

Alice Sophie Sarcinelli, 2012 « Maestre al campo rom » («Teachers in a roma camp ») in Granata A., *Intercultura. Report sul futuro*, Città Nuova, Torino, p.39-50.

III. MAESTRE AL CAMPO ROM

Alice Sophie Sarcinelli

Marisa¹ insegna da trent'anni in una scuola di uno dei quartieri periferici più degradati di Milano. Ha insegnato negli anni a bambini delle famiglie più povere e disagiate: figli di immigrati meridionali che vivevano nelle baracche e parlavano solo dialetto, bambini ospiti di uno dei più antichi centri di prima accoglienza per minori, e poi le “seconde generazioni” dei migranti meno abbienti. Ciononostante, l'arrivo dei bambini rom nel 2008 è stata per lei un'esperienza nuova, in quanto l'allarme sociale e la paura che si è creato nei loro confronti non si era mai verificato prima.

Marisa stessa, assieme alle sue colleghe e i genitori, appresero non senza preoccupazione la notizia dell'iscrizione di alcuni bambini rom nella scuola:

Noi non sapevamo assolutamente niente dei Rom, se non quello che si sa: che rubano, che sono sporchi, che si vestono in maniera diversa, che hanno la regina dei Rom e altre cavolate di questo genere. Poi, sono arrivati questi bambini: stavano con gli occhi bassi, a terra. Di solito, un bambino che viene trasferito da una scuola all'altra da il bacio alla mamma, piange perché non si vuole staccare, chiede ‘a che ora vieni a prendermi?’; mentre loro proprio non guardavano, non parlavano, non reagivano. Poi, un po' alla volta si sono un scongelati.

Alla fine di quell'anno, sarà stato maggio, il papà di una bambina ha invitato tutte le maestre al campo al battesimo della figlia. Io non avevo avuto il coraggio di andare al campo fino ad allora, perché comunque entri in casa d'altri. E poi ti dirò anche un po' per paura perché: ‘Se questi poi é vero che son delinquenti e tirano fuori il coltello?’. E invece quella volta siamo andate in tre. Però ci siamo chieste: ‘chiudiamo le biciclette o no? La borsa ce la teniamo stretta o no?’. Insomma, i pregiudizi ce li portavamo dentro, poi ti accorgi d'averli e finisce lì, oppure diventa una chiave di lettura statica, che é quello che succede quasi sempre.

È stata la prima volta che ho visto le casine dentro, che li ho visti cucinare: mi hanno voluto far vedere tutto il loro mondo. È stato bello: c'erano le casette dove dormivano e poi c'era uno spazio comune un po' come le nostre casine di una volta: un divano scalcagnato, un tavolo, delle panche, dei passergini e varie cose; i bambini scorrazzavano e giocavano e gli adulti chiacchieravano sotto l'ombra della pianta. Da allora, quando andavo lì, ero sempre trattata come un'ospite di riguardo e mettevano sempre un tappeto sulla panca prima che io mi sedessi.

Poi, a settembre é arrivata la notizia dello sgombero del campo. Erano trentasei bambini: ventisei nelle nostre scuole e dieci in altre scuole del quartiere. Abbiamo detto: “non é che possiamo perdere trentasei bambini così?”. Allora abbiamo scritto una lettera che é stata firmata da metà dei maestri e poi anche dai genitori e da altre persone che non erano legate alla scuola, ma che si sono attivate per questo. E abbiamo cominciato a vederci, a martellare di mail e di fax il Comune, gli assessorati, la

¹ Per questione di anonimato, i nomi sono stati modificati. Un caloroso ringraziamento va a tutte le insegnanti che hanno condiviso con me la loro esperienza, in particolare L.B., G.L., F.R., S.V. e E.B.

Prefettura, l'arcivescovo, i giornalisti. Abbiamo cominciato a rompere l'anima al mondo! E da lì quei Rom non li abbiamo lasciati più soli².

La storia di Marisa racconta delle barriere che molto spesso separano le comunità zingane dalla popolazione maggioritaria. Ci mostra come esse siano state superate e da lì sia iniziato un percorso comune. La scuola non fa più paura né ai genitori rom né ai loro figli, il campo è diventato un luogo di incontro, le mamme rom non sono più viste come ladre di bambini, ma semplicemente come mamme più in difficoltà di altre, ma con gli stessi desideri. Eppure, questa storia è un'eccezione alla regola: nella stragrande maggioranza dei casi queste barriere esistono e hanno una lunga storia. Per comprendere ciò, occorrerà comprendere chi sono questi gruppi e in che modo si sono formate le barriere spaziali, culturali e morali, che ostacolano la frequenza scolastica dei bambini.

Rom: stranieri come gli altri?

L'Italia è uno dei Paesi europei con la minor percentuale di rom e sinti (0,10- 0,15%, ossia intorno a 130.000-150.000 persone), di cui la metà ha la cittadinanza italiana e l'80% è sedentario. Parliamo di una popolazione molto giovane: il 45% ha meno di sedici anni e il 70% ne ha meno di trenta. Questo non è solamente dovuto all'alto tasso di natalità, ma anche alla speranza di vita, minore di quella dei paesi in via di sviluppo, e al tasso di mortalità infantile, maggiore a tutte le altre popolazioni europee.

L'appellativo "zingari", caduto in disuso perché divenuto discriminatorio, era un termine generale che indicava l'insieme delle popolazioni rom, sinte³, gitane e i numerosi altri sottogruppi, sia italiani (rom *abruzzesi*, sinti *piemontesi* e *lombardi* in Italia dal 1500) che stranieri (rom di origine slava e rumena) emigrati dall'ultimo secolo fino ad oggi. Si tratta di gruppi molto eterogenei, da cui il termine "galassia di minoranze"⁴ e quello di "mondo di mondi"⁵. Inoltre, ognuna di queste comunità non si identifica quasi mai con l'insieme delle comunità zingane, ma con la rete di famiglie a cui appartengono. Nonostante la diversità, essi hanno in comune la volontà di preservare il loro gruppo attraverso il matrimonio endogamico, ma soprattutto condividono gli stereotipi di cui sono oggetto e gli atti di discriminazione etnico-razziali che ne derivano.

Fin dal loro arrivo in Europa nel Medio Evo, i gruppi zingani conobbero un processo di alterizzazione alimentato da stereotipi sia negativi – incestuosi, privi di Dio e di educazione per la progenitura⁶ – che positivi – figli del vento, disinibiti, sensuali⁷. I loro rapporti con le popolazioni maggioritarie sono stati costellati da persecuzioni, tentativi di assimilazione o di allontanamento forzato, nonché dall'etnocidio e dallo sterminio durante la Seconda guerra mondiale. Ciò non impedì loro in alcuni casi una forte integrazione economica e sociale, per esempio nei piccoli paesi abruzzesi dove avevano un lavoro come gli altri abitanti o nel nord dell'Italia dove giostrai e altri sinti praticavano mestieri itineranti. Molto lontano dall'essere cittadini del mondo, avulsi da qualsiasi contesto, essi erano ben radicati nelle comunità locali.

Lo stesso vale per gran parte dei rom migranti, che considerano il paese di provenienza la loro madrepatria dal punto di vista simbolico, ma anche attraverso delle pratiche sociali. Da lì giungono periodicamente persone, beni materiali e simbolici: membri delle loro famiglie, spose per i loro figli, ma anche generi alimentari e prodotti culturali (per esempio, le nuove canzoni che arrivano

² Stralcio di intervista con insegnante della scuola di primaria.

³ I sinti sono un gruppo zingano giunto in Italia dalla Germania durante il XIX secolo. Vivono anche in Germania, in Austria e in Francia, dove sono chiamati *manouches*.

⁴ E. Dell'agnese, T. Vitale, "Rom e sinti, una galassia di minoranze senza territorio", in A. Rosina, G. Amiotti G. (a cura di), *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 123-145.

⁵ L. Piasere, *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom*, L'Ancora, Napoli, 1999.

⁶ L. Piasere, *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*, Cisu, Roma, 2005.

⁷ T. Vitale, *in press*.

dalla loro patria originaria tramite cd, internet e attraverso i gruppi musicali che vengono in Italia per suonare alle feste di matrimonio).

I rom migranti hanno una storia di migrazione e di un modo di vita *trans-locale* e non di popolazioni itineranti⁸. Possiamo definire transnazionali le loro famiglie in quanto costituite da reti familiari estese i cui membri mantengono tra loro rapporti stretti, anche quando disseminati in paesi diversi. Alcune famiglie slave si spostano in vari paesi europei, ma anche questi spostamenti si avvicinano più a uno stile di vita cosmopolita che al nomadismo.

Ciononostante, queste comunità (soprattutto quelle presenti in Italia da più tempo) sono ben radicate nelle società locali e hanno stabilito un legame duraturo con il territorio nel quale si sono stabilite. Dunque, i concetti di mobilità e stabilità vanno relativizzati, essi rappresentano, come sostiene i “poli di un *continuum* di situazioni di vita in cui è impossibile individuare un confine netto”⁹.

La buona infanzia

Come sono stati e come sono percepiti i Rom? Cosa desta tanto allarme sociale? Come si guardano reciprocamente Rom e Gagi¹⁰ nella società italiana? Accostarsi all’esperienza dei bambini rom può costituire una via privilegiata per provare a rispondere a queste domande.

Le principali rappresentazioni dei bambini rom li vedono come individui pericolosi o esseri innocenti vittime di una cattiva educazione. I loro genitori sono considerati dei cattivi educatori o persone animate dalle migliori intenzioni, ma incapaci di esercitare il proprio ruolo educativo. Queste rappresentazioni sono state usate come giustificazioni per le azioni nei confronti dei gruppi zingari, siano esse violente, persecutorie o assimilatrici. Pur non potendo parlare di una persecuzione permanente, non si può negare che la riprovazione dei genitori per razza o per cultura e i tentativi di rieducazione dei genitori rom sono un tratto costante della storia dei rom che, in alcuni casi, persiste ancora oggi. In particolare, c’è stata una forte condanna delle pratiche educative delle popolazioni rom, considerate inadempienti per quanto riguarda il ruolo genitoriale.

Le rappresentazioni dei Rom come genitori inetti e come bambini che hanno perso l’infanzia sono stati degli strumenti per mantenere e riprodurre le frontiere con la società maggioritaria. Nello spazio pubblico italiano, i bambini rom vengono generalmente considerati “fuori dall’infanzia”¹¹, in quanto la società maggioritaria giudica la loro situazione come moralmente repressibile e condannabile. Questa concezione dell’infanzia rom si basa su dei principi di giudizio che dividono tra la “buona” e la “cattiva” infanzia.

Nel seguente prospetto ho sintetizzato i giudizi e le osservazioni più comuni di due punti vista diversi, quello degli adulti rom e degli adulti *gagi*, in riferimento all’infanzia dei bambini rom:

Visione dei non-rom	Vissuto dei rom
I genitori rom sono incapaci di crescere i figli	Paura che vengano loro tolti i figli dai servizi sociali
I genitori rom non si occupano dei loro figli	Idea che si debba lasciare che i figli imparino per imitazione, anche sbagliando!
Bisogna rieducare i bambini per riportarli	Trasmettere i propri valori e la propria

⁸ Paolo Boccagni propone il termine “trans-locale” per indicare la partecipazione transnazionale dei migranti alla vita quotidiana su scala locale attraverso orientamenti affettivi e pratiche sociali nella società di origine e in quella di insediamento. Secondo Leonardo Piasere si può considerare sedentaria “una famiglia che si sposti poco e viva normalmente in un domicilio fisso, non mobile né trasportabile”.

⁹ L. Piasere, *I rom d'Europa: una storia moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 12.

¹⁰ Il termine “gagè” è il vocabolo con cui la lingua rom si riferisce alle persone non rom e qualifica tutto ciò che non appartiene al mondo rom.

¹¹ A. S. Sarcinelli, *Enfants hors-de-l'enfance. Enquête ethnographique sur le garçons de rue à Salvador de Bahia*, Mémoire de Master Recherche en Sciences Sociales, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2008.

A fondamento delle differenti “strategie” educative troviamo due caratterizzazioni profondamente diverse dell’infanzia: per i Rom, quest’ultima è un periodo della vita dell’individuo che ha una breve durata, mentre per la gran parte del mondo *gagio*, possiamo senz’altro parlare di “lunga infanzia”, protratta sempre di più e priva di confini certi. Inoltre, i Rom hanno modalità educative peculiari, quali quella di lasciare la possibilità ai figli di apprendere anche dai loro errori, di tentare di imitare le azioni degli adulti.

Vediamo dunque come le rappresentazioni dei Rom li portano ad essere generalmente considerati incapaci di crescere i loro figli. I genitori rom, la cui storia è segnata da secoli di politiche di rieducazione e persino di sterilizzazione e di allontanamento dei minori che venivano dai in adozione, vivono nel terrore che vengano loro tolti i figli. Questa paura deriva anche dal fatto che a volte esistono elementi oggettivi per i quali i Servizi Sociali potrebbero intraprendere queste azioni. In altri casi, invece, è stato riscontrato che i Servizi Sociali identificassero i minori rom come minori maltrattati, tendendo così a darli in affidamento o in adozione, come evidenziato dalla ricerca condotta dall’antropologa Saletti Salza¹². In altri casi ancora, la negligenza dei genitori viene giustificata dal fatto che essi siano rom, come in una recente sentenza del Tribunale di Bologna che ha assolto dei genitori rom che non mandavano i bambini a scuola “perché è nella loro cultura”.

In questo modo, le condizioni oggettive di alcuni bambini rom (per quanto riguarda l’abbandono scolastico, i matrimoni precoci, la delinquenza o il lavoro minorile) sono stati generalizzati come dato che accomuna tutti i gruppi, in quanto tratto essenziale della loro cultura. I Rom sono accusati di strappare l’infanzia ai loro figli e allo stesso tempo di non divenire mai completamente adulti, uno stereotipo che ha una lunga storia, come possiamo notare da una citazione di una delle prime associazioni di studi zingari: “la nazione zingara rappresenta infatti l’infanzia. L’infanzia dell’anima”¹³. Questa rappresentazione ricorda molto le modalità che le società occidentali hanno adottato per screditare le altre culture, in particolare quelle delle società indigene e tribali.

Bambini che giocano tra due mondi

Le nuove generazioni occupano un punto di intersezione tra la cultura di provenienza e il mondo *gagio*. I gruppi zingari, in quanto minoranza che ha sempre vissuto immersa nella società maggioritaria, hanno un bagaglio storico di radici e di “competenze interculturali”¹⁴, che fa parte dell’educazione della prole da generazioni. Infatti, la loro sopravvivenza si deve soprattutto alla capacità di gestire e di riprodurre le differenze. Non a caso la loro lingua esprime una differenza cognitiva tra Rom e non Rom, chiamati *gagi* in lingua *romanès*. Questa distinzione quasi ontologica non impedisce loro di essere immersi nelle società locali; al contrario, è ciò che permette loro di continuare a distinguersi, pur essendo continuamente a contatto con la società maggioritaria.

Per fare questo, i genitori trasmettono ai figli un forte senso di appartenenza alla comunità e, allo stesso tempo, insegnano loro a nascondere la loro identità, se necessario. È su questi presupposti che si basa la pratica educativa nei confronti dei bambini, a cui viene insegnato dai genitori ad essere degli “equilibrati interculturali”¹⁵, ossia ad imparare e a rispettare i codici comportamentali della società di minoranza e di maggioranza di cui fanno parte. Spesso, ai bambini vengono dati due nomi, uno da usare con i *gagi* e l’altro nella comunità, cosa che li aiuta a scegliere la presentazione di sé più adatta ad ognuno di questi due mondi sociali. Inoltre, i bambini apprendono le informazioni da condividere con i *gagi* e quelle da nascondere in un’ottica di protezione della privacy del proprio gruppo. Essi imparano che mantenere dei segreti, a costo di dare informazioni inesatte, dire bugie o rimanere in silenzio, lungi dall’essere un comportamento riprovevole,

¹² C. Saletti Salza, *Dalla tutela al genocidio? Adozione di bambini rom e sinti in Italia (1985-2005)*, Roma, Cisu, 2010.

¹³ Cfr. Gispay Lore Society, 1871.

¹⁴ Cfr. D. K. Deardorff, *The sage handbook of intercultural competence*, Sage publications, California, 2009.

¹⁵ A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011.

significa invece mostrare fedeltà al proprio gruppo. I bambini crescono dunque immersi in un crocevia di stili educativi diversi, interiorizzano molteplici codici culturali, che devono costantemente negoziare.

Il quadro si fa ancora più complesso se aggiungiamo la caratterizzazione di genere: il contrasto tra i due mondi culturali è immediatamente evidente nel confronto del ruolo delle ragazze, dai comportamenti delle quali dipende la moralità stessa dell'intera famiglia. Ciononostante, i valori e le strategie dei genitori non vengono automaticamente riprodotte dai bambini. Al contrario, essi ridefiniscono il confine sociale tra il sé e l'altro.

Come si può evincere dalle analisi di Csordas¹⁶ presso un altro gruppo minoritario, questo è un processo dinamico, nel quale i bambini non danno per scontato né assimilano passivamente i codici della loro cultura di origine, ma li reinventano secondo dei propri criteri.

Il paese dei campi

L'elemento centrale che contribuisce all'esclusione sociale dei Rom, per quanto riguarda l'Italia, è senza ombra di dubbio la segregazione spaziale, che non ha uguali in Europa. L'Italia è stata infatti nominata *campland*, il Paese dei campi¹⁷. I cosiddetti campi nomadi italiani sono comparsi negli anni Settanta da un movimento di attivisti *gagi* per il diritto alla sosta dei cosiddetti nomadi. Seppure nati con le migliori intenzioni, queste aree attrezzate per la sosta divennero dei campi permanenti: l'esito delle politiche degli enti locali è stato così la creazione di un inedito regime di precarietà abitativa per questi gruppi sociali (si pensi che la maggior parte dei rom migranti non aveva mai vissuto nelle *roulottes*). Esistono oggi vari tipi di campi, quali i campi abusivi più o meno tollerati; campi autogestiti, ma creati in collaborazione con le autorità locali; campi gestiti dalle autorità in collaborazione con ONG o cooperative sociali e alcune aree di stazionamento di famiglie che praticano una vita semi-nomade¹⁸.

Negli ultimi anni, l'accanimento contro i gruppi zingari si è diffuso a livello nazionale ed europeo. Una ondata di disprezzo, di paura e di odio etnico li ha tramutati in poco tempo nel gruppo meno apprezzato dagli italiani.

Facendo leva su questi sentimenti, dal 1998 in poi molti governi locali (soprattutto nelle grandi città) hanno fatto ricorso alla violenza istituzionale, agli sgomberi continui dei gruppi più precari e al rinforzo dei sistemi di controllo e di esclusione nei campi nomadi¹⁹.

Nonostante i Rom siano divenuti lo straniero pericoloso per eccellenza, le politiche nei loro confronti variano da città a città e a seconda del gruppo. Nel corso degli anni si sono verificate politiche molto poco lungimiranti, ma anche esempi di buone pratiche, effettuate da governi di entrambe le coalizioni²⁰.

Per quanto riguarda le grandi città, possiamo individuare tre tipi di politiche. Innanzi tutto, le "politiche degli sgomberi", che consistono in misure repressive volte allo smantellamento dei campi abusivi abitanti principalmente da Rom rumeni di recente immigrazione e con le condizioni socio-

¹⁶ T. J. Csordas, "Growing up Charismatic : morality and spirituality among Children in a Religious Community", in *Ethos*, vol. 37, n. 4, pp. 414-440.

¹⁷ Cfr. ERRC, 2000.

¹⁸ L. Piasere, "Che cos'è un campo nomadi?", in *Achab. Rivista di Antropologia*, vol. 8 n.6, 2006, pp. 8-16.

¹⁹ Nel 2006 assistiamo ai primi episodi di violenza a Opera, nei pressi di Milano e nel 2007 l'omicidio Reggiani nella periferia di Roma da parte di un rumeno presunto Rom fa esplodere il razzismo anti-zigano. La mediatizzazione e la politicizzazione della "questione rom" (Bordigoni, 2001) hanno posto le basi per la dichiarazione dell'emergenza "nomadi", ad opera dell'ultimo governo Berlusconi nel maggio del 2008. Questa procedura, solitamente impiegata in casi di catastrofi naturali, ha permesso al governo di nominare una serie di commissari straordinari in alcune città. Le misure per fronteggiare "l'emergenza" sono il censimento etnico e il rilevamento delle impronte digitali. Un tentativo di raccolta delle impronte digitali dei bambini è stato fermato grazie alla reazione di ONG e grandi istituzioni nazionali ed internazionali.

²⁰ T. Vitale, *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma, 2009.

economiche peggiori²¹. In secondo luogo, esiste la “politica di controllo” dei campi municipali i cui abitanti devono sottostare a condizioni sociali e giuridiche sempre più restrittive e che vengono normalmente presidiate da associazioni nominate dai Comuni. In altri casi, vi sono delle “politiche di abbandono” che consistono nel tollerare e lasciare a sé stessi alcuni campi abusivi, permettendo il moltiplicarsi di condizioni di illegalità combinate a condizioni di vita particolarmente degradanti.

Frontiere morali

I campi costituiscono degli spazi sistematicamente svalorizzati, che divengono delle vere e proprie *enclaves* etniche, cosa che favorisce processi di esclusione e d'isolamento. Piasere ha coniato il termine “popoli delle discariche”²² perché nella maggior parte dei casi i luoghi scartati dai *gagi* sono gli “ecosistemi” di queste popolazioni che, allo stesso tempo, sono viste dall'esterno come produttori di rifiuti.

Oltre alla distanza, all'isolamento e alle barriere fisiche che solitamente separano i campi dall'esterno, la percezione e il trattamento dello spazio abitato contribuiscono alla formazione delle micro-frontiere e delle barriere mentali quasi impercettibili delimitano le città, che potremmo chiamare “frontiere morali”. I campi vengono rapidamente considerati dalla società maggioritaria come degli spazi immorali e le barriere, siano esse fisiche, simboliche o immaginarie servono a proteggere i cittadini dagli abitanti dei campi e a escluderli dalla propria comunità. Se nella maggior parte dei casi gli spazi marginali vengono percepiti come “corpo estraneo, come gemello cattivo rispetto allo stereotipo urbano buono di quartiere tranquillo e ordinato”²³, questo è ancora più accentuato quando si tratta di spazi abitati dai Rom. In questi casi infatti, il legame tra luoghi abitati, insalubrità e etnicità è particolarmente forte.

Inoltre, gli abitanti dei campi non vengono generalmente riconosciuti come dei residenti veri e propri, nemmeno quelli che sono stabili sul territorio da decenni. Essi non vengono identificati né per la loro nazionalità, né per il loro status di migranti o di stranieri, ma come “nomadi”. Essi non sono solo trattati come delle “non-persone”²⁴ alla stregua degli altri migranti, ma come dei “cittadini imperfetti”²⁵. Infatti, anche i Rom e Sinti cittadini italiani, che dovrebbero avere pari diritti e doveri dei loro connazionali, di fatto non li hanno: categorizzati come nomadi, subiscono spesso provvedimenti legislativi differenziali. Ne sono una dimostrazione le politiche pubbliche e i numerosi regolamenti destinati ai “nomadi” o ai Rom.

Alunni rom a scuola...

La scuola è un territorio tutt'altro che neutro per i giovani rom²⁶. Nei loro vissuti si riflettono le discriminazioni da parte della scuola (che consistono alle volte in provvedimenti illegittimi dell'autorità scolastica diretti a limitare il numero di scolari rom per classe o al rifiuto alla refezione gratuita), le resistenze dei genitori (genitori *gagi* che spesso paventano la presenza di bambini rom nelle classi dei propri figli; genitori rom, la cui considerazione del valore dell'educazione scolastica è a volte bassa), e in alcune casi le difficoltà economiche e sociali.

²¹ Per esempio, l'ultima amministrazione della città di Milano (2006-2011) ha effettuato cinquecento sgomberi, senza una politica lungimirante e senza portare a una soluzione soddisfacente per le parti sociali coinvolte.

²² L. Piasere, *Op. cit.*, 2005.

²³ J. Foot, *Milano dopo il miracolo. Biografia di una città*, Feltrinelli, Milano, p. 161.

²⁴ A. Dal Lago, *Non Persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.

²⁵ N. Sigona, L. Monasta, *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di Rom e Sinti in Italia*, Spartaco, Santa Maria Capua Vetere, 2006.

²⁶ Sulla scolarizzazione dei Rom pesa l'eredità delle “classi speciali”, in vigore in Italia tra il 1965 e il 1982, che prevedevano che i Rom entrassero, uscissero e mangiassero separatamente dagli altri alunni. Il progetto si basava sulle teorie di Karpati e Sasso, conosciute come “pedagogia zingara”, secondo cui la scuola doveva rimediare alla mancanza di educazione genitoriale entro le comunità rom. Cfr. L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dei Rom e dei Sinti in Italia*, Unicopli, Milano, 2009.

Siccome molti di loro non vanno alla scuola materna, quasi tutti, arrivano a scuola senza i prerequisiti non solo dal punto di vista didattico o cognitivo, ma anche sociale. All'inizio, la scuola risulta una gabbia fisica, ma anche comportamentale e psicologica. I piccoli alunni rom vengono catapultati nel mondo *gagio*, di cui devono decifrare le regole implicite. Questo è un compito oggettivamente difficile per un bambino di cinque o sei anni, che si ritrova in un ambiente che viene spesso percepito come ostile dalla sua famiglia. Come le maestre all'inizio accolgono l'arrivo dei rom con una certa preoccupazione, così i bambini giungono a scuola con paura e mancanza di fiducia nei confronti degli adulti che hanno davanti. Come racconta una maestra: "finché non si fidano, finché non sentono che si possono fidare, sono delle casseforti, non si aprono. Lo senti tantissimo, e io ho visto proprio questo i primi giorni"²⁷.

Così come i bambini devono decifrare il mondo sociale *gagio*, le maestre devono imparare a leggere i comportamenti e i bisogni impliciti dei loro alunni. Per facilitare questo processo, è importante fornire agli insegnanti una serie di informazioni che permettano loro di comprendere e sapere entrare in relazione con questo pubblico. A Milano è stata creata la Rete Rom e Sinti, un network di scuole volta a raccogliere informazioni e dati statistici per favorire l'iscrizione a scuola e contrastare la dispersione scolastica: la città è divisa in quattro aree, ognuna delle quali ha una scuola di riferimento con un'esperienza trentennale con i Rom e i Sinti. Le scuole di riferimento possono dare delle risposte specifiche ai bisogni delle altre scuole che, pur non avendo una presenza consistente di alunni Rom tale da ottenere risorse specifiche come la facilitatrice interna, hanno bisogno di competenze specifiche. A questa rete si affiancheranno i Poli Start, promossi dall'Ufficio Scolastico Provinciale, che proporranno degli strumenti più operativi per condividere le buone pratiche. Un esempio sono i corsi di formazione per insegnanti che informano sui contesti di provenienza e le condizioni di vita, contestualizzandoli in una dimensione culturale.

Questo permette agli insegnanti di comprendere atteggiamenti che rimarrebbero altrimenti inspiegabili e di essere a conoscenza di bisogni specifici che a volte non emergono. In questo modo, essi possono strutturare una serie di interventi e non cadere in una serie di equivoci che spesso interrompono drasticamente il percorso educativo. In alcuni casi, occorre pensare degli interventi specifici dal punto di vista metodologico: ad esempio, alle volte questi allievi soffrono di bilinguismo sottrattivo²⁸, in quanto non hanno acquisito un numero di competenze sufficienti nella lingua madre, ma hanno competenze diverse in *romanès* e in italiano. Questi interventi devono innanzi tutto accompagnare il bambino ad apprendere una serie di ritmi, di regole e di rapporti dello stare insieme agli altri che spesso non conosce. Ciò non significa rinunciare agli obiettivi formativi che ci si prefigge con gli altri bambini, ma al contrario riconoscere una serie di bisogni di cui loro sono portatori e a cui bisogna dare delle risposte operative e didattiche. Questo non deve portare, d'altra parte, a separare i bambini rom dalla propria classe, ma semplicemente creare alcuni momenti volti alla strutturazione dei prerequisiti necessari.

...maestre *gagie* al campo

Purtroppo, però, una buona accoglienza a scuola spesso non è sufficiente a conquistare la fiducia del bambino rom. Come sormontare allora questi muri che si creano tra maestre e bambini?

Vittoria, maestra che segue da vent'anni la scolarizzazione dei bambini rom, racconta le varie tappe che ha percorso. Innanzi tutto, occorre creare le condizioni che permettano ai bambini di poter stare in classe insieme agli altri. Al contrario delle classi speciali, oggi si insiste con fermezza che l'obiettivo finale deve essere assolutamente l'integrazione nella classe e il rapporto con i coetanei. Per fare ciò, bisogna innanzi tutto fornire quei servizi che permettano ai bambini che vivono in

²⁷ Stralcio di intervista in profondità con un'insegnante della scuola primaria.

²⁸ Il tema del bilinguismo è stato approfondito nel capitolo di Afef Hagi, "Lingue e legami sulla soglia di casa", presentato nelle pagine precedenti.

luoghi dalle condizioni igienico-sanitarie molto precarie di essere presentabili in classe. Molto spesso, i bambini e i ragazzi si vergognano di andare a scuola sporchi, non avendo la possibilità di lavarsi al campo. In secondo luogo, occorre allacciare delle relazioni significative con gli adulti della comunità. Questo permette di favorire un atteggiamento di fiducia da parte del bambino. Commenta Vittoria: “Se il bambino ti vede al campo almeno una o due volte, entri a fare parte del suo mondo. Se ti vede solamente a scuola, anche se sei una persona estremamente accogliente, è comunque diverso. All’inizio, loro si vergognavano molto del fatto di dire di incontrarmi al campo, che ne vedessi le condizioni, perché vivevano un profondo senso di inadeguatezza”²⁹.

Inoltre, i progetti di scolarizzazione devono essere concretamente legati a politiche locali di inserimento lavorativo, necessarie viste le fortissime discriminazioni che i Rom subiscono sul lavoro. Questo è fondamentale per il successo di politiche di scolarizzazione in quanto molti gruppi rom non riconoscono la scuola come un luogo educativo, poiché essa trasmette una cultura che non appartiene loro. Al contrario, la scuola viene valorizzata per le competenze che essa trasmette nell’ottica di un percorso professionale.

L’approccio di Vittoria è diametralmente opposto a quello che viene adottato solitamente e che si propone di delegare la relazione casa-scuola agli operatori sociali. Un esempio può chiarire i due diversi approcci, quello dell’accompagnamento a scuola dei bambini rom. Le istituzioni hanno deciso di organizzare il trasporto dal campo con un pullmino, rischiando così di rafforzare le barriere tra i due mondi e precludendo la possibilità di far incontrare, sulla soglia della scuola, genitori rom venuti ad accompagnare i propri figli, e insegnanti. Qualora sia strettamente necessario organizzare un sistema di trasporto per via dell’ubicazione del campo, è importante trovare comunque dei modi per favorire lo scambio tra i genitori e gli insegnanti.

Questo tipo di percorso richiede un impegno non scontato da parte delle maestre, in larga parte volontario. Eppure non mancano progetti innovativi attivati senza la necessità di investire grandi risorse finanziarie. È il caso del Comune di Casalmaggiore, dove un’insegnante delle scuole medie inferiori ha creato un progetto grazie al quale per un certo numero di anni tutti i bambini del piccolo campo rom locale frequentavano le scuole dalle materne fino alle superiori (arrivando in alcuni casi a frequentare persino i licei), cosa molto rara per questi gruppi. La scuola è stata il punto di partenza per creare delle vie di comunicazione. Il Comune ha aperto i propri oratori, le palestre ed altre strutture, dando agli alunni rom la possibilità di partecipare ad attività extrascolastiche. Inoltre, ha organizzato una serie di iniziative per favorire e incentivare le relazioni tra adulti rom e gagi. I ragazzi cresciuti in quegli anni, una volta adulti, hanno dimostrato di avere una progettualità che non era presente nelle generazioni precedenti. Anche in Comuni più grandi per un certo numero di anni sono state investite delle risorse in questo senso. In entrambi, però, è necessario dare continuità a queste attività, basarle su percorsi di emancipazione e risolvere il problema strutturale della segregazione spaziale, al fine di non riprodurre delle situazioni che vanno poi risolte a posteriori.

Conclusioni

In questo testo, si è cercato di mostrare le frontiere morali che separano i Rom e i *gagi*. Esse sono state il prezzo che i gruppi zingari hanno scelto di pagare al fine di salvaguardare la loro identità minoritaria. In alcuni casi, tanto i Rom quanto i *gagi* contribuiscono al processo di esclusione sociale e al mantenimento delle frontiere. Così come i loro genitori sono trattati da “cittadini imperfetti”, i figli risultano “bambini imperfetti”, a cui non vengono garantiti gli stessi diritti degli altri. Le istituzioni hanno spesso chiuso gli occhi davanti a queste situazioni, lasciando che i non-luoghi dove queste popolazioni sono state relegate si degradassero.

In altri casi, invece, si sono creati dei varchi: alcuni genitori non sono più disposti a pagare questo prezzo e tentano percorsi nuovi di inclusione senza perdere la propria identità. Al loro fianco, alcune maestre hanno contribuito alla realizzazione di questi percorsi, in un’ottica propriamente interculturale che non chiede ai membri delle minoranze di perdere le proprie origini,

²⁹ Stralcio di intervista in profondità con un’insegnante della scuola primaria.

ma piuttosto di valorizzarle all'interno di un contesto di valori e prospettive condivise. I bambini e gli adolescenti sono spesso i protagonisti di questi tentativi, facendo da "ponti" tra genitori e insegnanti e rinnovando le proprie strategie di "equilibristi interculturali", in grado di giocare con le proprie appartenenze molteplici e di tradurre concezioni e stili di vita diversi con estrema disinvoltura³⁰. La scuola è l'istituzione che più si è messa in gioco per ridefinire la natura degli spazi e dei rapporti tra gli abitanti. Ha bisogno di altre istituzioni per completare questo cambiamento ma può farsi per prima promotrice di un modo diverso di convivere all'interno della società.

³⁰ Cfr. A. Granata, *Op. cit.*