

Processi e pratiche di integrazione di rom e sinti tra famiglia, scuola e altre agenzie educative extrascolastiche

Laura Cerrocchi, Alessandro D'Antone, Roberta Vecchia¹

Abstract

L'articolo si concentra sull'irruzione di una società multiculturale sotto il profilo di una conoscenza e di una progettazione pedagogica, interessata a un'integrazione che oltrepassi gli estremi opposti del separatismo e dell'assimilazionismo e sventi la deculturazione. L'integrazione di Rom e Sinti viene trattata sia tenendo conto del percorso della legislazione in materia di immigrazione, sia delle specifiche caratteristiche sociali, culturali e comunitarie (con particolare riferimento alla struttura familiare, alla lingua e al lavoro). L'analisi di un'indagine qualitativa sul campo consente di riflettere intorno ai fattori di contraddizione e di coerenza tra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria, di inculturazione e di acculturazione, con specifico riguardo alla famiglia e ai contesti educativi scolastici ed extrascolastici, nonché alle figure parentali e a quelle professionali dell'insegnante e dell'educatore, nell'ottica dell'educazione per tutta la vita attraverso il sistema formativo integrato.

Parole chiave: Sinti e Rom, alfabetizzazione/socializzazione, scuola, famiglia, agenzie educative extrascolastiche.

Abstract

This paper refers to the multicultural society in regard to a pedagogical awareness and planning. This planning aims to design an integration which could overshoot the extreme opposites of separatism and social absorption, avoiding chances of deculturation as well. The Rom and Sinti integration will be discussed both on the basis of the specific

¹ Laura Cerrocchi è professore associato di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Educazione e Scienze umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Alessandro D'Antone è dottorando in Scienze umanistiche, Dipartimento di Educazione e Scienze umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Roberta Vecchia, è laureata in Scienze internazionali e diplomatiche, Università degli Studi di Bologna, e in Scienze della Formazione primaria (indirizzo Scuola primaria), Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, e educatrice presso il Comune di Piacenza. Laura Cerrocchi ha scritto i paragrafi 1, 2, 5, 5.5, 5.7, 5.10; Alessandro D'Antone ha scritto i paragrafi 3 e 4; Roberta Vecchia ha scritto i paragrafi 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.6, 5.8, 5.9. Gli autori hanno condiviso sul piano culturale tutte le loro parti e la redazione della Bibliografia.

legislation on the immigration field, and of social and cultural characteristics of these communities (with particular reference to family structures, language and work). The analysis of a qualitative inquiry allows to research about the contradiction and coherence factors within the field of primary and secondary socialization, of cultural transmission and relations, in regard to educational contexts within or outside school, to parents and teachers and educators. The point of view is lifelong and lifewide education through an integrated educational system.

Keywords: Sinti and Rom, Literacy/Socialization, School, Family, Extra-curricular agencies.

1. *Premessa*

Il tema discusso nel presente articolo è stato affrontato secondo la prospettiva teorica e pratica della pedagogia generale, per sua natura e cultura sociale e con specifico sguardo interculturale. Scegliamo di avviarne un'analisi attraverso una riflessione di tipo logico-argomentativo, che apre a molteplici implicazioni quando si intende tradurla a livello di sistema e in senso storico e culturale. Nel merito del presente articolo si pone come quadro di analisi e di intervento per quanto riguarda l'inclusione e l'integrazione delle società, culture e, sarebbe meglio dichiarare, comunità rom e sinte², ossia di presenze tanto antiche nel Paese, al punto da mostrare la precarietà di una tendenza atta a incorporarle entro una specifica tipologia piuttosto che in una visione ampia della migrazione, ma anche tanto complesse da trattare sul piano dell'analisi e dell'intervento di tipo pedagogico, a partire dalla rilevanza del rapporto tra famiglia (ambiente fisico, psicologico, sociale ed etnico-antropologico di vita), scuola e altre agenzie educative scolastiche: non a caso, nonostante la loro antica presenza, quelle rom e sinte risultano, per certi versi, anche se non le uniche, fra le società, culture e, meglio, comunità meno integrate quanto internamente articolate. A livello logico-argomentativo ed empirico, il contributo intende mettere in evidenza come – in un'ottica di educazione per tutta la vita attraverso il sistema formativo integrato

² Nella scelta delle denominazioni di tali comunità si è passati dall'utilizzo degli etnonimi all'uso degli autonimi. Per esempio, a livello politico, nei documenti dell'Unione Europea si è scelto dagli anni '90 di utilizzare il termine «rom» per riferirsi a tutti i differenti gruppi, anche quelli che si autodenominano diversamente; a livello teorico-antropologico, stessa scelta viene compiuta da Piasere (2004). Nel presente contributo si è scelto di utilizzare «Rom» e «Sinti» poiché corrispondono alle autodenominazioni della maggior parte delle comunità presenti in Italia (Vecchia, 2011-2012).

– l'ancoraggio e l'alleanza educativa con la famiglia rivestano un determinante ruolo nella ricorsività fra dimensione conoscitiva e progettuale.

2. La società multiculturale: l'integrazione tra problematiche e prospettive pedagogiche

L'irruzione di una società multiculturale costituisce uno dei principali *trend* di cambiamento della contemporaneità, di certo interesse conoscitivo e progettuale, teorico e pratico, sia della pedagogia sia della didattica³. La migrazione non coincide con un fenomeno nuovo nella vita umana: la filogenesi e l'ontogenesi hanno da sempre mostrato un uomo costitutivamente migrante e dipendente dai meccanismi extragenetici di produzione della cultura come prodotto delle culture, rispetto ai quali il linguaggio (Vygotskij, 1954) (nelle sue differenti forme), principale artefatto realizzato dall'uomo, si è mostrato indispensabile per mettere in contatto con il pensiero, l'emozione e l'azione dell'altro (Frabboni e Pinto Minerva, 1994; Pinto Minerva, 2002; Pinto Minerva e Gallelli, 2004).

I flussi migratori contemporanei, a livello di analisi e di intervento, devono essere storicizzati a partire da un '900 (Cambi, 2008) come secolo di continuità ma anche di rottura con la tradizione dei secoli precedenti e prevalentemente segnato da un irrefrenabile progresso scientifico e tecnologico (che ha contribuito a una laicizzazione della realtà) e da rivoluzioni/trasformazioni sociali (che hanno destabilizzato le élites e proposto a diverso titolo e in diverse modalità l'irruzione delle masse), tuttavia non escludendo i rischi sia di forme di individualismo elitario e di sperequazione socio-economica, sia di forme di omologazione e/o di globalizzazione dei mercati, delle culture e delle menti.

La vera novità della migrazione contemporanea, dunque, è da intendersi il suo portato quantitativo e qualitativo, cioè l'ampiezza e le tipologie di quei flussi che non si caratterizzano più come fattori transitori, bensì come fattori «familiari (probabilmente da sempre nel caso di rom e sinti) e che – almeno sino a questa fase storica – hanno teso alla stabi-

³ La prima è qui intesa quale sapere che ha per oggetto di studio e di intervento la formazione, sintesi fra le determinanti dello sviluppo e i processi e le pratiche dell'educazione e dell'istruzione, ossia transazione tra soggetto bio-psicologico, società e cultura (Frabboni e Pinto Minerva, 1994); la seconda è qui intesa quale sapere che ha per oggetto di studio e di intervento il trasferimento e la generazione del sistema simbolico/culturale, ossia i processi e le pratiche di insegnamento-apprendimento (Frabboni, 1992).

lizzazione», richiedendo un ripensamento del macrosistema, del microsistema e dei sistemi intermedi e interessando la vita dell'uomo e della donna lungo, largo e in profondità (Dozza, 2009).

La conoscenza e la progettazione pedagogica e didattica – per rendere possibile il passaggio dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità⁴ –, infatti, sono necessariamente tenute ad avere a riferimento della migrazione quantomeno i fattori:

- sociali di macrosistema (come ripensamento degli interventi legislativi e delle politiche socio-sanitarie, assistenziali ed educative), di microsistema (come ripensamento dei processi e delle pratiche di socializzazione secondaria e di acculturazione) e di sistemi intermedi (come ripensamento della continuità ma anche del riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori educativi) (Colombo e Sciortino, 2004; Balsamo, 2008);
- culturali (con particolare attenzione sia alla crisi della presenza che può emergere per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di provenienza nonché ai risvolti sul piano delle routine individuali, sia alla possibilità di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli e degli schemi di riferimento che consentiranno di pensare, sentire e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multiappartenenze) (Harris, 1968, trad. it. 1971; 1987, trad. it. 1990; De Martino, 1959; Di Nola, 1954; Winnicott, 1971, trad. it. 1974);
- psicologici (con particolare riferimento sia alle rappresentazioni sociali, in particolare stereotipi e pregiudizi, da cui ci si può emancipare anche attraverso una progettazione che muova da una corretta conoscenza della società, della cultura e del profilo dell'altro, sia a dinamiche degli affetti, che possono generare il vissuto di doppia assenza⁵,

⁴ Si tratta di prospettare il passaggio dalla multiculturalità (nella variegata caratterizzazione delle sue forme etnico-antropologiche non separabili da quelle sociologiche e psicologiche), quale dato di fatto riferibile alla compresenza nello stesso spazio fisico di soggetti singoli e collettivi che provengono da diverse culture, su un piano pedagogico e didattico, all'interculturalità, quale scambio reciproco, e, più ampiamente e profondamente, alla transculturalità, come consapevolezza di appartenere tutti a una comune specie umana e a una comune Madre Terra, che riunisce la natura vegetale e animale, le specie e le culture, secondo una prospettiva ecologica e di sviluppo sostenibile (Pinto Minerva, 2002).

⁵ Il migrante (ricorriamo a questa espressione pur tenendo conto delle possibili articolazioni sociali ed etnico-antropologiche del termine sulla base delle quali si potrebbero operare significative differenziazioni), in genere, è segnato da un vissuto di sofferenza

far scendere il migrante nella nevrosi o nella depressione per la frattura/lacerazione da tempi, spazi e relazioni interiorizzati nell'appartenenza culturale, ma, allo stesso tempo, essere opportunità di crescita e di emancipazione) (Moscovici, 2000, trad. it. 2005; Grinberg e Grinberg, 1990).

In tale quadro possono aprirsi molte considerazioni; in questa sede pare opportuno segnalarne alcune in ragione delle loro ricadute.

Le criticità della migrazione passata e, soprattutto, recente, ivi inclusa quella riferibile a rom e sinti, tendenzialmente non riguardano soltanto una diversità di ordine antropologico, ma anche e soprattutto di tipo socio-economico: la resistenza allo straniero (termini come saremo a considerare contraddittorio), quindi, non è esclusivamente legata alla differenza di valori e significati di cui questi è portatore, ma anche alle preoccupazioni delle società autoctone circa il modo in cui la precarietà socio-economica delle migrazioni andrà a incidere sul benessere della collettività (Colombo e Sciortino, 2007). Le risposte politiche prevalentemente date alla migrazione sono state finora filantropiche o assistenzialistiche, di emergenza o di contenimento/respingimento e, in qualsiasi caso, estranee a una programmazione razionale e flessibile, caratterizzata da continuità sinergica e strategica tra sistemi e capace di comprendere e trattare un portato migratorio che ormai appare ampissimo, complesso e irreversibile.

La diversità tra culture, da una parte, apre psicologicamente alla paura dell'altro soprattutto quando questo è portatore di valori e significati molto diversi, e, dall'altra, include rischiosi tentativi di organigramma tra le e/o di classificazione delle culture che si traducono in processi e pratiche di separazione etnico-antropologica. Quest'ultima strategia si mostra un tentativo analgesico estremamente debole perché, fra l'altro, ci pone di fronte all'evidenza che: a) la diversità tra culture è da intendersi come diversità di valori e significati e non come *status* da organigramma; b) non è possibile pervenire all'archetipo di nessuna cultura (quale complesso unitario che – ricorda Tylor (1985) – include la conoscenza, l'arte, la morale, le leggi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro della società), immaginando confini nettamente separabili o una specie di *proprium* dogmatico; c) la cultura

per la lontananza e l'estraneità dal proprio contesto di origine e, allo stesso tempo, dal nuovo contesto di approdo; entrambi possono diventare, per motivi opposti e/o affini, necessari ma insufficienti.

è un'entità dinamica, essendo stata la migrazione una costante nella vita dell'uomo che, quindi, nel tempo ha sempre reso possibile il contatto e la contaminazione fra culture – anche perché le culture si costruiscono e si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici – dando luogo a multiappartenenze e pluri-identità in ragione della reciprocità fra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione.

Sul piano della conoscenza e della progettazione di settore è, inoltre, fondamentale considerare che lo straniero non può essere un termine utilizzato accomunando indiscriminatamente i soggetti di differente cultura, poiché si rischierebbe un appiattimento sociologico che non tiene conto dello specifico etnico-antropologico di cui risultano portatori stranieri di differenti culture. Il termine straniero risulta riduttivo e non rappresentativo nemmeno della varietà di caratteristiche o condizioni che segnano i non autoctoni: ad esempio dobbiamo distinguere tra prime, seconde e terze generazioni, tra figli di migranti, di autoctoni oppure di coppie meticce (cioè con genitori di diversa cultura), di migranti o rifugiati politici, di profughi o apolidi, minori stranieri non accompagnati, orfani bianchi ecc. Peraltro, la cultura non è da intendersi soltanto in accezione etnico-antropologica, ma possiamo parlare anche di culture di genere, generazionali, sociali, economiche ecc.

Sappiamo, invece, che la dissonanza cognitiva si traduce in rappresentazioni mentali, con particolare riferimento a stereotipi e pregiudizi, costruite all'interno del gruppo di appartenenza e utilizzate anche a livello di identità individuale per distinguere chi è *in-group* e chi è *out-group*.

Le rappresentazioni sociali incidono sulla posizione dei membri di un gruppo e sulla loro rete relazionale, peraltro con risvolti non estranei ai sistemi di autopercezione, di autoefficacia e di agentività e con il rischio di attivare viziosi determinismi tra immagini sociali, ideali e reali (in quest'ultimo caso, con riferimento alle caratteristiche, alle conoscenze, alle competenze e alle abilità effettivamente padroneggiate dai soggetti).

La prospettiva di una pedagogia interculturale persegue un'integrazione caratterizzata da uno scambio reciproco tra le culture, ossia una presenza che non scada né nel separatismo e nella ghettizzazione, né nell'assimilazionismo, per spinte tanto della cultura migrante quanto di quella autoctona (ricorrendo in questo ultimo distinguo a espressioni semplificate non esaustivamente rappresentative delle eventuali articolazioni).

L'integrazione, infatti, è tendenzialmente resa possibile da quell'equilibrio che dovrebbe essere raggiunto tra inculturazione (come processo o fascio di processi, inconsapevoli o consapevoli, diretti o mediati, at-

traverso i quali i membri di una cultura trasmettono i propri valori e significati ai nuovi nati della stessa cultura) e acculturazione (come contatto inconsapevole o consapevole, diretto o mediato, attraverso il quale i soggetti di diversa cultura danno luogo a un contatto che può andare dall'estremo dell'effimero a quello dell'ibridazione).

Da un punto di vista pedagogico e didattico questo fattore apre a molteplici implicazioni; scegliamo di segnalarne almeno una.

Non possiamo parlare di strategie di integrazione senza prima aver curato una conoscenza della società e della cultura dell'altro, altrimenti torneremmo a quel rischio di appiattimento che reca con sé il termine straniero e, allo stesso tempo, scademmo nel didatticismo. Ovviamente non sarà mai possibile arrivare a una completa e profonda conoscenza di tutte le altre società e culture. Tuttavia resta necessario lo sforzo di approfondire le caratteristiche, quando ne incontriamo i referenti della socializzazione primaria e dell'inculturazione, poiché, come professionisti di settore, dobbiamo dar luogo a processi e pratiche di socializzazione secondaria e di acculturazione.

La migrazione, inoltre, deve essere analizzata e trattata come fattore di sistema – di emigrazione e di immigrazione – che non riguarda soltanto i tempi e i luoghi dell'arrivo oppure quelli della partenza, bensì entrambi e, più complessivamente, quelli intermedi nonché i tempi, i luoghi e i contemporanei accadimenti nel resto del mondo.

La migrazione attuale si mostra come un fenomeno familiare (frattura/lacerazione di tempi, spazi e relazioni) con diverse forme di strutturazione del nucleo – tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostitutivo, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati ecc., inducendo peraltro significative trasformazioni nei ruoli e nei rapporti sia di genere sia intergenerazionali (Balsamo, 2003; Cerrocchi 2012, pp. 54-55) –; la famiglia si pone – a livello materiale e umano, economico e simbolico – quale propulsore, risorsa e costo della migrazione, ma anche quale controllo o, al contrario, famiglia assente, amplificando i rischi di morbilità e mortalità del migrante in ragione di un mancato controllo e sostegno della propria rete di appartenenza (si pensi ad esempio ai ricorrenti casi di sfruttamento femminile o minorile).

I principali fattori di inclusione e di integrazione, invece, restano la lingua e il lavoro – ossia, rispettivamente, fattore culturale e/o fattore sociale –, ponendo in luce – sul piano della cura del contesto e dell'attivazione del soggetto, entrambe indispensabili per dar luogo a una condizione autenticamente educativa – l'importanza dei processi e delle

pratiche di alfabetizzazione/istruzione e di socializzazione/educazione e richiamando, nello specifico, alla dimensione multiculturale del curricolo formativo (che deve aprirsi in senso interdisciplinare e multiprofessionale) e alla dimensione sociale del gruppo come luogo fisico e mentale, soggetto sovra-individuale e, soprattutto, metodo⁶ che – riconoscendone la funzione correttiva e trasformativa – richiede un passaggio dal gruppo al gruppo di lavoro che fa lavoro di gruppo.

Tenuto conto delle considerazioni finora espresse, di seguito l'articolo fornirà – entro una prospettiva pedagogica, tipicamente complessa e di sistema – sia una prima e sintetica ricostruzione della presenza socia-

⁶ Da un punto di vista pedagogico e didattico, la messa a punto di setting di educazione e/o di insegnamento/apprendimento, soprattutto, necessita di (Dozza, 1993, 2006):

- coerenza e congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica di gruppo, funzionali a pervenire a una coordinazione cognitiva e sociale dei punti di vista (in termini di pensiero, emozione e azione) dei membri in conflitto e di una gestione capace di superare eventuali dinamiche antigruppo (Nitsun, 1996; Dozza in Contini a cura di, 2000), tenendo in equilibrio prodotti e processi senza scadere in deviazioni economicistiche o fusionali e considerando la vita cognitiva e i rispettivi percorsi dell'affettività e la vita affettiva e i rispettivi percorsi dell'intelligenza (Montuschi, 1983; Cerrocchi in Frabboni e La Face a cura di, 2008). In questa prospettiva, il conflitto (nella sua accezione biologica, psicologica, sociale e culturale) è considerato la condizione di apprendimento e, più in generale, di vita dell'uomo e/o di co-evoluzione nel rapporto tra uomo e ambiente. Se, da un lato, il conflitto diventa il rischio di un blocco, di una regressione o di una distruzione, dall'altro lato il conflitto ha un potenziale positivo di ristrutturazione e di ri-organizzazione (Bertin, 1968, Nitsun, 1996; Dozza, 1993). Quindi è fondamentale non nascondere o negare il conflitto perché, nel primo caso, si rischierebbe di aumentare la tensione tanto da avere risvolti distruttivi irreversibili; mentre, nel secondo caso, si rischierebbe che il singolo, soggetto o collettività, non riconosciuto nella sua posizione di criticità e opportunamente sostenuto, rivolga il conflitto a sé stesso dando luogo a ripiegamenti depressivi o a forme di autodistruzione. Il conflitto deve essere individuato, analizzato e opportunamente trattato consentendo in questo modo anche di poter trovare soluzioni equilibrate e capaci di rinnovare valori e significati; in tal senso potremmo anche considerare che un soggetto, singolo o collettivo, che ha saputo resistere a una crisi può diventare più forte o più maturo di quello che non l'ha mai sperimentata;
- di pensare e progettare definendo gli assi di continuità (sinergica e strategica) ma anche di discontinuità (ossia di riconoscimento dello specifico formativo) di un'educazione intesa come ristrutturazione e riorganizzazione costante delle esperienze di vita (con particolare riferimento alle età dell'educazione: infanzia, adolescenza, giovani, adulti, anziani), attraverso i differenti contesti fisici, sociali e culturali di vita (con particolare riferimento al sistema formativo formale, quindi alla scuola, e non formale, quindi alla famiglia e alle agenzie educative extrascolastiche) e in profondità nella vita stessa (con particolare riferimento a una formazione multidimensionale e/o integrale).

le e culturale di rom e sinti, particolarmente in Italia, sia un'analisi sul campo messa a punto al fine di analizzare gli elementi di continuità ma anche di contraddizione tra i processi e le pratiche che segnano la socializzazione primaria e secondaria, l'inculturazione e l'acculturazione «di e con» queste società e culture o, meglio, comunità tanto da garantire uguaglianza delle opportunità formative (non solo in termini di accesso ma soprattutto di successo) a partire dal riconoscimento delle differenze e, dunque, rispetto alle quali risulta centrale il ruolo della famiglia e la sua relazione con la scuola e i servizi educativi extrascolastici.

3. Un breve inquadramento normativo in prospettiva pedagogica⁷

Le comunità rom e sinte risultano stratificate in numerosi sotto-gruppi; per poter restituire il portato complesso delle varietà linguistiche che le contraddistinguono, nella linguistica romanà si tende a discutere di «lingue rom».

A tali differenze linguistiche si accompagnano, inoltre, importanti diversificazioni nelle condizioni giuridiche⁸.

La ricerca di una chiave di lettura normativa per delineare una fra le possibili continuità all'interno di un tracciato certamente critico ha, dunque, un'importante funzione euristica, ma è altrettanto vero che, a questa lettura, vada affiancata una lettura ampia dei percorsi migratori ove – tenuto conto della famiglia come osservatorio e progetto – il lavoro e la lingua, il conflitto e la cooperazione rappresentino una cifra costante e una base ineludibile per progettare contesti di incontro paritari e percorsi di integrazione.

Come sottolineato da Ambrosini (2005), dopo la seconda guerra mondiale e la conseguente regolazione dei flussi migratori improntata a una maggiore flessibilità ai fini della ricostruzione, l'Europa ha conosciuto, intorno agli anni '70, una più severa regolamentazione dell'immigra-

⁷ Discutiamo di «prospettiva pedagogica» in riferimento alle coordinate teoriche entro le quali si riconosce l'impianto complessivo dell'articolo, esplicitate sia nei precedenti paragrafi che nell'esposizione della ricerca empirica. Nel presente paragrafo viene prospettata un'analisi critica che si connette al senso teorico dell'articolo nel suo complesso.

⁸ Nel territorio europeo, ad esempio, è possibile rinvenire «cittadini italiani, cittadini dell'Europa comunitaria, stranieri in possesso di permesso di soggiorno, rifugiati, richiedenti asilo, immigrati in condizione irregolare (e) [...] anche un certo numero di apolidi non riconosciuti» (Ambrosini, 2005, p. 301).

zione che, lungi dall'essere una questione esclusivamente economica, ha avuto e ha tuttora una più ampia valenza politica.

L'Italia, paese che ha vissuto una forte emigrazione fino agli anni '70 (Balletta, 1978), presenta già all'inizio degli anni '80 un insediamento relativamente più stabile di lavoratori migranti e, a partire dall'89, una serie di provvedimenti specifici in materia di immigrazione. Sinteticamente, possiamo suddividere tali provvedimenti nella Legge 28 del febbraio 1990, n. 39 (legge Martelli, che affronta, *in nuce*, il tema dell'immigrazione clandestina e dei minori stranieri non accompagnati), nella Legge n. 40 del 6 marzo 1998 (legge Turco-Napolitano, che introduce i CPT e introduce una regolamentazione per l'ottenimento della cittadinanza), nella Legge 30 del luglio 2002, n. 189 (legge Bossi-Fini, che introduce, fra l'altro, forti restrizioni in materia di ricongiungimento familiare) e nella Legge del 15 luglio 2009, n.94 (anche conosciuta come Pacchetto Sicurezza, che introduce il reato di clandestinità).

Entro questa impostazione normativa complessiva, le minoranze rom e sinte non vengono riconosciute come minoranze storico-linguistiche (si veda, in proposito, già la legge 482 del '99), presentando inevitabili ricadute di carattere antropologico e giuridico oltre che, più estesamente, sociale, politico e culturale.

4. *Le caratteristiche sociali e culturali*

L'ingresso in Europa (naturalmente non unitario, bensì complesso e caratterizzato da numerose ondate migratorie attraverso i secoli) delle comunità rom e sinte tra il XIV e il XV secolo reca con sé il portato discontinuo e problematico dei processi di acculturazione e, più in generale, dell'interazione fra differenti strutture e forme sociali.

L'assenza di una cultura scritta⁹ contribuisce in modo determinante ad acuire quei processi di «stranierizzazione»¹⁰ a cui le comunità rom e sinte sono state e sono tuttora soggette. La cosiddetta «cultura zingara» non può essere delineata se non in rapporto alle dinamiche della lingua e

⁹ L'assenza della lingua scritta nelle comunità in oggetto viene qui generalizzata per motivi di sintesi, sebbene in modo più esaustivo richiederebbe una contestualizzazione sia tra i Rom, sia tra altre numerose culture segnate dalla «non-scrittura».

¹⁰ Le lingue indoarie sono – attualmente – parlate nel nord-ovest del Subcontinente indiano; ma non ne abbiamo sufficienti notizie (in forma di ricerca) per capirne la loro struttura (fonetica, morfo-sintattica, lessicale) e la loro collocazione geografica nei secoli passati.

del lavoro caratterizzate da confronti, integrazioni e, anche, persecuzioni e sfruttamento.

Tratto caratteristico dei percorsi migratori delle comunità rom e sinte è la relazione complessa e problematica con le comunità ospitanti, definite *gagé*¹¹.

Le modalità di contatto e integrazione più frequenti all'interno delle società, per così dire, *gagé* sono rappresentate da organizzazioni sociali «a polvere», che presentano i tratti della «degagizzazione» (Piasere, 2004, pp. 90-91)¹² e la capacità – come pure ma forse più di altre società, culture e comunità – di gestire più lavori contemporaneamente sfruttando le pieghe della società e rendendo il viaggio un tratto economico essenziale come strategia per la ricerca di nuovi mercati e momento di produzione culturale.

In merito all'integrazione, la questione dei «campi nomadi»¹³ separati dalla comunità complessiva incrementa il rischio della ghettizzazione.

In particolare, il rapporto con la scuola¹⁴ produce un'aporìa rispetto ai tempi, agli spazi e alle relazioni tradizionalmente e/o tendenzialmente ritenuti educativi da parte della famiglia e/o della specifica comunità.

¹¹ Il rapporto fra rom e «non rom» (questa seconda espressione in realtà è preferibile a quella *gagé* comunque utilizzata dalla letteratura e qui argomentata) deve essere storicizzato entro una cornice di sfruttamento, assimilazione forzata e persecuzione che le comunità rom e sinte hanno vissuto sin dall'ingresso in Europa (cfr. Piasere, 2004, pp. 31-60), sviluppando spesso un atteggiamento di problematica integrazione che ha configurato tali popolazioni come «popolo-resistenza» (Asséo, 1989, p. 124).

¹² Come per altre culture, società e comunità, nel caso specifico, diremmo metaforicamente «degagizzare» un oggetto o una prassi significa dotare un sistema proprio del mondo *gagé* di significati connotati in senso differente, ma significa, altresì, mantenere uno stile di vita autonomo e peculiare (riflesso di specifiche caratteristiche culturali) all'interno di strutture precostituite.

¹³ Quella dei «campi nomadi» è una specificazione che – per motivi di sintesi – nel presente lavoro non verrà analizzata, ma si ritiene importante precisare che si tratta di una realtà complessa e contraddittoria, piuttosto accentuata e promossa in Italia, peraltro non dalle medesime comunità che li abitano (cfr. Piasere, 2006).

¹⁴ In queste comunità, infatti, come in tutte le comunità ma forse più che in altre, si produce un percorso di educazione permanente mediato dalla famiglia allargata ed entro le esperienze quotidiane. L'infanzia, nelle comunità rom e sinte, non entra in contesti – fisici e mentali – di apprendimento scorporati da quelli di vita, fa parte del vissuto dei bambini, procedendo, anzi, entro un apprendistato permanente ove gli adulti (tutti costantemente responsabili) rappresentano modelli da imitare e le pratiche di vita quotidiana assumono un'importanza maggiore rispetto a qualsiasi altro contenuto specifico. Pare opportuno segnalare che spesso le pratiche di alfabetizzazione, invece, possono essere vissute come un processo puramente strumentale, utile per entrare in relazione con la

Un ripensamento del curriculum deve tenere in considerazione il fatto che l'alfabetizzazione e la valutazione scolastica siano tendenzialmente percepiti da rom e sinti come tipici del mondo «non rom e non sinti», cioè espressione di un mondo talvolta vissuto con oppositività o in termini essenzialmente strumentali¹⁵.

5. L'inserimento scolastico dei bambini sinti entro un'indagine sul campo¹⁶: dalle finalità alle contraddizioni e alle potenzialità formative del rapporto tra scuola, famiglia e agenzie educative extra-familiari ed extrascolastiche

L'inserimento e la scolarizzazione dei bambini sinti rimandano a temi ampi e complessi, segnati da molteplici variabili politiche, economiche, storiche, sociali e culturali, nonché dal ruolo di soggetti (istituzioni, agenzie e attori) che progressivamente hanno dato luogo a interventi volti all'inclusione e all'integrazione (Cerrocchi, 2013)¹⁷. Possiamo anti-

comunità – per così dire – ospitante seppur minaccioso per il proprio portato culturale. Inoltre, le difficoltà nell'apprendimento di una lingua che ha un apparato scritto possono porre le famiglie d'origine che ne sono prive anche nella propria cultura di fronte alla difficoltà di non poter fornire un necessario supporto allo studio ai figli che frequentano la scuola «non rom e non sinti». Questo fenomeno, a fronte anche della tendenziale assenza dei rom e dei sinti nei servizi prescolari non obbligatori, amplifica il rischio di insuccesso e dispersione scolastici.

¹⁵ Se la valutazione e i contesti formali provocano una cesura (anche in termini di setting) nel percorso tradizionale di educazione e di istruzione contemplato da rom e sinti – tanto che l'alunno, insieme alle figure femminili di riferimento, è visto come «cinghia di trasmissione» e mediazione fra la famiglia allargata, la scuola e la società «non rom e non sinte» –, l'alfabetizzazione può non accrescere il prestigio sociale entro la comunità ed essere accettata, perlopiù, per il suo valore strumentale e «di transizione» temporanea fra un modello sociale ritenuto familiare e uno prevalentemente vissuto come estraneo e problematico.

¹⁶ L'indagine e gli strumenti sono stati messi a punto da Laura Cerrocchi e da Roberta Vecchia che, nello specifico, ha raccolto l'intervista focalizzata di gruppo e le testimonianze e che ha fornito gli elementi per una prima e condivisa analisi, poi ampliata da Laura Cerrocchi. Per una lettura completa dell'indagine si rimanda a Vecchia, 2011-2012 e, per la sua successiva analisi, a Cerrocchi, 2013.

¹⁷ In questa sede si sceglie di riferire quanto emerso da un'indagine circa le condizioni e gli elementi che costituiscono, determinano e influenzano il processo di inserimento e di integrazione, particolarmente quella scolastica, degli alunni rom e sinti accompagnando direttamente la restituzione con osservazioni conclusive e/o linee che potrebbero dare origine a ulteriori approfondimenti e ricerche al fine di migliorare la conoscenza e/o i progetti di settore.

cipare che emerge la necessità di ripensare la questione e la progettualità a livello *di* ed *entro* le reciprocità fra macro, micro e sistemi intermedi, attraverso differenti contributi disciplinari (con particolare riferimento a storia, economia, giurisprudenza, sociologia, etnologia, antropologia, psicologia e, ovviamente, pedagogia e didattica)¹⁸.

Quella di seguito riferita, realizzata nel 2012, è un'indagine di tipo qualitativo che ha inteso rilevare caratteristiche e criticità che segnano l'inserimento e la scolarizzazione dei bambini sinti in una scuola primaria emiliana per rilevare fattori funzionali all'analisi e alla revisione dei *curricula* scolastici, all'interno e all'esterno della scuola, nell'ottica dell'educazione per tutta la vita attraverso un sistema formativo integrato (Frabboni, 1992), entro il quale l'ancoraggio e l'alleanza educativa con la famiglia rivestono un determinante ruolo conoscitivo e progettuale. Secondo una prospettiva che volge alla complessità del sistema, l'analisi e l'interpretazione hanno riguardato un'indagine che si è posta il fine di rilevare i molteplici aspetti sociali e culturali, psicologici e pedagogico-didattici, esperienziali e professionali, con specifico riferimento alle conoscenze, alle esperienze e alle riflessioni delle figure professionali coinvolte nel processo locale di integrazione scolastica e che hanno agito nell'aula, nel campo (quindi con la/e famiglia/e), nel centro educativo, nel Comune al fine di acquisire elementi per ri-orientare la progettualità (*ibidem*).

5.1. *Il contesto, il campione, le fonti, i dati d'archivio e gli strumenti dell'indagine*

Il contesto dell'indagine è riferibile a un Comune dell'Emilia, al campo sosta (con nuclei stanziali da qualche decennio dopo periodi di vita itinerante nelle zone di confine tra la Regione in cui è collocato il Comune e quella di confine, che al tempo dell'indagine presentavano 32 gruppi familiari, e nuclei non residenti con soste temporanee, che presentavano 4 gruppi familiari), all'Ufficio Integrazione Minoranze Et-

¹⁸ Nello specifico, tale prospettiva, consentirebbe di meglio rilevare e intervenire sulle possibilità di accesso e di successo scolastico in un'ottica globale, tale da prendere in considerazione tutti gli aspetti che interessano il peso e il ruolo del rapporto tra famiglia, scuola e altre agenzie educative extra-scolastiche, a partire dal nesso fra condizioni economiche, marginalità sociale, relazioni con la società e la cultura maggioritaria, psicologia collettiva e individuale, valori e significati educativi.

niche (che prevede azioni di tutela dei nuclei, inclusive di supporto familiare, affiancamento dei nuclei, scolarizzazione, orientamento al lavoro e rispettivi corsi) e a una cooperativa sociale.

I minori dei gruppi residenti sono risultati 50; di questi, al tempo dell'indagine, 10 iscritti alla scuola d'infanzia, 26 alla scuola primaria, 7 alla scuola superiore di primo grado, 4 alla scuola superiore di secondo grado, 2 a corsi di formazione. Dal 2004 una cooperativa sociale ha lavorato con la comunità sinta per progetti di mediazione scolastica e per *tutoring* familiare.

Dopo un'analisi delle fonti e dei dati d'archivio, il campione dell'indagine è stato scelto sulla base di una precedente conoscenza e progettualità nel contesto e costituito da insegnanti di scuola primaria (trattate con scheda socio-anagrafica, formativa e professionale e un *focus group*), educatrici (trattate con scheda socio-anagrafica, formativa e professionale e intervista) e da testimoni privilegiati (trattati con una specifica intervista in rapporto alla specificità dei loro ruoli e/o funzioni sugli interventi riferibili all'integrazione scolastica dei sinti): tutti sono risultati lavorare con bambini sinti in età di scuola primaria, mentre nel caso di tre soggetti testimoni privilegiati di contesto in pensione questo ha riguardato il loro passato lavorativo.

È apparso da subito significativo che, diversamente dalle educatrici, le quali avevano frequentato corsi specifici di aggiornamento su società, cultura e comunità rom e sinte, le insegnanti, sebbene avessero frequentato corsi di aggiornamento sull'intercultura, non avrebbero mai usufruito di uno specifico pacchetto formativo su società, cultura e comunità in oggetto. Gli approfondimenti sulle società, culture e comunità in oggetto costituirebbero una base comune necessaria, tra l'altro, per la formazione professionale dei soggetti che lavorano nell'ambito della scolarizzazione dei minori rom e sinti, in particolare delle insegnanti e delle educatrici¹⁹.

Le interviste ai testimoni privilegiati hanno riguardato: un assistente sociale, un insegnante e un dirigente in pensione – che per primi hanno lavorato sul target – e il responsabile dell'Ufficio Integrazione Minoranze Etniche.

¹⁹ Lo studio, la formazione e l'aggiornamento in servizio sono fondamentali per riconoscere e dunque superare le rappresentazioni sociali, con specifico riferimento agli stereotipi e ai pregiudizi, determinati, fra l'altro, da una mancata o erronea conoscenza delle strutture socio-antropologiche che hanno caratterizzato e caratterizzano le comunità rom e sinte.

L'analisi ha tenuto conto sia di ciascun elemento del campione, sia dei riscontri ottenuti da ciascuno strumento, nonché dalle loro rispettive correlazioni; ricordando la circoscrizione dell'analisi, quindi senza pretese di generalizzazione e/o esaustività, nonché – per motivi di lunghezza del testo – accompagnando progressivamente l'analisi con riflessioni di sintesi sostitutive delle conclusioni finali, verranno riportati i principali nuclei emersi.

5.2. I soggetti che progettano e realizzano gli interventi di inserimento e di integrazione scolastica

I primi tentativi di inserimento e di scolarizzazione dei minori sinti nel contesto d'indagine hanno coinvolto il Comune, con specifico riferimento al servizio sociale, e la scuola.

Da un lato, questi tentativi sono maturati su esplicita richiesta della comunità sinta, in particolare – appare molto importante segnalare – da due donne che si sono presentate in ufficio perché volevano che i loro figli imparassero a leggere e a scrivere, come ricorda l'assistente sociale in pensione che ha lavorato sul progetto dal 1975 al 1996, dall'altro lato è fondamentale da subito considerare che sono stati elaborati e realizzati esclusivamente da rappresentanti del mondo “non sinti”.

L'incarico iniziale venne attribuito alle assistenti sociali appartenenti al Settore decentrato Minori e Famiglie e caratterizzato da una presenza costante al campo, in collaborazione con le scuole primarie e medie tramite incontri con i presidi e le insegnanti, nonché la costruzione di una rete con gli enti di volontariato, le parrocchie e i diversi soggetti che vivevano nelle vicinanze del campo.

Nel 1995 il Comune ha predisposto un servizio di mediazione rivolto alla comunità sinta, ma solo nel 2006 ha deciso di costituire un Ufficio che si occupasse specificatamente del campo sosta e della comunità, denominandolo Ufficio Integrazione Minoranze Etniche (UIME) e affidando funzioni di monitoraggio e di progettazione, di coordinamento e di mediazione socio-educativa, quindi il compito di sviluppare progetti (oggi quello di sostenimento dei nuclei famigliari che scelgono di abbandonare il campo per abitare alloggi ACER o privati e quello di mediazione scolastica), con interventi per favorire la comunicazione scuola-famiglia e il sostegno didattico presso il centro educativo all'interno del campo, gestito alla cooperativa sociale che ricorre a due educatrici. La rete dei soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto include, oltre alle istituzioni scolastiche, il servizio di Neuropsichiatria dell'Ausl, l'Ufficio Formazione del Comune,

alcune realtà del volontariato (in particolare un gruppo di *scout*). I soggetti della scuola coinvolti nell'inserimento e nella scolarizzazione degli alunni sinti sono cambiati nel corso del tempo e, se i primi rapporti con la scuola erano principalmente tenuti dai dirigenti scolastici, progressivamente le insegnanti hanno assunto un ruolo centrale interfacciandosi con gli altri operatori. Il servizio di Neuropsichiatria dell'Ausl interviene in caso di certificazione di disabilità in base alla legge 104. In tale circostanza si relaziona sia con l'UIIME e le educatrici sia con le insegnanti, partecipando ad esempio alle riunioni annuali nelle quali si incontrano i diversi soggetti che interagiscono per lavorare sulla casistica.

5.3. Gli interventi dell'istituzione scolastica e delle altre agenzie del sistema formativo per favorire il processo di scolarizzazione

La scuola indagata si è attivata per l'inserimento e la scolarizzazione dei bambini sinti da tempo; già prima del 1998, il Collegio Docenti deliberava annualmente un progetto specifico di inserimento che prevedeva la presenza di un'insegnante di supporto, ma non di sostegno, con lo specifico compito di attuare all'interno delle classi interventi finalizzati a favorire la scolarizzazione degli alunni in oggetto.

Con i tagli economici, il Provveditorato ha eliminato questa possibilità e, inoltre, la progettazione e la realizzazione degli interventi ha previsto la presenza di un insegnante di sostegno. Il dirigente intervistato ha espresso la sua opinione negativa rispetto alla scomparsa di una figura che aveva acquisito conoscenze specifiche relative alla società, alla cultura e alla comunità sinta, con esperienze sul campo tali da contribuire a un percorso pedagogico e didattico capace di tener conto della complessità e delle peculiarità del target. Soprattutto, appare preoccupante la sostituzione di questa figura con quella di un insegnante di sostegno, aprendo a implicite che tendono a equiparare i fattori di diversità culturale e sociale al deficit cognitivo e/o socio-affettivo e, quindi, producendo significative contraddizioni di ordine professionale ed etico.

La successiva predisposizione di un progetto di inserimento e di accoglienza dei bambini sinti, con una riunione all'inizio dell'anno tra docenti titolari, eventuali insegnanti di sostegno e Figure Obiettivo coinvolte, ebbe lo scopo di favorire e permettere un confronto per elaborare una linea pedagogica comune e condivisa, promuovendo la trasmissione delle esperienze e delle nuove prassi al nuovo personale docente, anche se nel corpo docente non si è individuato un ruolo specifico funzionale

all'inserimento degli alunni sinti. Dunque si fece rientrare questo impegno/competenza tra i compiti delle figure obiettivo, con funzione di coordinamento dei progetti di accoglienza degli alunni stranieri e di integrazione scolastica dei disabili e, nel caso specifico, a una nuova figura obiettivo tenuta a mantenere le relazioni scuola famiglia comunque a favore di tutta la comunità scolastica.

L'inserimento nella classe di età corrispondente e la decisione di evitare la presenza nella stessa classe di più alunni sinti sono risultati tra i criteri di composizione delle classi, motivati dal dirigente in tale modo: «questo perché non si formassero classi in cui questi bambini erano concentrati e quindi classi un po' ghetto e anche perché in genere ritenevamo opportuno che il bambino iniziasse a socializzare con gli altri bambini alla pari». Peraltro, già dal 2008, si è scelto di procedere con inserimenti nelle classi a tempo pieno, reputando che una più lunga presenza a scuola consentisse di usufruire di maggiore tempo per il recupero degli apprendimenti.

Tra i principali cambiamenti che hanno caratterizzato la scuola in questi anni e che hanno anche influito sulla scolarizzazione degli alunni sinti, il dirigente sottolinea la frammentazione del tempo scolastico e il passaggio oltre l'insegnante unico; soprattutto sottolinea la caratterizzazione di una scuola multiculturale, in cui risulta sempre più difficile ripensare la programmazione scolastica in funzione della presenza di diverse culture, in particolare di quella sinta, se non per un adeguamento dei soggetti che provengono da diverse culture alla programmazione di base e/o al rischio di una diversità fraintesa e trattata come deficit.

Per tale motivo i progetti realizzati dai servizi comunali e dalla Cooperativa, invece, sarebbero specificatamente pensati e realizzati avendo come target la comunità sinta nel suo complesso e secondo un approccio che tiene in considerazione i diversi aspetti che possono influenzare il processo di scolarizzazione.

5.4. Le idee delle insegnanti e delle educatrici sulle caratteristiche riscontrate nei bambini sinti presenti nella scuola primaria e riferibili alla loro cultura e alla loro educazione

L'insofferenza alle regole [«l'insofferenza alle regole» (FG, I4)] sarebbe, secondo le insegnanti intervistate, una caratteristica tipica dei loro alunni sinti riferibile alla rispettiva cultura e educazione, dovuta, anche secondo un'educatrice, alla mancanza di un sistema di regole all'interno

del contesto familiare, rendendo particolarmente problematico l'inserimento scolastico, soprattutto quando i bambini entrano a contatto per la prima volta con la scuola. La differenza culturale apre al dubbio se si possa parlare di insofferenza alle regole, di altre regole o di altro modo di intendere le regole. Tuttavia i bambini sinti mostrano di interiorizzare progressivamente le regole della scuola: «nonostante questo ci sono ancora delle cose che andranno migliorate, sulle regole della scuola, alcune le hanno interiorizzate altre certamente no, quindi c'è da fare dell'altro lavoro» (FG, I3); per l'insegnante con maggiore anzianità scolastica, in tal senso, è possibile rilevare certo cambiamento rispetto alle generazioni precedenti.

In particolare i bambini sinti mostrerebbero difficoltà a rimanere confinati nello spazio interno dell'aula, esprimendo un rispettivo malessere; è il caso, ad esempio, di un bambino ricordato da un'insegnante che, nel pieno e freddo inverno, sentiva la necessità di aprire la finestra per avere aria fresca. Questo aspetto potrebbe coincidere con una necessità individuale del bambino, ma anche essere riflesso dello stile di vita all'aperto tipica del gruppo etnico. Non sarebbe un caso dunque che tale fatica appaia meno rilevante in quei bambini sinti che, ormai, si sono trasferiti con la propria famiglia in appartamento, ossia in uno spazio chiuso e ristretto, molto diverso rispetto al campo: «l'abitudine allo spazio grande fruibile in modo totalmente libero per loro è un dato di fatto. Quindi il solo dover stare in classe, riconoscere lo spazio classe come luogo dove si lavora ed è quello il nostro, per lei è una difficoltà estrema. Infatti gira come una trottola» (FG, I1).

Secondo le maestre, i bambini sinti presenterebbero certa difficoltà nel portare, mantenere e curare il proprio materiale scolastico, sebbene non sia possibile e corretto generalizzare. In qualsiasi caso questo fattore potrebbe riguardare in buona parte la loro indisponibilità economica, anche se, secondo le insegnanti, tra l'altro, potrebbe riferirsi allo scarso valore che l'alunno e la sua famiglia attribuiscono alla scuola. Sebbene di questo aspetto le insegnanti riferiscano cambiamenti di atteggiamento in alcuni scolari: è il caso, ad esempio, di una bambina che, col passare del tempo, ha dimostrato di amare e ricercare materiale adeguato, spinta dal confronto continuo con i compagni e dal desiderio di essere più simile a loro.

In particolare un'insegnante sottolinea la scarsa responsabilizzazione personale denotata, a suo parere, da una continua aspettativa di ricevere dall'altro: «pretendere dagli altri molto, invece di impegnarsi in prima persona, cioè tu devi, mi devi far questo, mi devi dare, questo ecco, sono

poco responsabilizzati e hanno questa aspettativa molto dilatata» (FG, I8). Una seconda insegnante, che condivide questa lettura, evidenzia certa richiesta da parte dei bambini sinti di ricevere dalla scuola ciò di cui sono privi.

Già dall'inizio dell'anno scolastico alcune insegnanti e un'educatrice concordano nel rintracciare come peculiarità degli alunni sinti, a differenza degli altri scolari, un atteggiamento diffidente.

Ulteriori riflessioni consentono di costruire un'immagine più complessa. Ad esempio il racconto divergente di un'insegnante riguarda un'alunna sinta che esplicita una costante richiesta di contatto fisico, lasciando considerare la presenza di fattori che influenzano le differenti modalità di relazione agite dai bambini, con particolare riferimento anche al genere e al grado scolastico.

Le insegnanti riferiscono di una certa differenza tra i generi per quanto riguarda i bambini sinti, sia nelle relazioni con i 'non sinti' sia all'interno della loro comunità, rimandando alla centralità della figura femminile nel contesto di provenienza; un'insegnante riporta come la sua alunna in diverse occasioni abbia mostrato un atteggiamento «da capo branco» (FG, I1).

Mentre l'osservare i bambini sinti in un contesto eterogeneo permette alle insegnanti di notare un certo pudore nel raccontare di sé e della propria vita quotidiana, probabilmente riferibile alla paura di apparire diversi e di «non reggere il confronto» (FG, I1) con i compagni in ragione delle distorsioni e/o dei ricorrenti stereotipi e dei pregiudizi sulla loro attribuita subalternità culturale.

5.5. Il modo in cui le insegnanti gestiscono il rapporto tra programmazione, gestione e valutazione delle attività di alfabetizzazione e di socializzazione, tenendo conto della presenza di bambini sinti nella classe

La docente responsabile di plesso considera che, come per certi versi anticipato, oggi, di fronte a una scuola ormai fortemente multiculturale, sia sempre più difficile parlare di progetti o strategie di integrazione specificatamente rivolti ai bambini sinti: «faccio proprio fatica a dire su questi bambini c'è proprio un'attenzione particolare riguardo proprio al progetto didattico del team. No, noi abbiamo classi molto, molto, molto, molto eterogenee, soprattutto dal punto di vista culturale e quindi abbiamo messo in atto una serie di manovre che ci consentono di tirare

le fila» (FG, I1). Nella stessa direzione, il Coordinatore dell'UIME considera: «le insegnanti spesso faticano ancora a tradurre il concetto di difficoltà di questi bambini, perché è un concetto un po' *sui generis*: non è il tema del bambino immigrato, non è il tema del bambino disabile in senso convenzionale, non è il tema... è il tema del bambino sinto che si fa fatica a codificare».

Purtroppo la richiesta formativa scolastica, solitamente, muove secondo due linee di scarsa opportunità: tutti i soggetti non autoctoni vengono inglobati nella macro-categoria stranieri senza

riconoscere il loro specifico sociale e culturale e, nel caso degli alunni sinti, ciò è aggravato da una loro rappresentazione di «diversi tra diversi», posti al livello più basso della scala dello status cognitivo e socio-relazionale. Il rischio è che all'alunno venga chiesto di adattarsi alla programmazione senza che la scuola e le insegnanti ripensino il curricolo nel suo potenziale multiculturale e la programmazione in funzione della presenza di soggetti appartenenti alla comunità sinti, con particolare attenzione alle strategie di individualizzazione e personalizzazione.

Tuttavia, dagli interventi delle altre insegnanti si evince che gli alunni sinti (siano essi certificati ai sensi della Legge 104 o meno) seguono una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi e, di conseguenza, afferma una sola insegnante, anche la valutazione avviene in base agli obiettivi identificati nel progetto individuale, elaborato nel confronto tra insegnanti e educatrici durante apposite riunioni; la certificazione e, talvolta, la consulenza di carattere neuropsichiatrico propongono, non senza contraddizioni, di perseguire obiettivi prevalentemente di socializzazione (cioè non tanto di alfabetizzazione).

Sembra in generale assumere un valore molto importante il tema della certificazione che rischia di sostituire – crediamo, in modo preoccupante, – l'impegno pedagogico-didattico nel progettare interventi socialmente e culturalmente mirati, segnati da strategie di individualizzazione e personalizzazione. L'assenza, materiale e culturale, di strumenti lascia interpretare gli atteggiamenti e le difficoltà mostrate dagli alunni sinti come problematiche di apprendimento, inducendo a un atteggiamento diagnostico e terapeutico (per esempio attraverso il ricorso a logoterapia, neuropsichiatria ecc.) che può contraddittoriamente tradursi in certificazione, rischiando di sollevare, per certi versi, l'insegnante e la scuola dalle rispettive responsabilità del mandato professionale e istituzionale

con ricadute sul successo formativo a breve e a lungo termine²⁰. In questo senso, il fatto che i bambini sinti possano ricorrere a una lingua, per così dire, materna tramandata in maniera orale e non scritta acuisce a diversi livelli le difficoltà dell'incontro con una lingua diversa e, per la prima volta, con la scrittura (sempre in una lingua diversa), aprendo a maggiori rischi di superficiali o contraddittorie certificazioni relative a *deficit* di letto-scrittura o, più in generale, di DSA. Appare quindi lampante la considerazione di un'insegnante: «Noi vediamo bambini certificati con gravità, in realtà li vediamo in altre situazioni della loro vita dove sono bambini splendidi e facciamo fatica a capire come mai un essere umano possa trasformarsi, no, in modo così vertiginoso dalla notte al giorno in un batter d'occhio» (IF). Ovviamente, le ricadute di un tale problema non interessano soltanto la prima fase di afferenza ai servizi educativi e alla scuola da parte dei minori in oggetto, ma l'impatto complessivo che tale fattore può avere rispetto alla dispersione scolastica nel tempo e a un determinismo nella collocazione entro una formazione prettamente professionalizzante, non estranea a quella frattura tra cultura teorica e pratica come culture di classe sociale e/o di gruppo etnico-antropologico ed entro la quale le società riproducono i modelli dominanti.

Il Coordinatore dell'UIME segnala una forte criticità: «spesso ci si trova di fronte a bambini che presentano comportamenti complessi e difficili da decodificare e manca ancora un po' il canale giusto attraverso cui farlo».

Il ricorso all'insegnante di sostegno, sovente, viene reso tale anche in casi di bambini sinti non ufficialmente affidati. Comunque, le maestre

²⁰ La scarsa padronanza linguistica può non venire trattata come fattore sociale e culturale. Così può prendere forma una possibile, discutibile e, di più, pericolosa 'moda' della certificazione e/o della patologizzazione (con particolare riferimento a disturbi specifici dell'apprendimento e/o di letto-scrittura e alla componente neuropsichiatrica). Più chiaramente, per certi versi, è possibile chiedersi se e in quale misura esiste il rischio che questo modo di procedere venga contraddittoriamente preferito a una opportuna presa in carico da parte della scuola e delle figure educative di riferimento (insegnanti, educatori ecc.). Se è vero che le due dimensioni non necessariamente vivono un rapporto caratterizzato da contrasti e/o conflitti, ossia un soggetto 'orale' (e non 'alfabetico') non è assolutamente destinato a non apprendere altre lingue, è altrettanto vero che la difficoltà dell'apprendimento della lingua risulta essere un aspetto di particolare criticità che è ulteriormente appesantito dall'assenza, nel caso in oggetto, già nella lingua di origine, di una produzione scritta e cruciale per le sue ricadute sul complessivo successo scolastico e formativo. Questo aspetto meriterebbe uno studio più approfondito, funzionale sia per comprendere meglio quali correlazioni si possono fare tra assenza della lingua scritta e processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, sia a comprenderne meglio le specificità per mettere a punto un ripensamento delle pratiche.

intervistate riconoscono la difficoltà per i bambini sinti a svolgere il lavoro in autonomia: «spesso è affiancata, cioè lavora con il bambino che ha l'insegnante di sostegno per cui è supportata e anche accompagnata diciamo nel lavoro, perché autonomamente fa fatica avendo tutte queste difficoltà» (FG, I7); «anche da noi sono seguiti dall'insegnante di sostegno che non è per loro, ma per un'altra bambina tra l'altro che ha gravi problemi e non sempre può seguirli, perché in autonomia comunque loro non sono in grado di fare nulla» (FG, I5).

Il dirigente scolastico in pensione sottolinea come il personale docente abbia sempre messo in atto strategie finalizzate a tenere in considerazione le peculiarità caratterizzanti gli alunni sinti, in particolare introducendo elementi di flessibilità nell'organizzazione dell'attività scolastica.

Sebbene riconosca alcuni risultati positivi in termini di apprendimento, esprime la sua preoccupazione per il prevalente raggiungimento di obiettivi di alfabetizzazione strumentale: «la forbice per esempio dell'apprendimento man mano che passava il tempo non sempre si riavvicinava, forse a volte si allargava».

Allo stesso modo, il Coordinatore dell'UIME riflette sul fatto che, ancora oggi, i bambini sinti in uscita dalla terza media mostrino quasi complessivamente una preparazione scarsa e insufficiente, comunque inadatta a fornire strumenti necessari per migliorare le loro scelte e, in generale, il loro futuro. In sostanza sono scarsamente alfabetizzati e ad altissimo tasso di dispersione.

5.6. Le principali difficoltà ed eccellenze riscontrate nelle proposte curriculari relative alle discipline per quanto riguarda i bambini sinti presenti nella scuola primaria

Le insegnanti rilevano certa predisposizione dei bambini sinti per la matematica, in particolare nello svolgimento di veloci calcoli mentali e, dal loro punto di vista, probabilmente riferibile alla dimestichezza che hanno con i soldi, ma anche con le attività pratiche. Le insegnanti considerano quanto sia importante mettere in evidenza sul piano della rappresentazione sociale le conoscenze e le competenze dei bambini sinti tanto per migliorare il loro status all'interno della classe e, di conseguenza, le rispettive reti relazionali, quanto per migliorarne l'autopercezione, l'autoefficacia e l'agentività.

L'italiano – per loro seconda lingua e/o comunque diversa da quella che potremmo definire materna e/o comunitaria – sarebbe la disciplina

in cui si riscontrano le maggiori difficoltà, soprattutto nella lettura e nella scrittura, nella comprensione e nell'analisi del testo. La lingua parlata e rinforzata in famiglia è diversa, mentre l'italiano è tendenzialmente vissuto come lingua strumentale. Sebbene in alcuni casi si possa parlare di bambini interessati all'apprendimento della lingua italiana, sembrerebbe che spesso il loro interesse svilisca in confronto alla complessità dell'apprendimento linguistico: «ha manifestato molta voglia di apprendere all'inizio. Quando ha cominciato a vedere che le cose non erano così... ha perso un po' anche la voglia di apprendere» (FG, I8).

Il caso, riferito da un'insegnante, di un'alunna particolarmente volenterosa nella scrittura viene spiegato dalla stessa con il fatto che la scrittura consiste in un'attività pratica e/o concreta: «lei vorrebbe sempre scrivere. Se facciamo dei lavori alla lavagna, dice maestra non facciamo niente stamattina, maestra fammi scrivere, dammi una scheda. Lei ha bisogno di qualcosa di concreto» (FG, I7).

L'assenza di un esercizio quotidiano a casa è fattore che amplifica l'insuccesso in generale e, in particolare, quello nell'acquisizione della lingua. Sappiamo che, rispetto agli alunni autoctoni, i bambini sinti sono svantaggiati per il fatto che i genitori e le loro famiglie di origine (a parte rari e più recenti casi) in genere non conoscono la lingua italiana, soprattutto nella forma scritta oppure la parlano male, e, quindi, non possono fornire loro un adeguato sostegno scolastico. Questo aspetto risulta tale nell'indagine riferita. Riferisce un'insegnante: «E comunque noi con il primo bambino, che è dalla prima che diciamo che deve leggere, leggere, leggere e avevamo detto alla mamma poi di portarlo a terapia, perché aveva secondo noi dei problemi. La mamma si è sempre rifiutata dicendo che avrebbe fatto leggere lei, cosa che non è mai avvenuta, perché sfido io a trovare un libro nella roulotte» (FG, I5). Il sostegno didattico degli operatori nel campo, con la mansione di supporto allo svolgimento dei compiti, sembra che abbia restituito riscontri positivi, anche se l'incostante frequenza dei bambini resta un fattore critico.

5.7. Le principali difficoltà ed eccellenze riscontrate nelle relazioni tra pari e con l'adulto della stessa e differenti culture per quanto riguarda i bambini sinti presenti nella scuola primaria

Secondo le educatrici, le differenze relazionali che intercorrono tra i bambini sinti sarebbero riferibili a fattori sia culturali sia psicologici. La scuola, come sappiamo, resta il contesto privilegiato d'incontro dei minori sinti con i 'non sinti' e la socializzazione può promuovere un con-

fronto con l'altro che, potenzialmente, consente di acquisire maggiore consapevolezza delle rispettive peculiarità culturali.

Un'insegnante descrive così il comportamento di una bambina sinta, che, da un lato, teme di non reggere il confronto con i coetanei autoctoni e, dall'altro, cerca di fare di tutto per essere simile a loro: «anche nei giochi, vedo, l'approccio, allora, è buono con i bambini che hanno qualche difficoltà, questa è la mia esperienza. Lei riesce a essere propositiva, non impositiva nel gioco, ma proprio propositiva, essere lei a proporre il gioco, adesso facciamo questo, con i bambini che lei si accorge che sono più deboli o più piccoli, anzi in quel caso aiutano anche. Difficilmente entra nel gioco organizzato dalle bambine o dai bambini che vede e percepisce come più forti. Lì magari si avvicina, però fa una domanda e poi scappa, così» (FG, I1).

La tendenza dei bambini sinti a creare gruppi omogenei fra loro suggerisce alle insegnanti anche la possibilità di collocarli in classi separate per consentirgli sia di parlare in italiano, sia di socializzare con gli autoctoni: «quello arrivato in prima... nei primi due anni ha avuto un ottimo rapporto con i compagni ed era pienamente integrato, dacché è arrivato l'altro bambino hanno cominciato a fare gruppetto insieme» (FG, I5). Questione non secondaria dunque è la scelta della collocazione in classe del soggetto, ad esempio per età, per livello linguistico e/o per livello scolastico complessivo (secondo alcune prospettive è preferibile che le conoscenze e competenze di base siano coltivate in modo fortemente focalizzato, mentre secondo altre per un migliore apprendimento è preferibile una condizione di immersione), per conoscenza di pari della stessa cultura o meno (tanto che questo possa essere letto come fattore che faciliti l'empatia o, all'opposto, la reciproca conoscenza con il resto del gruppo); si tratta di un aspetto che – come anticipato – necessita di una formazione da parte delle figure a valenza pedagogica-didattica nella conoscenza del gruppo e nella conduzione del gruppo come metodo di lavoro.

Il lavoro svolto presso il campo a contatto con la comunità sinta permette a un'educatrice di riconoscere la particolare competenza che i bambini sinti mostrano nella relazione con i pari, grazie a una cura e a una pazienza peculiari verso i più piccoli indipendentemente dalla cultura di appartenenza. A tal proposito un'insegnante, rispetto all'atteggiamento che un'alunna sinta tiene quando si trova a lavorare con l'insegnante di sostegno e il bambino disabile a lei affidato, aggiunge: «anzi lei quando c'è l'insegnante di sostegno aiuta il bambino, vuole aiutare il bambino, si diventa lei la maestra, quindi, ma questo come dicevamo

prima, quando trova qualcuno che è leggermente, pensa che... Allora si pone come guida e come poi non si sa neanche dove lo conduce però assume questo ruolo» (FG, I7).

Una delle insegnanti con maggiore anzianità rileva come la fiducia delle figure adulte «non sinte» sia progressivamente aumentata rispetto al passato, aggiungendo inoltre che gli atteggiamenti di provocazione dimostrati nei confronti degli insegnanti debbano essere letti come una sfida per verificare la fermezza dell'insegnante stesso nel far rispettare le regole: «l'insegnante deve essere la forte. Se l'insegnante è debole, lui evidentemente non riconosce il ruolo e non lo prendi più e diventa una lotta completa» (FG, I6).

Il bambino sinto sembrerebbe avere la necessità di individuare tra gli adulti un capo e, in questo senso, la presenza di più insegnanti nella stessa classe risulterebbe un fattore di criticità. Il Coordinatore dell'UI-ME segnala come i bambini sinti mostrino comportamenti più adeguati e corretti quando: «hanno intorno persone autorizzate dai genitori sostanzialmente, quindi che rientrano in un *cliché* di familiarità in qualche misura».

Per quanto riguarda i rapporti con gli adulti della propria comunità, insegnanti e educatrici segnalano un rapporto madre-figlio quasi simbiotico e/o caratterizzato da un profondo attaccamento fisico ed emotivo che non favorirebbe l'inserimento scolastico.

In particolare, secondo un'educatrice, l'adulto sinto lascerebbe al figlio un eccessivo potere decisionale (con risvolti sull'atteggiamento generalmente tenuto nei confronti degli adulti), mentre, secondo un'altra educatrice, i bambini sinti mostrerebbero particolare rispetto verso l'adulto, ritenuto figura di riferimento che bisogna ascoltare proprio in virtù della sua età e della sua esperienza. Tale atteggiamento, espresso semanticamente dall'utilizzo della parola «zio» o «zia» anche per chi non appartiene al nucleo ristretto, sarebbe riscontrato soprattutto nei bambini facenti parte delle famiglie che si sono avvicinate alla religione evangelica. L'educatrice osserva come questo modo di porgersi renderebbe tali bambini capaci di interagire con la figura adulta in modo più rispettoso dei loro coetanei italiani.

Dagli anni '90 e fino al 2000 sembrano esserci state diverse occasioni di incontro diretto tra scuola e famiglie, mentre oggi le opportunità di incontro tra le insegnanti e i genitori sono più rare anche perché i bambini utilizzano il trasporto organizzato.

Il dirigente scolastico in pensione ricorda che alcune insegnanti si recavano al campo come volontarie per tentare di superare il muro istitu-

zionale rappresentato dalla scuola e per intrattenere rapporti più stretti con le famiglie; sebbene un'insegnante, durante il focus group, racconti di occuparsi come volontaria di una bambina. Tuttavia, in generale, sembrerebbe che lo spirito volontaristico si sia progressivamente affievolito.

Il rapporto tra le insegnanti e le famiglie sintonizza oggi appare essenzialmente indiretto: «ogniqualevolta noi abbiamo la necessità di conferire è difficilissimo che conferiamo direttamente con i genitori in prima battuta, di solito passiamo attraverso appunto il servizio sociale» (FG, I1).

Sembrerebbe che l'unica occasione di rapporto diretto con i genitori siano le «udienze scolastiche». L'insegnante in pensione ricorda che si prevedevano momenti appositamente concordati, tali da tener conto delle esigenze di orario e del disagio mostrato da alcuni genitori nel partecipare a occasioni rivolte alle famiglie. Nonostante tali accorgimenti siano messi in atto ancora oggi, non sempre i genitori si presentano ai colloqui.

La figura genitoriale con cui si relaziona la scuola è generalmente la madre. Un'insegnante fa risalire questo elemento al ruolo che la donna mantiene all'interno della comunità sintonica: «il fatto che la gestione dei figli e di quello che vivono i figli sia nelle mani, totalmente in mano alle madri è chiarissimo, che è una caratteristica della cultura loro che è fondamentalmente patriarcale perché padrona della roulotte è la donna» (FG, I1). Due insegnanti segnalano di aver avuto modo di incontrare anche i padri e una loro collega legge tale presenza come un'evoluzione legata, peraltro, al processo di scolarizzazione che ha riguardato le generazioni precedenti, testimoniando l'importanza del ruolo della scuola nell'innescare un processo di cambiamento e di avvicinamento all'istituzione (in un caso, infatti, si tratta di un padre ex alunno della scuola).

Le aspettative dei genitori rispetto alla scuola consisterebbero nella richiesta di una custodia molto vigilata e attenta dei loro figli. Un'insegnante si spiega così questo bisogno: «i figli per loro sono molto, cioè sono vissuti come qualcosa da difendere, da tutelare e quindi loro devono avere la garanzia, avere fiducia nella nostra capacità di custodia» (FG, I1).

Le insegnanti, per illustrare il bisogno dei genitori di garantire ai propri figli le condizioni generali di sicurezza, riportano l'episodio avvenuto in occasione del terremoto: «i primi genitori che sono accorsi per il terremoto sono stati loro» (FG, I4); «un quarto d'ora dopo la scossa, tutti qua...» (FG, I8); «un quarto d'ora dopo la scossa noi avevamo tutto il campo qui a prendersi i bambini, tutti. Poi gli altri sono arrivati nel pomeriggio. Sono arrivati con le macchine a prendere i bambini, via su-

bito e d'altro canto loro...» (FG, I1); «e a ragione nella roulotte non c'è pericolo» (FG, I3).

Insegnanti e educatrici rilevano, inoltre, come la maggior parte dei genitori difficilmente accordi il permesso a partecipare alle uscite scolastiche o alle attività esterne al campo. Le educatrici individuano nella creazione di una relazione di fiducia l'elemento che ha permesso, in parte, di superare le paure a riguardo: «a noi capita tante volte di andare a chiedere i permessi per portare i bambini in gita e di passare magari una mezz'ora a spiegare al genitore l'importanza pedagogica del partecipare a un'uscita e alla fine sentirci rispondere: "sì, sì a me non interessa niente, ma te lo do dietro perché sei tu, perché mi fido di te, perché so che me lo porti indietro"».

Il Coordinatore dell'UIME sottolinea come le famiglie non sembrano avere particolari richieste sul piano educativo, almeno secondo i modelli validi per i 'non sinti': «spesso si accontentano, ma forse a volte non arrivano nemmeno lì, di sapere che il bambino sa leggere e scrivere o impara progressivamente a leggere e scrivere».

5.8. La presenza, il valore e il ruolo che l'educatore ha e dovrebbero avere rispetto al rapporto con la famiglia e con la scuola relativamente ai bambini sinti

Il lavoro delle educatrici si svolge principalmente su due fronti:

- il primo è l'opera di mediazione, facilitazione e comunicazione tra le famiglie e i diversi soggetti che intervengono nel processo di scolarizzazione dei bambini sinti;
- il secondo è l'opera di inserimento nel progetto pedagogico-didattico relativo a ogni singolo bambino, condividendo con le insegnanti il progetto individualizzato e offrendo un sostegno didattico pomeridiano presso il Centro educativo.

La presenza della figura dell'educatore all'interno dell'istituto scolastico è diminuita nel tempo: infatti sembra essere presente solo nelle occasioni formali quali gli incontri di presentazione e di programmazione dedicati ai singoli alunni. Un'insegnante ricorda come, in passato, l'educatore fosse regolarmente presente in classe, in particolare nei casi di inserimenti difficili: «il bambino vedeva che c'era un controllo, vedeva che tutti andavano in quella direzione» (FG, I3).

L'aspetto di condivisione di una stessa linea pedagogica da parte dei diversi soggetti che intervengono nel processo di apprendimento

si conferma quale fattore d'importanza determinante. Le insegnanti ritengono molto importante la figura dell'educatore, in particolare come mediatore e anello di congiunzione tra l'istituzione scolastica, il campo e le famiglie, soprattutto tenendo conto di un allarmante e progressivo scollamento tra le diverse agenzie educative. La presenza degli educatori all'interno del campo permetterebbe di instaurare una più frequente e profonda conoscenza reciproca. Tale presenza avrebbe consentito di costruire una relazione di fiducia grazie all'esplicitazione del mandato delle educatrici, nonché attraverso la stipulazione di un patto educativo e il coinvolgimento delle famiglie nelle attività e nei progetti riguardanti i figli. Un'educatrice, in proposito, afferma: «noi abbiamo fatto loro presente che noi facciamo da mediazione tra loro e anche la insegnanti a scuola, quindi qualsiasi cosa succeda a scuola che un insegnante ci riferisce, noi comunque facciamo da filtro. Non c'è mai una cosa dei loro figli che non sanno». Questo fattore sembra aver favorito l'adesione da parte delle famiglie alle proposte: «principalmente molte cose che la famiglia, come dire, assorbe dalle nostre proposte sono mediate dalla fiducia che loro hanno in noi».

5.9. Il rapporto tra le agenzie educative coinvolte nei progetti volti a favorire la scolarizzazione dei bambini sinti nella scuola primaria

Dalle interviste dei testimoni privilegiati si ottengono alcune informazioni sull'organizzazione dei rapporti tra la scuola e le altre agenzie formative a partire dagli anni '80: in particolare, l'insegnante in pensione ricorda diverse figure coinvolte nel progetto di inserimento scolastico:

- l'assistente sociale teneva rapporti sia con la comunità sinta all'interno del campo, sia con le insegnanti attraverso riunioni a scuola;
- una responsabile dell'Ausl incontrava regolarmente le maestre e aveva il compito di coordinare gli interventi degli operatori.

In quegli anni era prevista la presenza di un'assistente comunale che si occupava dell'accoglienza e di un educatore all'interno della scuola, messi a disposizione dal Comune per favorire l'inserimento dei bambini. Il dirigente scolastico sottolinea come tale figura fosse di grande sostegno al lavoro dei docenti, intervenendo quando l'alunno non riusciva più a stare in classe e proponendogli attività diversificate rispetto ai compagni. La presenza di queste figure si è sempre più ridotta nel tempo a causa della diminuzione delle ore messe loro a disposizione e dei parametri di rapporto numerico tra educatore e bambini: nella scuola primaria e nella

scuola dell'infanzia erano iscritti, in media, una dozzina di bambini sinti. A fronte di tali iscrizioni, l'assistente comunale e l'educatore avevano un incarico di circa 20 ore ciascuno. Tale situazione costituiva un elemento problematico: «sostanzialmente avevamo una figura che poi non riusciva a dare un contributo per... in tutte le classi e in ogni momento».

Un'insegnante riporta la sua esperienza positiva relativamente a una bambina: «per lei è molto importante quando vede che c'è comunicazione tra l'educatore, le educatrici e noi, lei si sente tenuta sott'occhio e quindi si comporta meglio, è evidente» (FG, I1).

Al tempo dell'indagine i rapporti tra la scuola e gli operatori del progetto di mediazione scolastica promosso dal Comune sono risultati scanditi da quattro incontri istituzionali per ogni bambino frequentante e inclusivi della partecipazione degli specialisti della NPI per i soli casi di certificazione in base alla Legge 104.

Gli incontri, caratterizzati da un confronto tra diversi soggetti, hanno lo scopo di definire un progetto educativo comune e di realizzare sia uno scambio di informazioni circa eventuali criticità, sia un monitoraggio e una verifica finali.

A tal proposito, un'educatrice testimonia l'importanza del confronto con le insegnanti che ha permesso la ridefinizione di alcuni strumenti didattici in funzione di uno specifico ed efficace intervento: «sono rapporti molto fluidi ma poco istituzionalizzati. Io non credo che da qualche parte in comune o a scuola ci sia un protocollo d'intesa firmato su quante volte o come si fa a gestire questi rapporti, diciamo che abbiamo sempre trovato delle insegnanti particolarmente come dire dotate dal versante umano e quindi non abbiamo mai avuto criticità, però non credo che sia un rapporto codificato».

Per quanto riguarda il rapporto tra la scuola e l'UIME, quest'ultimo rappresenta un punto di riferimento a cui la scuola si rivolge per affrontare alcuni aspetti organizzativi come, ad esempio, il trasporto a scuola dei bambini, il modo in cui garantire la loro frequenza della terapia logopedica e l'intervento nel caso di un'assenza prolungata. L'UIME ha espresso il bisogno che la scuola individuasse una figura di coordinamento, relativa agli alunni sinti, con cui il servizio si potesse interfacciare. Ciò non sembra essersi realizzato, ciò soprattutto nelle scuole situate nelle località più decentrate e periferiche. Il coordinatore dell'UIME osserva come la scuola sembri «molto spaventata e molto preoccupata dai molti problemi che convivono nella stessa classe».

5.10. *Gli aspetti che hanno caratterizzato e influenzato il processo di scolarizzazione dei minori sinti nel corso del tempo*

Le condizioni di vita delle famiglie sinti hanno influenzato il percorso di scolarizzazione. In particolare, il trasferimento dei nuclei da località vicine alla scuola verso la periferia ha determinato un maggior isolamento fisico e sociale della comunità rispetto alle società e culture 'non sinti'.

Tenuto conto di quanto sino ad ora riferito e di ulteriori questioni emerse, possiamo considerare che è soprattutto – ma non solo come anticipato – il rapporto tra condizioni culturali e socio-economiche a ricadere sia sulla competenza disciplinare dei minori, sia sulla possibilità di avvalersi, in modo più ampio, dell'offerta formativa del territorio, tanto perché questa può essere a pagamento quanto perché può non essere alla portata anche e non solo, ad esempio, sul piano logistico (tenuto conto della distanza tra i luoghi di abitazione e il resto del tessuto sociale). I trasferimenti hanno anche impedito di instaurare relazioni durature con l'ambiente circostante, determinando uno scollamento sempre più profondo tra la scuola e le famiglie e creando, altresì, un ostacolo ulteriore al dialogo tra le due istituzioni formative. Il dirigente scolastico sottolinea tale aspetto: «io credo che l'isolamento abbia portato anche ad innalzare questi nuovi steccati e questa incomunicabilità strisciante e quindi credo che si dovrebbe fare uno sforzo in più».

Il coordinatore dell'UIME ritiene il campo nomadi un contesto stigmatizzante ove la collettività assume un ruolo sociale condizionante e autocentrato che impedisce una certa apertura delle famiglie verso il mondo esterno e, dunque, verso la scuola, osservando come: «quando i nuclei riescono a maturare il coraggio, le condizioni, la convinzione per estraniarsi da questo contesto così condizionante anche i figli hanno processi di inserimento scolastico molto più lineari».

Se il dirigente in pensione sottolinea come i sinti abbiano avuto, da sempre, difficoltà nel riconoscere la scuola interlocutore positivo, un'insegnante segnala un cambiamento: “noi abbiamo veramente assistito ad un cambiamento epocale nelle relazioni dei genitori con la scuola, che prima era vista come un invasore delle loro vite, adesso ecco c'è questo quasi rapporto... così questo contatto” (FG, I1). L'insegnante in pensione ricorda un miglioramento dei rapporti con le famiglie, attribuibile probabilmente al ruolo delle madri che, infatti, avrebbero iniziato a riconoscere l'importanza dell'istruzione scolastica e della socializzazione dei figli.

Non è secondario sottolineare come il percorso di scolarizzazione sia contrassegnato dalle aspettative dei soggetti 'non sinti', che lo inter-

pretano quale elemento di trasformazione tale da portare cambiamenti all'interno della comunità stessa e nelle sue relazioni con la società maggioritaria. Tuttavia, il dirigente scolastico in pensione nota che: «un tempo si era più ottimisti sulla capacità di reinserimento di questi ragazzi». Il Coordinatore dell'UIIME sottolinea come, alla fine degli anni '90, si pensava che scolarizzando i minori si sarebbe rinnovato l'impianto sociale della loro cultura («una volta si fosse introdotta un po' di cultura nelle menti dei giovani dei campi, si sarebbe assistito a una generazione che rinnovasse, no, tutto l'impianto anche sociale»). Tuttavia conclude sostenendo che ciò non si è verificato perché la continua permanenza nel campo ostacolerebbe il sostanziale avvicinamento alla cultura e ai valori della società maggioritaria. L'assistente sociale in pensione riconosce, al contrario, una trasformazione culturale in atto: «venire a contatto, ma non per sentito dire, ma perché ci vai dentro, vuol dire imparare delle cose e desiderare anche delle cose diverse». In tale trasformazione la scuola, quale prima occasione di contatto con la società maggioritaria, ha avuto e può avere comunque un ruolo cruciale. L'assistente sociale osserva che, in alcuni casi, il processo di acculturazione e il contatto con la società maggioritaria abbiano permesso un positivo inserimento nella stessa: «prima ti accorgevi quando uno era sinto, adesso si confonde benissimo». Tali osservazioni, colte anche nelle loro sfumature, possono aprirsi a considerazioni ambivalenti, positive per un verso (ossia di integrazione), ma negative per l'altro (ossia di omologazione e deculturazione).

In fase finale, riteniamo di sottolineare che il tema del presente lavoro meriti ulteriori studi, a partire dalla necessità di creare ricorsività fra conoscenza e progettazione a livello di macro, micro e sistemi intermedi, coniugando al meglio razionalismo e flessibilità nel ripensare e ri-orientare le condizioni di inserimento, permanenza e congedo dai percorsi di alfabetizzazione/istruzione e di socializzazione/educazione dei soggetti delle comunità sinti.

In generale si rende indispensabile un ripensamento delle politiche, dei processi e delle prassi di inclusione e integrazione, che dovrebbero essere caratterizzati da un'idea di educazione per tutta la vita (imponendo di riflettere anche su quali investimenti economici si possa contare e su quali offerte e scambi formativi potrebbero essere fatti con le famiglie e le comunità) e del sistema formativo integrato, alludendo a una modalità sinergica e strategica di porre in relazione conoscitiva e progettuale – soprattutto – il sistema formale e non formale secondo una prospettiva di benessere individuale e di comunità. Quest'ultima consi-

derazione rende possibile, infine, ricordare sia l'opportunità di immaginare percorsi di alfabetizzazione rivolti alle famiglie e di loro migliore socializzazione con il mondo scolastico, in ragione dei possibili risvolti sul rendimento scolastico e – più complessivamente – sulla vita dei figli, sia il ruolo proficuo che, oltre l'insegnante, può svolgere l'educatore sociale come figura potenzialmente ponte tra scuola, famiglia e agenzie educative extrascolastiche, entrambi entro una formazione iniziale e in servizio qualitativamente valide.

Bibliografia

- Ambrosini M. (2005): *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Asséo H. (1989): Pour une histoire des peuples-résistance. In: P. Williams (éd.), *Tsiganes. Identité, évolution. Actes du Colloque pour le trentième anniversaire des Études tsiganes*. Paris: Syros, pp. 121-128.
- Baldacci M. (2006): *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Balletta F. (1978). *Un Secolo di emigrazione italiana, 1876-1976*. Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Balsamo F. (2008): *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bertin G.M. (1968): *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2008). *Le pedagogie del '900*. Roma-Bari: Laterza.
- Cerrocchi L. (2008): Il gruppo-classe come ambiente formativo. In: L. Cerrocchi, C. Cuomo, La gestione del gruppo-classe nell'insegnamento-apprendimento della musica. In: G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di): *Educazione musicale e formazione*. Milano: Franco Angeli, pp. 472-487.
- Cerrocchi L. (2013): *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Adda.
- Cerrocchi L., Contini A. (a cura di) (2011): *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*. Trento: Erickson.
- Colombo A., Sciortino G. (2004): *Gli immigrati in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo A., Sciortino G. (2007): *Gli stranieri e noi*, Bologna: Il Mulino.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M., Genovese A. (1997): *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Martino E. (1959): *Sud e magia*. Milano: Feltrinelli.
- Di Nola A.M. (1954): *La visione magica mondo: saggio di filosofia della religiosità*. Parma: Guanda.
- Dozza L. (1993): *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.

- Dozza L. (2000): Setting e dinamiche antigruppo nei gruppi di formazione. In: M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, vol. 1, pp. 47-90.
- Dozza L. (2006): *Relazioni cooperative a scuola: il lievito e gli ingredienti*. Trento: Erickson.
- Dozza L. (2009): Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *Pedagogia più didattica*, n. 1, pp. 29-34.
- Ellerani P., Pavan D. (2007): *Educare all'interculturalità*. Torino: SEI.
- Fiorucci M. (2011): *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (a cura di) (2004): *Incontri: spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (1992): *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari, Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari, Laterza.
- Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna, Bononia University Press.
- Gomes A.M. (2003): Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico. In: F. Gobbo, A.M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU, pp. 292-331.
- Grinberg R., Grinberg L. (1990): *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*. Milano: FrancoAngeli.
- Harris M. (1968): *L'evoluzione del pensiero antropologico: una storia della teoria della cultura*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1971.
- Harris M. (1987): *Antropologia culturale*. Trad. it. Bologna: Zanichelli, 1990.
- ISMU (2005): *Decimo rapporto sulle migrazioni 2004. Dieci anni di immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lévi-Strauss C. (1955): *Tristi tropici*. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 2008.
- Liégeois J.P. (1997): *Minoranza e scuola. Il percorso zingaro*. Trad. it. Roma: Anicia, 2002.
- Montuschi F. (1983): *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Moscovici S. (2000): *Le rappresentazioni sociali*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 2005.
- Nascimbene B. (2009): Il respingimento degli immigrati e i rapporti tra Italia e Unione Europea. In: *Affari internazionali*, <<http://www.affarinternazionali.it/articolo.asp?ID=1244>>, 16.09.2009.
- Nitsun M. (1996): *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Ong W.J. (1982): *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Ongini V. (2011): *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere L. (2002): *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Roma-Bari: Laterza.

- Piasere L. (2004): *I rom d'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere L. (2006): Che cos'è un campo nomadi? *Achab*, n. 8, pp. 8-16.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004): *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Portera A. (2006): *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini & Associati.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Tylor E.B. (1985): *Alle origini della cultura*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Vecchia R. (2011-2012): *L'integrazione scolastica dei bambini rom e sinti nella scuola primaria Tra cultura e sistema formativo. Un'analisi di caso nella scuola*, tesi di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
- Vygotskij L.S. (1954): *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Winnicott D. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.
- Zatta P. (a cura di) (1989): *L'odissea del popolo Rom: gli zingari e la legge*. Napoli: Dick Peerson.