

# La scuola. Luogo di appartenenza o di esclusione? di *Angela Sacco\**

## I

### Aspetti problematici e strade percorribili

La scuola costituisce per i bambini e i ragazzi rom e sinti un'esperienza difficile e problematica, spesso conflittuale, che li espone alla necessità di adattarsi sia a una cultura molto lontana dalla loro – la loro è una cultura orale e clanica –, sia a un ambiente governato da un sistema di regole molto diverso da quelle vigenti all'interno del proprio gruppo familiare. Tali regole sono anche quelle che connotano il luogo nel quale si svolge quotidianamente la loro vita: il luogo, segregato e segregante, in cui essi si trovano provvisoriamente a risiedere con la loro famiglia, o nel quale sono nati. Questo luogo è, nel nostro paese, quasi sempre il campo nomadi.

I bambini e i ragazzi rom e sinti vanno a scuola solo perché obbligati dalle leggi, e non di rado perché gli assistenti sociali si adoperano affinché la famiglia ottemperi all'obbligo dell'istruzione per i loro figli; in cambio, la famiglia rom o sinta riceve un sussidio che contribuisce a integrare le risorse, spesso molto magre, che consentono al gruppo familiare di sopravvivere. L'andare a scuola viene dunque inteso come obbligo imposto, ma anche come “merce di scambio” per ottenere sussidi e aiuti dalla società maggioritaria, dunque non come un diritto. Ricordiamo che nel nostro paese i rom e sinti vivono in condizioni di povertà e grave emarginazione, e di pressoché totale analfabetismo o semi-analfabetismo.

A scuola i bambini e i ragazzi rom e sinti, che provengono da una cultura del tutto minoritaria, non riconosciuta, spesso negata, incontrano la cultura della società dominante e ne avvicinano gli strumenti culturali, in un contesto di apprendimento di tipo formale.

Il vissuto dei ragazzi, le loro storie di vita di un'infanzia ferita dalla guerra, oppure segnata da una migrazione forzata o dal pregiudizio e dalla stigmatizzazione subiti, può influire direttamente sul modo in cui percepiscono la scuola: che senso e che significato ha per quella specifica famiglia rom o sinta mandare i propri figli nella scuola dei “gagi”, quali sono le aspettative che si ripongono nella frequenza scolastica e quali i timori, quale rappresentazione della scuola i genitori hanno veicolato consciamente o inconsciamente nel proprio bambino o ragazzo?

\* Università di Milano – Bicocca.

Gli operatori scolastici non devono mai dimenticare che è di grande importanza conoscere la provenienza e la storia specifica dei propri allievi rom o sinti, viste le grandi differenze che possono intercorrere tra un gruppo e l'altro. Per quanto riguarda l'approccio alla scuola, ci sono gruppi rom e sinti che praticano scelte di salvaguardia della propria cultura e di separazione e di rifiuto della cultura dominante, e quindi della scuola stessa e dell'istruzione alfabetica, e gruppi che ritengono invece importante che i bambini e i ragazzi frequentino la scuola, in quanto considerano l'esperienza scolastica come una valida "palestra" per i propri figli per imparare ad autoregolarsi nelle dinamiche relazionali e comunicative con la società non zingara. Ma ci sono anche famiglie che non vogliono mandare i propri figli a scuola perché non ne riconoscono il modello educativo e temono che essa diventi per i figli un'esperienza di emarginazione e di stigmatizzazione negativa. È importante capire che la famiglia zingara vuole mantenere la propria influenza e la propria potestà educativa nei confronti dei figli, intende difendere la propria identità culturale ed etnica.

La scuola, quindi, può essere vista come luogo minaccioso per la salvaguardia dell'identità, soprattutto quando nel progetto educativo scolastico siano presenti intenzionalità pedagogiche che si traducono in pratiche omologanti, neutralizzando la differenza e la cultura dei ragazzi rom e sinti. Bisogna partire dalla considerazione che, spesso, per la famiglia zingara l'istruzione impartita nella scuola non è un valore: la cultura zingara è una cultura che si basa sulla tradizione e sulla trasmissione orale, attraverso l'esempio e la memoria comunicativa dei modelli sociali, dei ruoli e delle regole. Se si crede che accettare l'ordine scolastico porti all'inevitabile perdita della propria identità di appartenenza, o della lingua materna, o all'allontanamento dell'adolescente dai valori, dagli impegni, dai progetti che delineano l'assunzione del proprio ruolo e del proprio compito nella comunità, si generano fenomeni di rifiuto verso la scolarizzazione. Si assiste così al fenomeno assai diffuso di una frequenza scolastica irregolare che dissolve i risultati dell'apprendimento, dal momento che il ragazzo che rientra nella propria comunità e partecipa alla sua vita sociale, sperimenta l'estraneità dell'istruzione ricevuta a scuola rispetto a ciò che utile per la vita comunitaria. Se le sue prospettive di vita implicano che per poter vivere e sopravvivere egli debba mettere in atto comportamenti e strategie propri della cultura roman<sup>2</sup>, allora il percorso scolastico obbligatorio che si prolunga fino ai sedici anni, età in cui per il proprio gruppo si è già adulti, verrà ritenuto una perdita di tempo e abbandonato.

Particolarmente problematico è il passaggio alla scuola media, anche quando l'esperienza nella scuola primaria è stata positiva per il bambino. Come detto, nella loro comunità i ragazzi sono ritenuti già adulti, mentre a scuola non vengono considerati tali; inoltre, nella scuola media è per loro più difficile incontrare percorsi di apprendimento calibrati sulle loro specifiche potenzialità e difficoltà. Del resto in Italia, al contrario di altri paesi europei, esistono pochi percorsi istituzionali di accompagnamento per adolescenti rom e sinti che, come le borse di studio o le borse-lavoro, potrebbero consentire loro di raggiungere livelli superiori di istruzione e accedere a diverse professioni, anche di tipo intellettuale.

Si comprende perciò come le politiche scolastiche e sociali, ma anche il lavoro delle scuole che operano nei territori in cui sorgono i campi nomadi, non possano

che prevedere tempi che coinvolgano più generazioni. Si può constatare, per esempio, che quei genitori rom e sinti che hanno avuto positive esperienze di scolarizzazione, anche se interrotte, stimolano e avvicinano i loro bambini alla scrittura, attraverso il libro illustrato e il gioco delle tracce e del disegno; carta e matite o pennarelli, qualche rivista incominciano a comparire fra gli oggetti di casa e un ruolo non secondario assume nell'intensa comunicazione con la madre l'esperienza della narrazione di storie, a partire anche da un albo illustrato che richiede la lettura animata da parte dell'adulto al bambino. L'avvicinamento al mondo dei segni scritti avviene nella famiglia che, pur non rinunciando alle proprie caratteristiche culturali, avvicina il bambino fin da piccolo alle tracce della cultura alfabetica. Ciò renderà il percorso scolastico del bambino meno problematico e farà dell'apprendimento degli strumenti alfabetici un percorso più gradito e meno estraneo. Ma questa è una realtà ancora molto rara nel nostro paese, i dati statistici rivelano infatti un panorama sconsolante: solo il 30% dei minori rom e sinti risulta iscritto alla scuola, ma l'effettiva frequenza è molto più ridotta.

Per delineare strategie efficaci di interazione positiva con le famiglie e i minori rom, occorre una conoscenza profonda del problema, uno studio attento e scientifico che si incarichi di valutare gli esiti delle esperienze positive realizzate, spesso sconosciute o dimenticate, e sappia coglierne i punti di forza perché siano generalizzati alle politiche di scolarizzazione. Lasciare che il passare del tempo modifichi e risolva i problemi, senza la progettazione adeguata di interventi che presuppongano un'idea di politica culturale non discriminante, non farebbe che abbandonare a un destino di emarginazione, se non di devianza, molte generazioni di minori e di giovani rom e sinti. E tale sembra essere oggi purtroppo il futuro che li attende.

## 2

### Dialogo e negoziazione

Un primo passo che la scuola può fare, consiste nell'evitare di presentare alla famiglia rom sinta un volto solo istituzionale e burocratico, teso verso istanze normalizzatrici. Quanto più la scuola riesce a essere una comunità educante, tanto più è in grado di coinvolgere e motivare i propri allievi e le loro famiglie, che siano o non siano rom. Ma ciò non può avvenire per rom e sinti, se dirigenti e operatori scolastici tengono a distanza la realtà di vita del bambino rom o sinto, se non riconoscono la sua cultura, se la giudicano inferiore e se non considerano la famiglia zingara come una valida interlocutrice, al pari delle altre famiglie. Certamente la ricerca di contatti e di canali di dialogo viene resa complicata dalle condizioni abitative dei rom: i campi nomadi sono luoghi isolati, periferici, temuti, dove non è facile entrare senza qualcuno che funga da mediatore con le comunità rom. Per questo è opportuno che la scuola non operi isolatamente, ma collabori con enti e organizzazioni che lavorano a contatto con le comunità zingare; i loro operatori, educatori, assistenti sociali e mediatori culturali sono le figure-ponte che possono consentire al dirigente scolastico e agli insegnanti di stabilire una rete di contatti che portino a colmare, almeno in parte, il solco di separazione tra la scuola e la comunità zingara.

L'instaurarsi di una relazione tra scuola e comunità porta ad avvicinare i genitori zingari alla scuola frequentata dai figli, facendo in modo che anch'essi si rechino a scuola per esporre le loro richieste, parlare con gli insegnanti, partecipare ai momenti collettivi della vita scolastica e comprendere, così, le regole della vita scolastica, che spesso non sono rispettate perché risultano sconosciute o non sono praticate nella propria cultura. Mi riferisco, in particolar modo, alle regole che scandiscono la giornata a scuola, come quelle che riguardano le presenze e le assenze, lo scambio comunicativo con la famiglia, il poter usufruire della mensa e di altre facilitazioni per lo studio. Esse non vanno date per scontate, è necessario che siano spiegate con chiarezza ai genitori rom; inoltre, la scuola dovrà adottare, soprattutto all'inizio, una certa flessibilità, affinché gli allievi rom e le loro famiglie si abituino con gradualità al loro rispetto.

Tutto questo richiede un paziente lavoro da parte della comunità scolastica e dei suoi operatori che, nel tempo (occorre almeno un quinquennio), si traduce nella maturazione di una cultura dell'accoglienza e dell'interazione nei confronti degli allievi rom e sinti. Questa è la via praticata da alcune scuole che potremmo definire "scuole-pilota" in Italia, a partire dalla metà degli anni Novanta, scuole situate soprattutto nelle periferie delle grandi città italiane nelle vicinanze dei campi nomadi o scuole di regioni che hanno una loro tradizione di politica scolastica rispetto alle comunità zingare. I frutti di queste buone pratiche scolastiche sono riscontrabili non solo nell'aumento della presenza degli allievi rom e sinti con una frequenza più assidua e regolare, ma anche con il passaggio da una prima fase incentrata sull'accoglienza e la socializzazione, a quella successiva che mira a ottenere dei successi scolastici rispetto all'apprendimento. In alcune di queste scuole operano anche le mediatrici e i mediatori linguistico-culturali rom e sinti, figure di grande importanza, figure-chiave del problema, ma assai rare, la cui storia e la cui esperienza costituiscono una delle poche realtà positive nella recente storia dei rapporti fra la nostra società e i rom e sinti. Purtroppo è molto difficile incrementare la loro presenza, anche perché il non riconoscimento dei rom e sinti come minoranza linguistica nel nostro paese ha comportato una serie di conseguenze molto negative in termini di possibili risorse, tra le quali quella di non aver diritto alle figure dei mediatori culturali. Dunque, sia quella delle scuole-pilota, sia quella dei mediatori culturali zingari costituiscono esperienze e realtà che rimangono piuttosto isolate e che non sono state studiate come avrebbero meritato. Andrebbero invece studiate e documentate come modelli positivi da far conoscere alle altre scuole, con i quali confrontarsi in modo da non dover partire dal vuoto di una *tabula rasa*, da quell'assenza totale di modelli e riferimenti spesso denunciata dagli insegnanti che si trovano da soli ad affrontare il problema, quando capita loro per la prima volta di avere degli allievi rom e sinti inseriti nelle classi.

### 3

#### **I problemi del bilinguismo sottrattivo**

La scuola è storicamente sorta come istituzione dalle politiche di affermazione degli Stati nazionali, miranti a formare i futuri cittadini e a realizzare un'unificazione

culturale e linguistica, sulla quale fondare l'identità della nazione. Perciò essa ha sempre risposto con difficoltà alle esigenze degli allievi portatori di differenza. Ciò avviene ancor oggi sia nei confronti della disabilità, che pur appare maggiormente accettata da un punto di vista sociale, sia delle differenze che derivano dall'appartenenza a una cultura diversa. Nella scuola si riscontra la tendenza a perpetuare modi e metodi spesso inadeguati, che non considerano e non valorizzano le differenze, in quanto lo scopo prevalente sembra essere quello di uniformare gli allievi. Di fatto questa impostazione finisce col negare il problema della differenza.

Ciò vale in special modo per i bambini e i ragazzi rom e sinti poiché la loro differenza culturale non è per nulla conosciuta, né tanto meno, *riconosciuta*. Nulla si sa di loro della loro storia e della loro provenienza, nulla di una cultura orale millenaria nomadica nei riferimenti e nei valori, votata alla *resilienza* che le ha consentito di sopravvivere all'interno di società ostili. Il disinteresse verso la loro cultura e il pregiudizio negativo nelle sue forme peggiori vengono applicati anche alla loro lingua, anzi sarebbe meglio dire, alle lingue dei rom e sinti. Gli studi filologici e linguistici<sup>3</sup> hanno accertato che alla base della lingua dei rom e sinti, che viene denominata "*romani čhib*" (o "*romanes*"), vi è una derivazione dalle antiche lingue dell'India (il sanscrito, la lingua hindi, la *panjabi*); l'India è la terra da cui provennero i rom e i sinti prima della loro diaspora nel mondo. Pur nelle differenze linguistiche, a volte anche marcate tra un gruppo e l'altro, esiste una base comune che consente agli appartenenti ai vari gruppi rom e sinti di comunicare tra loro e di comprendersi. Si era sottolineato in precedenza l'importanza per gli operatori scolastici di ricostruire le biografie scolastiche dei propri allievi rom e sinti. In questa ricostruzione, particolare importanza andrebbe riservata alla considerazione di questi allievi come parlanti bilingui o anche trilingui, una condizione che viene sovente tenuta presente rispetto ai bambini stranieri, ma spesso invece ignorata o molto sottovalutata per quanto riguarda i bambini rom e sinti. Se essi sono cittadini italiani, parlano l'italiano come lingua dei rapporti esterni e come lingua della scuola, ma nella loro comunità essi parlano la lingua materna, il *romanes*, anzi il *romanes* del proprio gruppo: *romanes harvato*, *romanes abruzzese*, *sinto lombardo*, *sinto piemontese*, *sinto emiliano* ecc. Se provengono da altri paesi d'Europa, essi si trovano nella condizione di essere trilingui: ad esempio, i bambini rumeni parlano la loro lingua materna che è il *romanes rumeno*, hanno inoltre appreso il rumeno e giunti in Italia a scuola debbono imparare l'italiano. Ciò che comunque rende difficile e ancor più complesso il percorso scolastico di questi bambini e ragazzi è che non solo essi si trovano, provenendo da una cultura orale o da percorsi di scolarizzazione interrotti o frammentari, a dover essere alfabetizzati in una lingua che non conoscono o conoscono parzialmente, ma anche a dover confrontarsi con contenuti culturali diversi e talvolta conflittuali rispetto al proprio universo psicoculturale. Si trovano nella condizione di chi deve apprendere contenuti che non conosce in una lingua che non sa. È necessario perciò che si offra anche a loro la possibilità non solo di impadronirsi della nostra lingua, ma, attraverso un approccio pedagogico e didattico di tipo interculturale all'insegnamento, non della lingua soltanto, ma delle varie discipline, in modo da realizzare attività e percorsi didattici in cui anche i bambini rom e sinti possano sentirsi par-

tecipi, coinvolti e motivati e in cui sia possibile per loro, come per altri, sentirsi valorizzati per la loro appartenenza. Tutto ciò senza forzature, bisogna dar loro il tempo di inserirsi nella classe con i compagni e se l'insegnante sa lavorare affinché si instauri un clima di dialogo e nello stesso tempo sa aiutare gli allievi della classe ad affrontare e a dirimere di volta in volta i loro nodi conflittuali, i bambini rom e sinti potranno rivelare le parole della loro lingua. Queste parole andranno accolte, studiate e conosciute, perché dense di rappresentazioni, immagini e significati di grande ricchezza, del tutto degne di contribuire all'arricchimento culturale di tutti gli allievi. Gli insegnanti devono essere consapevoli dell'importanza delle lingue parlate dai loro allievi: la lingua non solo rifigura il mondo, è essa stessa un mondo e per i bambini rom e sinti è la loro identità segreta e più profonda, lo scrigno dei significati della loro cultura e della loro storia personale e sociale. Certamente la presenza di mediatori linguistico-culturali rom e sinti può essere di grandissimo aiuto e può tradursi nella realizzazione di attività laboratoriali con gruppi di allievi rom e non rom. È bene che la scuola tenga presente le parole dello scrittore Amin Maalouf (libanese di origine e di nazionalità francese): «se colui la cui lingua io studio, non rispetta la mia, parlare la sua lingua smette di essere un gesto di apertura, diventa piuttosto fedeltà e sottomissione» (Maalouf, 1994).

#### 4

### Dall'oralità alla scrittura

Altro scoglio che può portare i bambini e i ragazzi rom e sinti a vivere in modo negativo l'esperienza scolastica e ad abbandonare la scuola può essere costituito da un'alfabetizzazione forzata, condotta con l'applicazione di metodi per l'insegnamento della lettura e della scrittura non adeguati, meccanici e ripetitivi, basati su presupposti scarsamente fondati che portano a intendere l'insegnamento del leggere e dello scrivere come una questione di addestramento alla decifrazione di un codice. Si deve invece partire dalla conoscenza della scrittura come di un oggetto culturale complesso: la scrittura è una delle tecnologie della parola, non è semplicemente un codice di trascrizione del linguaggio orale. In genere, se l'insegnante parte da una visione riduttiva del processo di apprendimento-insegnamento della lingua orale e scritta, dà un approccio poco colto e poco competente, e intende questo insegnamento come un processo in cui portare l'allievo, collocato nel ruolo di esecutore, a decifrare i segni della scrittura considerando solo l'aspetto della corrispondenza fonetica tra segni e suoni, senza fare della scrittura un oggetto d'indagine, di pensiero, di conoscenza attiva e motivata, costruita gradualmente dall'allievo attraverso esperienze ricche e stimolanti, i risultati saranno scarsi e deludenti non solo per gli allievi rom e sinti, ma anche per gli altri e indurranno difficoltà aggiuntive, quando non veri e propri blocchi nell'apprendimento.

In particolare, per quanto riguarda gli allievi rom e sinti, bisogna tener conto del passaggio dalla loro cultura orale, immaginifica, partecipativa, situazionale, alla cultura dei segni scritti, delle parole che trascritte sulla carta perdono il senso e il significato intensamente comunicativo e contestualizzato che invece possiedono, se pronunciate nei vari universi di discorso in famiglia e nella pro-

pria comunità. Tutti gli studi raffinati che riflettono e ripensano questo passaggio, da quelli filosofici a quelli antropologici, da quelli psicoculturali a quelli psicolinguistici, mostrano come questo passaggio implichi una ristrutturazione della mente e un profondo cambiamento che tutti i bambini attraversano. Esso richiede tempi adeguati e un processo di apprendimento cognitivamente più complesso per quelli che provengono da culture orali. Per esempio, in loro è differente il tipo di percezione intorno a cui si organizza l'esperienza perché prevale l'azione centralizzante del suono che unifica il mondo, rendendolo un fenomeno continuo in cui l'essere umano si sente collocato al centro. Nelle culture chirografiche si afferma invece la centralità della vista.

Il passaggio al mondo dei segni scritti implica uno straniamento cognitivo per gli allievi rom e sinti, richiede che essi apprendano la capacità di decentrarsi e di esteriorizzare il pensiero in forme decontestualizzate e astratte (Sacco, 2002). La scrittura rappresenta un oggetto potente e affascinante di cui i bambini rom sinti vorrebbero impadronirsi e nel contempo liberarsi. È un oggetto invidiato, ma anche minaccioso e molto dipende da ciò che la comunità rom e la famiglia vorrà fare della scrittura, la paura non infondata è che essa renda diversi i propri figli e li allontani dai valori tradizionali di riferimento. Se il bambino percepisce questo, opporrà all'apprendimento una resistenza inconscia che renderà difficile il lavoro della scuola.

A conferma di questa analisi, e della necessità di ripensare i metodi di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura, stanno gli scarsi risultati ottenuti dalla scolarizzazione dei ragazzi rom e sinti, i quali, una volta completato il percorso scolastico, dopo pochi mesi diventano semi-analfabeti, si liberano della scrittura come di un fardello estraneo al loro mondo. Questo non accade a tutti, certamente molto dipende anche dalla scuola e dalla sua capacità di far vivere agli allievi rom e sinti, e non solo a essi, ma a tutti gli allievi, l'esplorazione dell'universo dei segni scritti come un'autentica avventura della mente<sup>4</sup>.

## Note

1. L'idea che lo sviluppo del pensiero, della memoria, del ragionamento e della capacità di *problem-solving* non possa essere compreso prescindendo dai diversi contesti storico-culturali e socioculturali, andata affermandosi nel secolo scorso a partire dagli studi di Vygotskij (fin dal 1930) e Bruner. Lo sviluppo ha una natura non solo biologica, ma anche culturale, e l'apprendimento cognitivo infantile avviene in contesti socio-culturali specifici e si avvale delle tecnologie elaborate da una specifica cultura, come ad esempio il linguaggio e la scrittura. Cfr. Vygotskij (1980); Bruner (1992).

2. Viene così denominata la cultura dei rom e sinti con un aggettivo che intende sottolineare gli aspetti unitari, al di là delle pur notevoli differenze esistenti tra un gruppo e l'altro.

3. In Italia si può far riferimento agli studi del linguista Giulio Soravia, tra l'altro autore, insieme a Camillo Fochi, dell'unico vocabolario sinottico delle lingue zingare parlate in Italia (1996); vedi anche Soravia (1993).

4. Esiste a questo proposito una vasta messe di studi e di ricerche e di testi per l'insegnamento della lettura e della scrittura ai quali si rimanda per gli aspetti più specifici sia teorici, sia didattici.