zingari". I cognomi italianissimi riportati all'interno delle schede anagrafiche rintracciate nell'archivio comunale risalgono proprio agli anni della prigionia e sono Argan, Bonora, Bianchi, Colombo,

De Barre, Esposti, Franchi, Innocenti, Marciano, Relandini, Suffer, Torre, Triberti, Truzzi. Giacomo Gnugo de Bar (nato durante il periodo di internamento a Prignano) racconta quanto gli è stato narrato dai propri genitori:

Era autunno e la mia famiglia s'era appena fermata al Bacino di Modena per fare la sosta dopo la stagione delle fiere. Un mattino che piovigginava, molto presto hanno sentito bussare alle carovane, si sono svegliati e hanno visto le carovane circondate da militari, carabinieri, questura. Piantonarono (i militari e i carabinieri) tutto il giorno e la notte intera, prendendo il nome e il cognome a tutti, poi il mattino seguente, condussero tutti quanti nel campo di concentramento di Prignano e ci portarono via tutti i muli e i cavalli che avevamo. A Prignano c'era il filo spinato e qualche baracca, poche perché noi avevamo le nostre carovane. Tutto era controllato da carabinieri e militari che nei primi giorni non ci facevano mai uscire. Le guardie, due volte al giorno, facevano l'appello e il contro appello. C'erano dei turni di un'ora e mezza in cui le donne potevano andare al paese a fare la spesa (P. Trevisan, 2005).

In quel campo, ricorda Giuseppe Esposti, uno dei testimoni diretti dell'internamento a Prignano, i cosiddetti "zingari" venivano mandati ad una scuola, nello stesso edificio degli altri bambini, ma separati dagli altri studenti.

In Italia l'ordine decisivo per l'internamento di rom e sinti fu firmato da Arturo Bocchini, capo della Polizia, che l'11 settembre del 1940 intimava che gli "zingari", fossero essi italiani o stranieri, dovessero essere arrestati e chiusi in campi di concentramento. Fu un importante giro di vite a livello culturale: fino ad allora si allontanavano dal regno gli "zingari" stranieri, da quell'ordine prendeva corpo e riconoscimento istituzionale una categoria totalizzante: se si era "zingari" non si era percepiti come cittadini del regno; in pratica la legislazione si allineava al già diffuso sentire popolare che considerava lo "zingaro" uno straniero pericoloso, anche in presenza di documenti che ne accertavano la cittadinanza italiana (L. Bravi, 2007).

Un'altra lista di 150 "zingari" internati tra il 1940 ed il 1943 è stata rintracciata ad Agnone (oggi provincia di Isernia) dove, all'interno dell'ex convento di San Bernardino, era stato organizzato un campo di concentramento riservato a "zingari", questa era la dicitura testuale dei documenti relativi a quel luogo di prigionia a partire dall'estate del 1941. I cognomi presenti in quelle liste sono Alosssetto, Brajdic, Bogdan, Campos, Ciarelli, Di Rocco, Goman, Gus, Halderas, Held, Hudorovich, Hujer, Karis, Locato, Mugizzi, Nicolic, Rach, Reinhardt, Rossetto, Suffer, Waeldo.

Il 3 luglio 1943 Guglielmo Casale, direttore del campo di Agnone, riceveva risposta dalla Regia Direzione Didattica: l'idea che aveva espresso pochi mesi prima, quella di voler creare una scuola interna al campo di concentramento per educare i figli degli "zingari" internati era stata accolta; la maestra Carola Bonanni, orfana di guerra ed insegnante nella scuola rurale della borgata Collemarino, vi stava già svolgendo, a titolo gratuito, lezioni sulla disciplina e sulla storia del fascismo, allo scopo di fare di quei bambini "zingari" internati, dei soggetti utili al regime.

Nel pomeriggio, un sacerdote provvedeva ad insegnare loro il catechismo. Si trattava di una «*educazione intellettuale e religiosa*» rivolta ai "minori zingari" all'interno di una scuola nata su richiesta del comandante del campo e per interessamento della locale questura presso la direzione didattica. La relazione redatta il 3 luglio 1943 dal

direttore didattico, Cavaliere Salvatore Bonanni, fornisce una descrizione dell'attività scolastica degli internati di Agnone:

Il 9 gennaio Vi fu l'inaugurazione della scuola alla presenza delle Autorità locali. Ammirai la bella aula adornata di bandierine, con il Crocifisso, i ritratti di S.M. il Re Imperatore e del Duce, la carta d'Italia ed altre carte del teatro della guerra, nonché i piccoli ragazzi con grembiolini neri e tutti ben puliti. Le lezioni iniziarono in una data storica e con un vibrante saluto al Re ed al Duce. Ho notato in diverse visite, che le lezioni hanno avuto luogo puntualmente e che la Maestra non è stata mai assente, recandosi al Campo di Concentramento, alquanto distante, anche nelle giornate fredde e di cattivo tempo, dimostrando passione nella scuola e di sentire appieno il suo nobile apostolato. Infatti, invitato da Voi, gentilmente, per la chiusura delle lezioni e quindi per una prova finale, ho potuto constatare il paziente ed intelligente lavoro della Maestra che è riuscita a far parlare il nostro bell'idioma ai ragazzi che parlavano il loro dialetto "zingaresco", di apprendere tante e svariate nozioni di cultura generale, infondendo loro amore alla nostra Patria, al Capo della Nazione e del Governo, rispetto a tutte le Autorità, quel senso di disciplina nei loro doveri, e di conoscere, in qualche modo, le grandezze e le bellezze dell'Italia fascista e l'opera amorosa che il governo svolge anche per gli internati. Dei 21 alunni che hanno frequentato la I classe, e non tutti dal giorno dell'inizio delle lezioni, sono stati promossi 8, ma tutti sono stati in grado di calcolare, rispondere con qualche precisione alle domande, dimostrando disciplina ed attaccamento alla scuola. (L. Bravi, 2007)

Le lezioni finivano il 30 giugno 1943 ed otto studenti del campo superavano l'esame finale, ma tutti avevano imparato la lingua italiana e dimostravano di aver appreso *«uno stile di vita civile ed il rispetto verso il governo della nostra nazione e verso il suo capo supremo»*. In generale quindi la scuola funzionava ed i funzionari fascisti del luogo annotavano che quei giovani abbandonavano il loro stile di vita degradato. Lo scopo individuato per la scuola rivolta agli "zingari" di Agnone lo si intuisce da quella stessa relazione:

A voi, poi, Sig. Commissario, che con cuore paterno avete voluto ai figli degli internati affidati alla Vostra sapiente vigilanza, aprire il cuore e la mente con una sana educazione italiana, perché un giorno questi ragazzi, intelligenti e bravini, possano seguire non più le orme dei loro genitori, e che date continua prova di ottimo e scrupoloso funzionario, giunga il mio plauso sentito e cordiale. (Idem)

I piccoli "zingari rieducati" ad Agnone non furono comunque liberati, si stava infatti muovendo sullo sfondo la ricerca razziale fascista che avrebbe inserito anche i rom ed i sinti tra i soggetti da sottoporre ad un diverso trattamento per la bonifica della razza; lo aveva affermato il professore Renato Semizzi (R. Semizzi, 1939), che insegnava medicina sociale a Trieste e lo aveva ripetuto Guido Landra in un proprio articolo comparso su *La Difesa della Razza* nel 1940, pochi mesi prima dell'ordine d'internamento degli "zingari":

Non avendo alcun dato per l'Italia, ci limiteremo a riportare alcune osservazioni compiute da Römer in Sassonia per incarico dell'Ufficio Politico Razziale del Partito Nazionalsocialista. Come scrive questo autore, indipendentemente dagli ebrei e dai loro meticci, vivono in Germania numerosi individui razzialmente molto diversi dal popolo tedesco. In primo luogo bisogna tenere presente gli zingari che vivono talora in bande e talora invece dispersi in mezzo al resto del popolo. [...] Questo autore ricorda come in una località della Sassonia, accanto a tipi che rappresentavano il

tipico aspetto levantino, mongoloide e negroide, ma di cui era impossibile stabilire con esattezza l'origine, vivevano tre famiglie razzialmente ben identificate. La prima di queste famiglie che potrebbe essere confusa con una comune famiglia di povera gente, comprende invece degli zingari che vivono in maniera del tutto asociale, senza alcun mestiere preciso (G. Landra, 1940, p.11).

Il problema risultava di chiaro stampo razziale e l'assimilazione non poteva quindi rappresentare una soluzione percorribile:

Questi esempi mostrano quindi come in Europa esista tuttora un grave problema dei meticci che non si limita a quello degli ebrei e che non si può esaurire tentando l'assimilazione degli individui della prima o anche della seconda generazione. [...] Ricordiamo il pericolo dell'incrocio con gli zingari, dei quali sono note le tendenze al vagabondaggio e al ladroneccio. [...] Come si sa gli zingari sono particolarmente numerosi nell'Europa dell'est e in Spagna, tuttavia la loro presenza negli altri paesi desta serie preoccupazioni soprattutto per l'incertezza che si ha circa il loro numero effettivo (Ivi, p. 12).

Solo l'armistizio ed il successivo caos in cui piombò il sistema concentrazionario italiano evitarono che i fini indicati dalla scienza della razza si realizzassero concretamente. In quel momento riconquistarono la libertà non soltanto i rom ed i sinti di Prignano ed Agnone, ma anche quelli di Tossicia (Teramo) altro luogo d'internamento di almeno 108 "zingari" provenienti dall'Istria come pure tutti gli altri rom e sinti che erano stati imprigionati nei campi del duce sorti sul territorio nazionale.

L'ossessione rieducativa rivolta verso la minoranza rom sembra quindi accompagnare costantemente le vicende storiche di rom e sinti nel loro rapporto con i non-zingari. Tale idea appare talmente strutturata e sedimentata all'interno degli schemi mentali della cultura maggioritaria da veder riproporre lo stesso binomio campo-rieducazione anche all'interno di luoghi sorti per la persecuzione o addirittura come punto intermedio verso il genocidio. E' stato infatti anche il caso di Berlino-Marzhan, campo di sosta forzata riservato agli "zingari" sorto a Berlino nel 1936 che fu tappa dello sterminio dei rom e sinti del Terzo Reich. All'interno di quel campo, il sinto Otto Rosenberg (O. Rosenberg, 2000) fu mandato a scuola per epurarlo dalla "cultura zingaresca". Da quel campo e dalle altre zone di sosta forzata controllate dal Terzo Reich, i rom e sinti vennero spostati, dalla fine del 1942, per essere definitivamente liquidati nello *Zigeunerlager* (campo degli zingari) sorto ad Auschwitz-Birkenau, il settore BIIe del campo polacco in cui si trovava significativamente il laboratorio di Joseph Mengele; tra i sinti sottoposti agli atroci esperimenti del dottore di Auschwitz, anche il testimone diretto Adolf Hugo Höllenreiner (A. Tuckermann, 2005). Da Auschwitz-Birkenau passarono ventitremila rom e sinti degli almeno cinquecentomila considerati vittime dello sterminio nazista. Il Porrajmos avvenne perché gli "zingari" furono considerati dal nazismo e dal fascismo come portatori di due caratteri ereditari ineliminabili: l'istinto al nomadismo e l'asocialità.

I primordi della scolarizzazione italiana dei rom e dei sinti sono quindi da rintracciare nei campi d'internamento voluti dal fascismo e riservati agli "zingari". Luoghi in cui

si pensava alla rieducazione di questi soggetti contemporaneamente alla loro classificazione su base razziale come gruppo con fattori ereditari sconvenienti e pericolosi. L'idea che gli "zingari" fossero pericolosi come gruppo, perché caratterizzati ereditariamente da asocialità ed istinto al nomadismo si unì con un modello di rieducazione coatta che trovò elaborazione implicita ed esplicita durante i regimi dittatoriali europei.

In Germania il Porrajmos è stato riconosciuto soltanto negli anni Ottanta (precedentemente questa vicenda storica non era considerata una persecuzione razziale, ma veniva indicata come una politica di prevenzione del crimine che quindi non prevedeva risarcimento delle vittime da parte dello Stato), mentre in Italia il primo riconoscimento a livello centrale è avvenuto soltanto il 16 dicembre 2009 presso la Camera dei Deputati in occasione del settantunesimo anniversario della promulgazione delle leggi razziali.

E' dunque evidente che per i rom ed i sinti, il periodo del *post-Auschwitz* è stato caratterizzato da un prolungato silenzio: non si è sedimentata la memoria del Porrajmos; i rom ed i sinti non furono ascoltati al processo di Norimberga, quando offrirono la propria testimonianza non furono creduti, non ottennero i risarcimenti dovuti alle vittime del nazifascismo, restarono in una condizione di ghettizzazione e di negazione dei diritti che li lasciava privi di parola. Restavano invece in servizio presso enti pubblici i carnefici, coloro che avevano stabilito i criteri razziali per l'invio di rom e sinti verso i campi di concentramento e di sterminio (tra questi Robert Ritter, Eva Justin, Adolf Würth e Sophie Erhardt) i principali esperti della "questione zingara" che ricostruirono gli alberi genealogici di tutti i rom e sinti nel Terzo Reich (furono schedati almeno ventimila soggetti) e che anche attraverso misurazioni antropometriche ne decretarono l'appartenenza ad una "razza inferiore" equiparando la "questione zingari" alla "questione ebraica".

Lo stereotipo che dipingeva gli "zingari" come un gruppo compatto di nomadi e asociali è rimasto dunque attivo e diffuso a livello di cultura maggioritaria anche nel post-Auschwitz. Siamo perciò dentro una storia della scolarizzazione fortemente conflittuale, perché continua ad inserirsi in un contesto sociale che relega una minoranza dentro i confini di un'etichetta etnico-razziale fasulla. Nel dopoguerra sono infatti rimasti evidentissimi gli effetti del silenzio e della non-memoria (L. Bravi, 2009a).

In Italia, a metà degli anni Sessanta, in condizione di assoluta assenza di memoria sociale del Porrajmos, iniziava una progettazione pedagogica legata alla "prima pedagogia zingara" delineata dalla pedagogista Mirella Karpati ed alla nascita dell'Opera Nomadi. In quel periodo si conosceva poco del popolo rom e sinti in Italia, molti restavano gli stereotipi attivi; l'immagine del "nomade pericoloso" fungeva ancora da catalizzatore del nomadismo stesso: i rom (spesso erano sinti italiani presenti nelle zone del nord e centro Italia) dediti a lavori ambulanti cercavano dove fermarsi, ma venivano costantemente cacciati dai municipi italiani. L'attività di ricerca della pedagogista si fondò anche sul riferimento ai testi di Hermann Arnold, un ufficiale medico tedesco. Nel dopoguerra Arnold era considerato un "esperto di zingari" e nei suoi testi continuava a proporre il controllo delle nascite

della popolazione rom e sinti attraverso l'eugenetica. Le sue posizioni cominciarono ad essere profondamente criticate soltanto negli anni Ottanta, ma fino ad allora i suoi scritti venivano letti da chi si interessava dell'argomento "zingari" in tutta Europa. Nei suoi libri, egli affermava appunto la "primitività dello zingaro" e l'"incapacità dello zingaro di raggiungere un quoziente d'intelligenza normale" (Arnold, 1958); nel testo *Die Zigeuner* (1965) lo stesso Arnold cita come fonte i dati e le ricerche fatte da Robert Ritter ed Eva Justin quando entrambi lavoravano all'interno dell'Istituto di ricerca e di igiene razziale ed ereditarietà del Reich, centro all'interno del quale avevano elaborato le teorie sulla pericolosità razziale dello "zingaro" che avevano portato rom e sinti alla deportazione verso Auschwitz-Birkenau (H. Arnold, 1965, 259-297); uno degli ultimi paragrafi viene dedicato alla confutazione delle accuse penali rivolte proprio a Ritter e Justin nel dopoguerra relativamente alla loro responsabilità diretta nel genocidio di rom e sinti in Germania.

L'incipit al capitolo dedicato al "profilo psicologico" degli "zingari" nel primo studio di Mirella Karpati sul mondo rom, intitolato *Romanò Them* (1963), richiama anche gli studi di Hermann Arnold:

Non esistono per ora studi psicologici sullo zingarato. Infatti mancano i mezzi e le possibilità di rilevamento scientifici, sia per l'inadeguatezza dei reattivi, sia per la difficoltà di introdursi nell'ambiente zingaro e di coglierlo nella sua realtà. Gli studi psico-sociologici condotti dall'Arnold, da Wernink e dallo Haesler riguardano infatti l'ambiente nomade in generale e solo di riflesso quello zingaro. Io mi sono fondata soprattutto sull'osservazione diretta del comportamento spontaneo, annotando atteggiamenti e reazioni rilevanti nella quasi totalità dei casi e delle persone esaminate (Karpati, 1963, p. 87).

In quel periodo Arnold era considerato un esperto a livello internazionale e il testo *Die Zigeuner* con la sua conclusiva difesa dell'operato di Ritter e Justin durante il Terzo Reich sarebbe stato edito soltanto due anni più tardi; in questo senso non si può imputare a Mirella Karpati una colpa oggettiva nell'utilizzarne la bibliografia, ma questo fatto è sintomo di un contesto sociale e culturale da prendere in considerazione: negli anni Sessanta era talmente assente la storia e la memoria del Porrajmos che nel momento in cui, anche in Italia, si comincia ad operare con l'obiettivo dell'inclusione di rom e sinti, lo si fa prendendo per buone le posizioni di chi auspica l'eugenetica e considera l'asocialità e il quoziente intellettuale inferiore alla media come elementi caratterizzanti questo gruppo di persone; tali erano le tesi difese da Arnold in *Vaganten, Komödianten, Fieranten, und Briganten* (Arnold, 1958).

La progettazione pedagogica italiana si sostanziava intanto attraverso un protocollo d'intesa (successivamente reiterato più volte fino ad oggi con l'ultimo accordo triennale datato 2009) tra Opera Nomadi (riconosciuta ente morale), Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova e Ministero della Pubblica Istruzione. Dagli anni Sessanta, la politica di espulsione, adottata da quasi tutte le città settentrionali, rendeva la vita delle famiglie rom e sinte precaria e impediva ai bambini di poter frequentare in modo continuativo la scuola. Fu proprio quest'ultimo aspetto a spingere il gruppo di volontari dell'Opera Nomadi a sperimentare, dapprima a Bolzano e a Milano, le classi speciali "Lacio Drom" ("buon viaggio" nella lingua

romanes), che in pochi anni divennero oltre sessanta e divennero la politica di Stato verso un gruppo considerato soprattutto nomade e asociale; in un certo senso lo stato italiano appaltò il compito della scolarizzazione dei rom all'esterno incaricando Opera Nomadi che questa divenne il referente nazionale per le questioni relative ai cosiddetti "zingari".

Alla base di quelle classi speciali c'era la pedagogia zingara di Mirella Karpati che nel descrivere l'intelligenza dei bambini rom e sinti affermava nel 1963:

Il test d'intelligenza raggiunge un quoziente intellettuale che oscilla fra 0,81 e 0,96 e che corrisponde a delle facoltà che vanno da un livello abbastanza basso ad un livello medio. Le prove di questi tests che diedero i migliori risultati sono quelle di carattere concreto intuitivo. I compiti peggio risolti sono quelli di astrazione (fra i quali il calcolo) e quelli che presuppongono un automatismo acquisito e delle situazioni risultanti dall'istruzione ricevuta. Le facoltà di giudizio e di rappresentazione sono quasi nulle (M. Karpati, p. 88).

La descrizione offerta era quella di bambini incapaci di raggiungere un quoziente d'intelligenza adeguato e in preda alle passioni perciò incapaci di razionalità in quanto appartenenti ad un gruppo considerato in una situazione di costante deculturazione o addirittura privo di cultura; anche questa un'immagine dello "zingaro" rimasta costante nel tempo e condivisa con Hermann Arnold. Una pedagogia che poi, per opera di Mirella Karpati applicò *tests* di misurazione delle varie componenti intellettive e sociali dei ragazzi rom e sinti riconfermando le ipotesi delineate con l'osservazione diretta: irrazionali soprattutto per incapacità degli adulti ad inserirsi nel contesto maggioritario ed offrire ai piccoli rom e sinti degli strumenti di lettura del contesto (Karpati e Sasso, 1976). Il riferimento ai *tests* stendeva una patina di oggettività sulle considerazioni pedagogiche offerte, ma quegli stessi *tests* erano tarati per una popolazione appartenente alla cultura alfabetizzata maggioritaria, non per i rom e i sinti che naturalmente ottenevano costantemente risultati ben al di sotto della media: spiegherà in maniera esaustiva Leonardo Piasere: "sarebbe stato come decidere di utilizzare una bilancia per misurare le distanze" (L. Piasere, 1986); ma intanto quei dati avevano rappresentato una base "certa" su cui istruire insegnanti da indirizzare alle scuole speciali ed assistenti sociali, reiterando di fatto l'effetto del pregiudizio relativamente a nomadismo e deculturazione dei rom e dei sinti.

Il tema della deculturazione di rom e sinti è infatti un'altra questione centrale per capire l'impostazione pedagogica della prima pedagogia zingara e le implicite linearità con la visione dello "zingaro" diffusa durante la seconda metà del XX secolo e che si collega al presente; questa lettura si basa sull'idea ancora oggi diffusa che sia esistito uno "zingaro buono" vissuto prima dell'industrializzazione. Un soggetto che era inserito, con i suoi mestieri tipici, all'interno del sistema produttivo e che quindi viveva in armonia con i non-zingari. Sarebbe stata l'industrializzazione a far crollare questo "incanto" mettendo in crisi i lavori dei rom e dei sinti e quindi non rendendoli più in grado di garantirsi la sussistenza. I rom ed i sinti non sarebbero stati in grado di adattarsi alle nuove condizioni economiche e ne sarebbe seguita la marginalizzazione, poi il degrado culturale ed infine la necessità di vivere di espedienti; il passaggio che viene immaginato sarebbe quello da un periodo aureo che fu espressione della "originaria cultura zingara" ad un periodo di deculturazione segnato dalla

devastazione della cultura originaria. La pedagogia zingara di Mirella Karpati condivideva questo tipo di lettura e la portava alle estreme conseguenze: la pedagogista si diceva convinta che la modernità causava il costante allontanamento dei rom dalla cosiddetta “cultura ancestrale zingara” e che questo li avrebbe fatti dissolvere come popolo:

Rovesciando il punto di vista e ponendosi da quello degli zingari, le concessioni al nostro progresso (abitare in casa, lavorare in fabbrica, staccarsi dal clan) sono un prezzo e un prezzo assai duro, che [gli “zingari”] sarebbero disposti a pagare pur di essere accolti e avere un minimo di spazio vitale, nella speranza di poter sopravvivere almeno come individui, dato che la sopravvivenza come etnia si prospetta loro senza speranza (M. Karpati-R. Sasso, 1976, p. 403).

Questo tipo di lettura trova una sua linearità con le prime teorizzazioni in fatto di “questione zingari” da parte dell’Unità d’igiene razziale del Reich: prima che questa precipitasse definitivamente nel genocidio di Auschwitz Birkenau, Robert Ritter aveva proposto una netta distinzione tra “zingari puri” da salvaguardare e “zingari misti” da eliminare; la lettura dell’Unità d’igiene partiva da un contesto di studio razziale che era evidentemente opposto alle finalità della prima pedagogia zingara italiana, ma l’idea che potesse in qualche modo esistere una pura ed incontaminata “cultura ancestrale zingara” era già attiva nel contesto dei regimi totalitari. Nel dopoguerra italiano, l’assenza di storia e di memoria del Porrajmos a livello europeo, ha in un certo senso riadattato alcune vecchie e problematiche visioni sugli “zingari” ripulendole dal riferimento razziale, ma lasciandole di per sé attive e diffuse perché non si era cancellato definitivamente lo stereotipo.

Questo chiarisce come gli interventi educativi attuati in Italia a partire dalla metà degli anni Sessanta abbiano influito ben oltre la questione della scolarizzazione dei bambini, perché hanno coniato un nuovo vocabolario ed una nuova modalità di gestione del “problema zingari” che edificò una pedagogia zingara esplicita (quella delle classi Lacio Drom) ed una pedagogia implicita (quella cui si sarebbero richiamati gli amministratori, le istituzioni, i dirigenti dei servizi sociali).

L’idea della pedagogia esplicita pensata per le Lacio Drom voleva innescare, attraverso i bambini, un processo di cambiamento all’interno della comunità perché, scrive un volontario al tempo, *«i condizionamenti tradizionali del gruppo, quali il sesso, il culto dei morti, la religione ecc. rendono difficile l’evoluzione dello zingaro e la sua maturazione sociale. Tale maturazione è ostacolata inoltre dallo stato di marginalità e di inferiorità in cui si trova a vivere il popolo nomade»*. Il doppio binario che lega educazione e rieducazione, intervento sui bambini e sviluppo degli adulti, si palesa in un altro passaggio dello stesso documento, dove si afferma: *«A causa della sua cultura lo zingaro è in ritardo, è un bambino che deve essere aiutato a crescere, a recuperare il suo gap»* (L. Bravi, N. Sigona, 2007).

E’ evidente che scaturiva da queste letture anche una pedagogia implicita, ad uso e consumo di coloro che avrebbero dovuto progettare un luogo dove far vivere rom e sinti, un nuovo sistema di inserimento sociale, un rapporto pacifico tra minoranza e maggioranza. Per queste persone lo “zingaro” era asociale, scarsamente intelligente,

nomade e primitivo; era il gergo derivato dalla pedagogia zingara esplicita, la stessa che parlava di *gap* culturale e di nomadismo.

Negli anni Ottanta e Novanta, in Italia i movimenti a difesa dei rom e dei sinti lottavano per ottenere un luogo in cui questi gruppi, costantemente allontanati dalle città, potessero fermarsi. Fu il momento delle leggi regionali per “la tutela della cultura nomade” che individuarono nell’idea astratta del “campo nomadi” il particolare luogo di residenza adatto ai rom e sinti; questo progetto nasceva come diretta conseguenza della percezione dello “zingaro” come “nomade”: *«Un'azione concentrica di ordine educativo, sociale, sanitario ed economico (formazione al lavoro) - dirà ancora l'antropologo Leonardo Piasere - centrata completamente sul nuovo campo sosta allestito»*. Il campo sosta diventava subito il luogo strategico in cui si dovevano concentrare le azioni rivolte all'*integrazione effettiva* dei rom. Per vincere le resistenze dei *nomadi* fu necessario ricorrere ad un intervento da più fronti, *«da parte delle insegnanti nei corsi, da parte degli assistenti sociali negli incontri con i capi famiglia»* e da parte di coloro che seguivano il lavoro nei cantieri dove venivano addestrati i rom e viene verificata *«la loro resistenza alla fatica»*. Il campo nomadi diventa emblema ed espressione degli effetti aberranti della pedagogia zingara implicita: il campo nomadi si sostanzava come la soluzione abitativa per gli “zingari” secondo l’idea che se questi erano “nomadi” si sarebbero mossi continuamente di campo in campo; ma lo “zingaro” pedagogicamente connotato era anche un “asociale” da rieducare e dunque quei luoghi di sosta non potevano che sorgere nelle periferie, in attesa che la rieducazione portasse i suoi frutti; ma lo “zingaro” era anche un soggetto pedagogicamente dipinto come scarsamente intelligente ed in preda alle passioni, in pratica un primitivo che non necessita di quei servizi che sono essenziali per le persone civilizzate. Fu così che da un contesto di tentata costruzione di qualcosa di “positivo”, appesantiti ancora da una cultura maggioritaria che edificava progetti e luoghi in base allo “zingaro” nomade immaginato della fervida fantasia occidentale, in Italia si finì per dare vita ad un luogo che sarebbe presto diventato elemento di segregazione e ghettizzazione. Chi progettava non aveva uno scambio diretto con i rom e con i sinti oggetto della propria progettazione, li si considerava inappellabili perché irrazionali ed i progetti nascevano senza mai chiamarli in causa, considerandoli come quei “bambini sprovveduti” che la pedagogia zingara aveva contribuito a descrivere.

La scuola, all’interno di questa visione, doveva diventare veicolo per la promozione sociale e spirituale di rom e sinti che, nel processo di sedentarizzazione in atto, subivano un regresso delineato dall’abbandono della suddetta vita nomade che veniva descritta come elemento fondante della “cultura ancestrale zingara” ormai in degrado. Si immaginava che potesse essere la scuola ed il suo indotto a fornire nuovi valori, tutti da mutuare dalla società maggioritaria, essendo lo “zingaro” “incapace di vivere la contemporaneità”, cioè il tempo della post-industrializzazione.

Le classi speciali concludevano la propria esperienza negli anni Ottanta con scarsi risultati didattici e pedagogici, ma segnavano un elemento decisivo: anche se animate da buona volontà avevano riprodotto e trasmesso i consueti stereotipi in fatto di “zingari”, facendo percepire ai non-zingari che quella minoranza rappresentava un gruppo omogeneo di nomadi e asociali da rieducare. Reinseriti nelle classi ordinarie,

montava quindi la rivolta dei genitori che non volevano degli “zingari” come compagni di banco dei propri figli.

Il Ministero della pubblica istruzione affrontava per l’ultima volta in modo specifico il discorso sui rom/sinti e la scuola con la circolare n. 207 del 1986 intitolata “Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado” (si era svolta in quello stesso anno una ricerca europea coordinata da Jean-Pierre Liegeois che aveva sottolineato come le difficoltà di accesso alla scuola fossero strettamente legate alla condizione di ghettizzazione e di pregiudizio ancora attive ed in Italia fortemente legate all’esistenza di campi nomadi che allontanavano rom e sinti dalla città e dai suoi servizi). A dieci anni di distanza Liegeois ripubblicava i risultati della sua ricerca: le analisi relative alla scolarizzazione erano ancora attuali; non si erano verificati passi avanti negli stati europei.

Le successive posizioni del Ministero della pubblica istruzione nel nostro paese, in fatto di inclusione scolastica e diritto all’istruzione per i rom e i sinti sono tutte inserite nei riferimenti all’inclusione interculturale, un tratto giustificato dalla volontà di non etnicizzare il “problema rom/sinti”, ma che fa precipitare la questione, non maturata a livello di cultura maggioritaria, all’interno dell’ambito della sola immigrazione e dunque di ciò che riguarda gli alunni stranieri, senza focalizzarsi sulle profonde implicazioni di stampo culturale e sociale che chiama in causa il confronto con l’universo rom/sinti in relazione alla scolarizzazione italiana. Nel caso specifico dei rom e dei sinti di cittadinanza italiana, un simile approccio equivale alla riattivazione della definizione di “alunno nomade” inteso come “straniero” ed applicata in realtà ad un cittadino italiano. Questo processo ha costruito delle evidenti storture nel sistema-scuola in rapporto alla tematica rom/sinti.

Nel 2005 Eva Rizzin, una sinta italiana del Friuli che ha raggiunto il dottorato di ricerca ed è oggi attivamente impegnata nella denuncia della negazione dei diritti subita da rom e sinti in Italia, ha pubblicato in lingua tedesca una significativa intervista alla propria mamma che prende in considerazione anche il rapporto personale intrattenuto con la scuola italiana al tempo delle classi “Lacio Drom”. In merito alla scuola, Susy Reinhardt ha raccontato alla figlia:

Era proprio la scuola il covo del razzismo e del pregiudizio, creava forti shock psicologici in noi bambini sinti perché non solo ricevevamo un’educazione diversa dalla nostra famiglia, ma anche perché a scuola si diventava diversi.

A scuola, purtroppo, non eri più un Sinto ma diventavi uno zingaro dal quale era meglio stare alla larga. Perché non sono andata a scuola? Perché sono analfabeto? Noi eravamo così diversi agli occhi dei bambini “gagi” [non zingari], ci vedevano solo in maniera negativa, a scuola ci sentivamo disprezzati, eravamo a disagio, dunque per noi era più semplice prendere la via di casa dove potevamo trovare il nostro calore familiare.

Ricordo come se fosse successa adesso quella volta che tuo zio Lavio si arrabbiò in classe con la maestra.

E perché si arrabbio lo zio? Potevamo andare a scuola solo il pomeriggio, nell’aula riservata agli Zingari. Per non sbagliare mettevano un’enorme cartello sopra la porta con scritto: “aula solo per zingari”. Ricordo ancora con tristezza la prima volta che io e gli zii vedemmo quel cartello: credimi ci sentivamo dei lebbrosi, eravamo in un lager non a scuola, lo zio si arrabbiò tantissimo con la maestra tanto che le chiuse il dito nella porta, dopo lo mandarono dal direttore e lo zio gli chiese di

togliere il cartello, lui non lo fece così il giorno dopo nessuno di noi andò più a scuola (L. Bravi, 2009a, pp. 77-78).

Infine la valutazione della scuola offerta da Susy Reinhardt in riferimento al futuro dei propri figli:

Spesso le maestre pensavano che fossimo bambini con problemi mentali, solo perché magari avevamo una cultura diversa e parlavamo una lingua sconosciuta, il loro scopo fondamentale era quello di trasformare noi, bambini selvaggi.

Per fortuna al giorno d'oggi la situazione non è più difficile come una volta ed è importante andare a scuola, anche perché oggi in Italia ci sono tanti stranieri, in una classe trovi il bambino rom, cinese, latino, arabo ecc... dunque ci sono tante culture e c'è anche più volontà da parte dei "gagi" [non zingari] nel conoscere culture diverse.

La scuola è importantissima per uscire dall'analfabetismo solo così puoi essere qualcuno nella vita, bisogna studiare, conoscere, sapere ed essere preparato per difendersi.

Se tu non fossi andata all'università non avresti mai fatto una tesi di laurea sulla nostra comunità. Grazie all'istruzione tu hai scritto un libro sui "Sinti Gačkane Eftawagaria", pensa quanto importante è per noi una cosa del genere, così possiamo rappresentarci da soli senza essere accompagnati da nessuno. S e abbiamo delle capacità bisogna dimostrarle, senza bisogno di essere assistiti da nessuno (*Ibidem*).

Dijana Pavlovic, rom serba ed attrice di teatro, è attualmente impegnata come mediatrice culturale nella provincia di Milano. Il racconto delle sue sensazioni rispetto alla percezione della cultura rom e sinti in Italia permette di continuare a scavare lungo il solco degli effetti socio-culturali ed educativi prodotti dal pregiudizio storicamente diffuso nel nostro Paese:

Quando sono arrivata a Milano dalla Serbia, nel 1999, mi sono meravigliata del fatto che nessuno sapesse nulla della cultura del mio popolo, il popolo rom. Le persone con cui avevo contatti, soprattutto persone di teatro e intellettuali, non sapevano nemmeno che esistono poeti, autori, intellettuali rom. Allora decisi di tradurre dei testi, di fare spettacoli e di promuovere il mondo di meraviglie che portavo dentro di me. Ma 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" – un campo dei rom abruzzesi, cittadini italiani – ho capito quell'abisso. Lavoravo in una scuola nella quale tre quarti degli alunni erano bambini stranieri e rom, nonostante questi ultimi fossero cittadini italiani e nonostante i loro antenati vivessero in Italia dal Quattrocento, venivano – e vengono – considerati anche loro come bambini stranieri. Anzi più stranieri degli altri: c'era un'aula sulla quale c'era scritto "Aula rom", c'era un pulmino sul quale c'era scritto "Pulmino Rom". I bambini con cui lavoravo erano consapevoli fino in fondo del fatto che erano 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. [...] Parlare con loro della loro cultura, leggergli le poesie di autori rom in classe davanti agli altri bambini, procurava loro disagio, ma nel "campo" no, lì insieme agli altri rom, partecipavano e si divertivano tanto. Mi sono posta una questione che per me è la chiave di lettura per affrontare questo tema: oggi vale la pena di parlare di cultura rom senza tenere conto e occuparsi anche del disagio sociale della comunità, della loro discriminazione e ghettizzazione, delle conseguenze che queste producono sui comportamenti, sulla cultura? Se i bambini vivono la propria identità culturale ed etnica con imbarazzo e con senso di colpa, come una cosa da nascondere davanti ai Gagé [non zingari] e da vivere solo intimamente, dentro la comunità, il futuro non può essere che di separazione e di chiusura in tutti i sensi. Dall'altro lato i cittadini "normali" con i loro comportamenti, la politica con le sue scelte, i media

con l'immagine che formano sono qualcosa che ci può lasciare indifferenti, chiusi nel nostro ghetto, oppure questo ci riguarda direttamente? (L. Bravi, 2009a, pp. 78).

La storia della scuola allora ci insegna che non si tratta semplicemente di una questione di didattica o di definire la popolazione di piccoli rom e sinti *in toto* come segnata dalla dislessia o da disturbi specifici d'apprendimento individuando tecniche *ad hoc* per intervenire.

La scuola da sola non potrà mai invertire la rotta ed operare in senso positivo là dove i rom e i sinti, dipinti nuovamente come nomadi ed asociali, vengono sottoposti a continue misure di sgombero e rimozione dal tessuto cittadino.

Siamo di fronte ad una storia recente: le ruspe di Milano che nel corso del 2009 sgomberano in 48 ore i campi nomadi in assenza di luoghi alternativi in cui far insediare queste persone cacciate, distruggono anche i progetti educativi già avviati con quelle comunità ed allontanano ragazzi e ragazze da una scuola nella quale erano già spesso inseriti (E. Giunipero, F. Robbiati, 2011). Gli sgomberi romani per porre i rom ed i sinti fuori dal raccordo anulare, per controllarli e civilizzarli allontanano i piccoli rom e sinti essenzialmente da scuole già frequentate (ce lo testimoniano le maestre e i compagni intervenuti in merito agli sgomberi di alunni e compagni di classe). Provocano inoltre effetti devastanti innalzando ancora una volta il conflitto tra cultura maggioritaria e minoranza.

C'è un'ultima storia recente da considerare:

Julia ha 13 anni, è stata schedata il 5 marzo 2009: “mi hanno messo un cartello qui e uno qui – racconta – facendomi girare di lato. Dunque uno scatto di fronte e uno di profilo, come i criminali (L. Bravi, 2009a, p. 137).

Può esistere possibilità di un percorso positivo di scolarizzazione per Julia se le modalità di rapporto con la cultura maggioritaria continuano ad essere quelle della foto segnaletica?

C'è dunque in gioco una questione culturale prima che di didattica quando si parla di costruire le premesse adeguate alla scolarizzazione dei rom e dei sinti ed è una questione che attiene strettamente alla scuola, perché legata alla cultura ed alla decostruzione di facili stereotipi rimasti attivi nel tempo post-Auschwitz ed espressi da pedagogie esplicite ed implicite. Non si indirizza semplicemente alle classi al cui interno si ha la presenza di rom e sinti, ma è un percorso culturale rivolto a ragazze e ragazzi del presente, al di là della propria appartenenza etnica. Lo strumento è la conoscenza storica, è la fuga dalla costruzione di categorie sociali massificanti e stereotipate tornate attualmente in voga. Ce lo insegna e ce lo ripete la legislazione relativa al Giorno della Memoria che può anch'esso essere alla base delle linee per la scolarizzazione al positivo dei rom e dei sinti. Questa è la premessa per la creazione di un contesto culturale, sociale e politico inclusivo, che porti al riconoscimento dei rom e dei sinti come soggetti politici attivi, in grado di sedersi al tavolo comune della progettazione, anche quando si parla di scuola; non più inappellabili, non più appesantiti dall'etichetta di “nomadi” e di “asociali”, le due medesime caratterizzazioni che li portarono nei campi di concentramento e di sterminio, rimaste

attive all'interno dei progetti pensati per una loro rieducazione coatta e che segnalano il più lineare dei percorsi d'esclusione camuffati, loro malgrado, da forme di educazione inclusiva. Questa aberrante linearità è testimoniata concretamente dalla storia di Emilia Milka Goman, deportata tra il 1940 ed il 1943 nel campo di concentramento fascista di Agnone ed in questi ultimi anni del terzo millennio più e più volte sgomberata per allontanare lei e la sua comunità di rom italiani dal quartiere centrale del Testaccio, a Roma. Li hanno portati fuori dal raccordo anulare, in un parcheggio, a decine di chilometri di distanza dai servizi e dalle scuole che i quaranta bambini della comunità già frequentavano accompagnati, ogni mattina, dai propri genitori (si veda la trasmissione di Riccardo Iacona- *Caccia agli zingari* – <http://www.presadiretta.rai.it/dl/portali/site/puntata/ContentItem-f5076c88-0197-4235-b705-70e0bfd4c25a.html>).

Luca Bravi – l.bravi@unidav.it

Bibliografia in riferimento alle note

- Arnold H.** (1965), *Die Zigeuner*, Georg Thieme Verlag, Olten
- Arnold, H.** (1958) *Vaganten, Komödianten, Fieranten, und Briganten; Untersuchungen zum Vagantenproblem an vagierenden Bevölkerungsgruppen vorwiegend der Pfalz*, Georg Thieme Verlag, Stuttgart
- Bravi L.**(2009a), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Milano
- Bravi L., Sigona N.** (2009b), *Rom e sinti in Italia. Permanenze e migrazioni*, in M. **Sanfilippo**, P. **Corti** (a cura di), *Storia d'Italia, Annali 24. Migrazioni*, Einaudi, Torino
- Bravi L.** (2007), *Rom e non-zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*, Cisu, Roma, 2007
- Bravi L.** (2002), *Altre tracce sul sentiero per Auschwitz*, Cisu, Roma
- Bravi L., Sigona N.** (2007), *Educazione e rieducazione nei campi per "nomadi": una storia*, in *Studi Emigrazione*, XLIII (164)
- Giunipero E. e Robbiati F.** (2011), *I rom di via Rubattino, una scuola di solidarietà*, Paoline, Milano
- Karpati M.** (1963), *Romanó Them*, Missione cattolica degli zingari, Roma
- Karpati M., Sasso R.** (1976), *Adolescenti zingari e non zingari*, Lacio Drom, Roma
- Landra G.**, *Il problema dei meticci in Europa*, in «La Difesa della Razza», a. IV, n. 1, 1940
- Osservazione Onlus** (a cura di) (2006), *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di rom e sinti in Italia*, Edizioni Spartaco, Santa Maria Capua Vetere
- 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*, Cisu, Roma
- Piasere L.** (1986), "A scuola dai gagé", in P. Zatta (a cura di), *Scuola di stato e nomadi: ricerca e sperimentazioni*, Francischi, Abano Terme
- Rosenberg O.** (2000), *La lente focale*, Marsilio, Venezia
- Trevisan P.**, (2005) *Storie e vite di sinti dell'Emilia*, Cisu, Roma
- Tuckermann A.** (2005), *Denk nicht, wir bleiben hier! Die Lebensgeschichte des Sinto Hugo Höllenreiner*. Carl Hanser Verlag, München 2005