Indice Generale Pagina

Premessa **6**

CAPITOLO 1: I Rom: un profilo socio-demografico **13**

1.1 Rom: chi sono 13

1.2 Rom in Europa 27

1.3 Rom In Italia 29

1.4 Rom a Roma 34

CAPITOLO 2: Politiche Sociali e d'Integrazione dei Rom e Sinti **41**

2.1 Le politiche Sociali dei Rom e Sinti 41

2.2 L'Unione Europea e i Rom 43

2.3 Integrazione in Europa 45

2.4 Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom 2012-2020 47

2.5 Integrazione in Italia 48

2.6 Integrazione a Roma 49

CAPITOLO 3: L' educazione dei Rom nella storia **52**

3.1 Educazione come “rieducazione degli zingari” 52

3.2 Educazione dei Rom e Sinti ai tempi di Auschwitz 55

3.3 Educazione dei Rom e Sinti nell’Italia fascista 56

3.4 L’esperienza in Svizzera (Fond. Umanitaria Pro Juventute) 59

3.5 La prima “pedagogia zingara” (Karpati) 62

3.6 Scolarizzazione dei Rom oggi 66

CAPITOLO 4: Educazione interculturale e plurilinguismo 76

4.1 Intercultura: verso una possibile definizione 77

4.2 Perché fare intercultura 80

4.3 Intercultura e plurilinguismo 85

4.4 La scuola italiana e l’Intercultura 91

4.5 I nodi problematici 93

4.6 Inclusione sociale e scolastica dei bambini ROM 95

CAPITOLO 5: Il contesto socio-ambientale 100

5.1 La città di Zagarolo 100

5.2 La frazione di Valle Martella 100

5.3 Un po’ di storia 101

5.4 L'Istituto Vittorio Alfieri 104

5.5 Dati Statistici 105

5.6 Il Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto 106

5.7 Interviste 117

5.8 Intervento di Filomena Maria Fotia (ex dirigente I.C. Alfieri, oggi consigliere del sottosegretario Marco Rossi Doria, componente del Tavolo Interministeriale per la Strategia Rom) 139

CAPITOLO 6: I Progetti di Intercultura nella scuola di Valle Martella 142

6.1 Istruzione a distanza 144

6.2 "Oltre i confini" 146

6.3 Progetto di continuità "Nessuno è escluso" 147

6.4 "Ora d'A.r.i.a. Azione, Ricerca, Identità, Amicizia a scuola" 147

6.5 "Ali e radici" 148

6.6 "Arcobaleno di valori" 155

6.7 Progetto "Dispersione scolastica" 155

6.8 Progetto SSO (La Scuola della Seconda Opportunità) 156

6.9 "Il Mondo a Scuola" 160

6.10 Progetto LSCPI 162

6.11 Diari Di Bordo 165

CAPITOLO 7: La mia esperienza a Valle Martella 176

7.1 Nota Biografica “Gli inizi…” 176

7.2 Un caso particolare - La storia di Sandra 178

7.3 La Storia di R. 183

7.4 La storia di A. 184

7.5 La storia di E. 184

7.6 La storia di G. 188

7.7 Nota Biografica “Oggi…” 190

7.8 Impressioni e valutazioni personali 192

CAPITOLO 8: Il programma “Fuochi Attivi” 195

8.1 Intervista ad Antonio Ardolino (Fondazione Romanì Italia) 195

8.2 Intervista a Marco Bevilacqua 199

8.3 Intervista a Marinela Costantin 200

8.4 Storie di giovani attivisti programma “Fuochi attivi” 203

CAPITOLO 9: Conclusioni **213**

BIBLIOGRAFIA – SITOGRAFIA **217**

“Imparare per vivere
Imparare per crescere
Imparare sempre”

“Perché imparare
Annulla i confini,
chiunque tu sia
Ovunque tu sia”

PREMESSA

La Comunità Rom in Europa

La comunità Rom è la minoranza più consistente, ma è anche la più svantaggiata in Europa. I Rom continuano ad essere vittime di discriminazione e, talvolta, persino di razzismo. Non si contano quelli, tra loro, che vivono sulla soglia della povertà, in insediamenti abusivi spesso privi di acqua corrente o elettricità, esposti al rischio di malattie e ostacolati nell'accedere all'assistenza sanitaria. In alcuni paesi dell'Unione Europea i bambini Rom sono assegnati a scuole speciali, mentre non poche donne vengono sottoposte a sterilizzazione forzata.

Negli ultimi decenni, gli stati e le organizzazioni internazionali, come pure le istituzioni ecclesiali, hanno dimostrato attenzione nei confronti dei Rom, specialmente mediante la ricerca di nuovi itinerari e di metodi opportuni per migliorare le loro condizioni di vita, favorire l'integrazione e promuovere cammini di comunione. Senza dimenticare che sono stati organizzati anche appositi incontri di riflessione e sono state intraprese iniziative per arginare alcuni fenomeni negativi, come l'anti-ziganismo, che in Europa sembra diffondersi continuamente e che si ripercuote anche sulle strutture sociali, rallentando lo sforzo di creare una mentalità dove il sospetto e il pregiudizio possa cedere il passo alla solidarietà e al mutuo rispetto.

Il cammino dell'integrazione implica essenzialmente il riconoscimento della dignità e della centralità di ogni essere umano, in condizioni di uguaglianza nei confronti sia dei diritti che dei doveri. Su queste basi sono fondati i diritti umani e i loro confini, intesi come espressione di una visione di umanità che attribuisce alla persona assoluta priorità e i più profondi valori (cfr. A. PEROTTI, "La tutela dei diritti degli Zingari al fenomeno migratorio e nei processi di integrazione", *People on the Move* 93 Suppl. 2003).

Nell'arco di 40 anni di impegno a favore della minoranza Rom, il Consiglio d'Europa e gli Organismi affiliati hanno elaborato un insieme di Raccomandazioni e

Risoluzioni relative alla situazione sociale e giuridica dei Rom e alle diverse questioni con cui essi devono confrontarsi nella vita quotidiana, come l'educazione dei bambini, la situazione economica e l'impiego lavorativo, la questione abitativa e l'assistenza sanitaria. In effetti, sono entrati in campo programmi di aiuto per far uscire i Rom dall'emarginazione e renderli partecipi, a pieno titolo, di diritti e doveri. Si tratta di strumenti di lavoro a disposizione dei governi e delle istituzioni locali, soprattutto delle municipalità. Nell'ambito dell'istruzione, il Consiglio d'Europa ha organizzato una serie di seminari su alcune tematiche, come l'informazione degli insegnanti sulla storia e sulla cultura Rom; la formazione dei mediatori scolastici e culturali; il rapporto tra le famiglie e gli istituti scolastici; l'accesso ad un'istruzione di qualità; l'educazione prescolare e la formazione professionale (*www.coe.int/formation).*

In seguito ai processi di transizione dei paesi dell'Est Europeo e all'aumento dei flussi migratori verso quelli occidentali, ma soprattutto con gli ampliamenti dell'Unione che hanno permesso a molti Rom di diventare cittadini comunitari, è aumentata l'attenzione dell'Unione verso questa minoranza, soprattutto per gestire l'impatto determinato dalla libera circolazione delle persone e per combattere la discriminazione e l'esclusione sociale. Nell'Unione è presente un quadro giuridico di antidiscriminazione, fondato in particolare su tre dispositivi specifici: la *Direttiva 2000/43/CE* del 29 giugno 2000 *che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica*; la *Direttiva 2000/78/CE* del 27 novembre 2000 *che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro* e la *Decisione quadro 2008/913/GAI, del Consiglio, del 28 novembre 2008, sulla lotta contro talune forme ed espressioni di razzismo e xenofobia mediante il diritto penale.*

Nei confronti degli Stati membri, l'Unione ha formulato raccomandazioni e orientamenti per il miglioramento delle condizioni di vita dei Rom che, come tali, non sono però vincolanti. Inoltre, attraverso i fondi strutturali, in particolare il Fondo sociale europeo e gli altri strumenti finanziari di preadesione, sono stati sponsorizzati

numerosi programmi di lotta alla discriminazione, alla povertà, al razzismo e di promozione dell'inserimento socio-lavorativo. Tra questi, ha avuto un rilievo particolare l'*Iniziativa comunitaria Equal*, nell'ambito della quale la Commissione Europea ha invitato gli Stati membri a riservare un'attenzione particolare ai Rom. Nel 2007, la Commissione ha anche pubblicato la Relazione del gruppo consultivo di esperti di alto livello sull'integrazione sociale delle minoranze etniche e sulla loro piena partecipazione al mercato del lavoro, che contiene raccomandazioni per un investimento maggiore nella formazione e nella scolarizzazione dei bambini Rom.

Tra i progetti in atto è da ricordare soprattutto il *Decennio per l'inclusione dei Rom 2005-2015* (http://www.romadecade.org), avviato nel 2005, teso a migliorare lo status socio-economico e l'inclusione sociale della minoranza Rom in tutta la regione. Il Decennio, che riunisce governi, organizzazioni intergovernative e non governative, nonché la società civile Rom, si concentra sui settori prioritari quali istruzione, occupazione, salute e alloggio, e impegna i governi a tener conto di altre questioni, come povertà, discriminazione e "gender mainstreaming". Vi aderiscono 12 Paesi: Albania, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Repubblica Ceca, Ungheria, Macedonia, Montenegro, Romania, Serbia, Slovacchia e Spagna. La Slovenia partecipa all'iniziativa in qualità di osservatore. Ciascuno di questi Paesi ha sviluppato un piano di azione nazionale che specifica gli obiettivi in settori prioritari del decennio: educazione, occupazione, sanità e alloggio. L'iniziativa vede coinvolti i rappresentanti dei Rom in ogni sua fase, dalla definizione degli obiettivi e dei traguardi, fino al monitoraggio del processo nel corso degli anni. Una componente centrale dell'iniziativa è il *Roma Education Fund* (REF), istituito nel 2005 da alcuni Stati membri dell'Unione con la missione di ampliare le opportunità educative per le comunità Rom nell'Europa centrale e sud-orientale. Obiettivo del REF è quello di contribuire a colmare il divario nei risultati scolastici attraverso una varietà di politiche e programmi. Il REF finanzia progetti che vengono proposti e attuati dai Governi, dalle Organizzazioni non governative e da quelle private.

Vi è poi la *Piattaforma europea per l'inclusione dei Rom*, con l'obiettivo di migliorare il coordinamento delle azioni nazionali volte a contrastare l'esclusione dei Rom e a sviluppare strategie di scambio e sinergie tra gli Stati membri dell'Unione, Organizzazioni internazionali, società civile e Rom. La prima riunione si è svolta il 24 aprile 2009. Finora ci sono stati 6 incontri della Piattaforma, e l'ultimo incontro straordinario (Bruxelles, 22 marzo 2012) ha fornito l'occasione per discutere sul coinvolgimento delle parti nello sviluppo del quadro dell'Unione per le strategie nazionali di integrazione dei Rom.

Inoltre, dobbiamo menzionare i Vertici Europei sulle problematiche Rom (*EU Roma Summit*). Il secondo Vertice si è svolto nell'ambito della Giornata Mondiale dei Rom a Cordoba, in Spagna, nel 2010. Di notevole importanza e di vasta portata politica è il Documento "*Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion - Progress Report 2008-2010*", SEC (2010) 400, del 7 aprile 2010.

Un'altra strategia, già menzionata nel contesto di COMECE, è la *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni* (COM-2011-173) che contempla il *Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020 (An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020)* (Bruxelles, 5 aprile 2011). Secondo questo testo, il quadro del lavoro dell'Unione al servizio dei Rom è basato sulla constatazione che il modo migliore per ottenere una buona integrazione dei Rom è quello di unire le forze. È essenziale il coinvolgimento di tutte le parti: le istituzioni europee, le autorità nazionali, regionali e locali, la società civile e, naturalmente, i Rom stessi. Migliorare la situazione dei Rom è un imperativo sociale ed economico per l'Unione e per gli Stati membri, esordisce il testo. *Occorre*, si legge, *un'azione decisa, intrapresa sulla base di un dialogo attivo con i Rom, a livello sia nazionale che europeo. La responsabilità primaria in questo campo spetta alle Autorità pubbliche, ma l'impresa non è facile: l'integrazione sociale ed economica dei Rom è un processo su due binari, che richiede un cambiamento di*

mentalità sia da parte della maggioranza della popolazione che da parte dei membri delle comunità Rom. Il documento sollecita gli Stati membri a garantire che i Rom non siano discriminati ma trattati come ogni altro cittadino dell'Unione, con pari accesso a tutti i diritti fondamentali sanciti nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Inoltre, occorre intervenire per interrompere il circolo vizioso della povertà che si perpetua da una generazione all'altra. *In numerosi Stati membri*, si legge al n. 1, *i Rom rappresentano una percentuale significativa e crescente della popolazione in età scolastica e di conseguenza della futura forza lavoro. I Rom sono una popolazione giovane: per il 35,7% sono di età inferiore a 15 anni, a fronte di una media del 15,7% per la popolazione complessiva dell'Unione. L'età media è di 25 anni, mentre quella della popolazione dell'Unione è di 40 anni. Alla grande maggioranza dei Rom in età lavorativa, però, manca l'istruzione necessaria per trovare un buon posto di lavoro. Di conseguenza è cruciale investire nell'istruzione dei bambini Rom per consentire loro di potersi poi affermare nel mondo del lavoro. Negli Stati membri con cospicue popolazioni Rom, questo ha già un impatto sull'economia: secondo le stime ufficiali, ad esempio, in Bulgaria circa il 23% dei nuovi occupati è composto da Rom, e in Romania circa il 21%*.

Infine i lavori del *Committee Ad hoc of Experts on Roma Issues* (Cahrom). Il Comitato, formato da un gruppo di esperti in rappresentanza degli Stati membri del Consiglio d'Europa e da osservatori di Organismi internazionali, è immediato interlocutore del Consiglio dei Ministri e funge da luogo di incontro e di scambio di esperienze e di buone pratiche in favore dei Rom. I suoi lavori sono finalizzati a promuovere l'integrazione sociale e il rispetto dei diritti umani. Le fondamentali aree di azione sono la lotta all'anti-ziganismo, l'educazione e la formazione professionale, la questione abitativa, l'accesso al lavoro e all'assistenza sanitaria.

Uno dei successi del Comitato è l'adozione da parte del Consiglio dei Ministri della *Declaration on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe*, adottata il 12 febbraio 2012. Il Documento deplora i *gravi episodi di violenza razzista e le forme di retorica stigmatizzante* in alcuni Stati membri e invita i Governi

ad *astenersi dall'uso di una retorica anti-rom, in particolare durante le campagne elettorali, e a condannare fermamente, rapidamente e pubblicamente, tutti i casi di violenza di stampo razzista contro questa minoranza, comprese le minacce e le intimidazioni, nonché i discorsi di incitamento all'odio*. Infine il testo esorta i Governi e le istituzioni pubbliche a non usare i Rom come *bersaglio facile o capro espiatorio*.

Il *Piano d'azione congiunto per la formazione di mediatori rom* (Romed), adottato dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione Europea, è un altro strumento efficace nel processo di integrazione dei Rom. La mediazione, infatti, è una delle misure impiegate in Europa per superare le disuguaglianze cui i Rom devono far fronte in materia di accesso al lavoro, ai servizi sanitari e ad un'educazione di qualità.

Il frutto di una crescente presa di coscienza della popolazione Rom e della sua determinazione ad avere un corpo che li possa aiutare ad esprimere le sue preoccupazioni a livello europeo è il *Forum Europeo dei Rom e Viaggianti* (Ertf), una Ong autonoma, registrata come associazione sotto la legge francese, che beneficia di una partnership privilegiata con il Consiglio d'Europa sul piano finanziario e logistico. Il 15 dicembre 2004, il Consiglio d'Europa ha firmato un accordo di partenariato con il Forum, che gli permette di giocare un ruolo maggiore nei processi decisionali in seno al Consiglio d'Europa. Le regole di elezione dei delegati come anche le modalità di funzionamento devono rispettare i principi di rappresentatività, la trasparenza e la democrazia. Il Forum si prefigge di far sentire la voce dei Rom a titolo consultativo nelle varie istanze europee. In concreto, il Forum vuole migliorare le condizioni di vita dei Rom e ottenere il loro riconoscimento come minoranza europea e del *romanes* come lingua minoritaria ufficiale. Uno dei risultati più significativi del lavoro del Forum è la "*Carta Europea dei Diritti dei Rom*", che si ispira alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e alla Carta delle Nazioni Unite, ma con specifica applicazione ai Rom. Si presenta come strumento per ottenere una più significativa audizione politica nelle rivendicazioni democratiche dei Rom,

oltre a suscitare in loro e nelle istanze europee una più forte presa di coscienza delle esigenze di giustizia ed equità.

I Rom e i Sinti, naturalmente, sono una minoranza particolare poiché non hanno uno Stato cui riferirsi originariamente, capace di dare loro il sostegno di cui possono aver bisogno. Ciò significa mancanza di sicure garanzie politiche e di certa protezione civile. Infatti, mentre l'arrivo di altri in cerca di rifugio e dei "boat people" mobilita un certo numero di persone e governi, quello dei rom e dei sinti provoca, di solito, fenomeni di rifiuto, anche se essi provengono da Paesi molto poveri, e sono a volte costretti a fuggire a causa di persecuzioni religiose, razziali o politiche.

Una tale situazione potrà essere superata solo se i Governi definiranno una politica comune, globale e condivisa per strappare i rom e i sinti alla miseria e al rifiuto. È, pertanto, di vitale importanza che gli Organismi internazionali si interessino a queste popolazioni, anche se qualcosa si sta già muovendo in questo senso. Parimenti i Governi debbono rispettare questa minoranza, tra le minoranze, e riconoscerla, impegnandosi a sradicare gli episodi di razzismo e xenofobia ancora diffusi, che provocano discriminazione in materia di impiego, alloggio e accesso agli studi.

CAPITOLO 1

Rom: profilo socio-demografico

Il premio Nobel Ivo Andric narra attraverso un racconto il passato degli zingari e più precisamente la storia di un giovane che in giro per il mondo va in cerca della felicità, intraprendendo strade pericolose pur non essendo a conoscenza dove queste strade conducano. Durante il suo peregrinare incide sulle cortecce degli alberi dei segni, a testimonianza del suo passaggio. Ebbene, differentemente da questo giovane, gli zingari non hanno lasciato tracce evidenti del loro passato.

1.1 **Rom: chi sono**

La "vicenda" dei Rom è fatta risalire storicamente tra l'XI° e il XIV° secolo quando, lasciata l'India, divengono oggetto d'innumerevoli persecuzioni, che origineranno un importante flusso migratorio.

La traccia più significativa della loro diaspora è individuabile nei diversi dialetti della lingua romaní cˇhib, nei quali si rintracciano elementi di persiano, armeno e greco, presumibilmente ereditati dall'attraversamento dell'Impero Bizantino (dalla Persia alla Grecia) durante il loro tentativo di raggiungere l'Europa (Fraser, 1992). Ancora oggi, nella zona che si estende dal Caucaso alla Turchia, sono presenti Rom orientali, residui di quel passaggio, conosciuti sotto il nome di "Lom" o "Dom".

Per i Rom, insediatisi un po' ovunque in Europa, dal XV° al XVII° secolo, cominceranno anche in questa zona le prime discriminazioni. Sono schiavi in Valacchia e in Moldavia e, per sfuggire a questo destino, si convertirono all'Islam invano, infatti nell'Impero Ottomano saranno perseguitati e si disperderanno nell'Europa balcanica. I Rom che tentarono la sorte in Europa centrale non furono più fortunati, saranno emarginati e perseguitati.

Nel XVIII° secolo, la discriminazione Rom si evolve: arrestati e internati in Spagna, costretti all'assimilazione forzata nell'Impero Austro-Ungarico. In Russia, invece, sono considerati sudditi dello Zar, pertanto godono degli stessi diritti civili del resto della popolazione.

Nel XIX° secolo, si assisterà ad un secondo esodo di popolazioni Rom dall'Europa centrale ed orientale, verso altre regioni d'Europa e perfino al di là dei mari. Gli eventi bellici e nuovi bisogni economici del tempo produrranno una nuova ondata migratoria dai Balcani verso l'Occidente, ovverosia verso le regioni economicamente più ricche. Con la fine della schiavitù nei principati di Moldavia e Valacchia, un gran numero di Rom si diffusero in Serbia, Bulgaria, Ungheria, Polonia e successivamente in Austria, Germania, Russia.

Come è evidente da questi brevi cenni storici, i Rom, i Sinti e gli altri gruppi zigani appartengono pienamente alla storia europea, parte integrante dell'Europa premoderna e moderna. Ovunque in tutt'Europa e perfino presenti anche nei continenti extraeuropei (nel Mediterraneo, ad esempio, abbiamo i Lom in Libano, e i Dom in Palestina e in Israele).

Essendo presenti ovunque in Europa, e mai in grandi concentrazioni, essi sfuggono alla logica "territorialista" che prevale nella gestione delle cosiddette "minoranze".

In ragione del numero, della varietà e degli insediamenti delle varie comunità, è impossibile identificare un territorio in cui collocarli. L'unico tentativo di gestione possibile è quello di regolare al meglio la loro condizione giuridica a livello nazionale. Le ultime ondate migratorie dei Rom dall'Europa orientale verso l'Europa occidentale e poi verso Stati Uniti, Canada e Australia, alla ricerca di migliori condizioni economiche e lavorative, sono esplose dopo il crollo dell'Unione Sovietica e dei suoi satelliti e la disgregazione dell'ex Jugoslavia. Le guerre nei Balcani negli anni novanta colpiscono i Rom in vari modi: sono vittime della guerra, sono espulsi (in particolare dalla provincia del Kosovo nel 1999) e viene loro concesso unicamente lo status di "rifugiato economico" nei paesi dove sono emigrati.

Come precedentemente riportato, la lingua parlata dai Rom deriva da lingue parlate nel nord dell'India e influenzate dal sanscrito. Presenta numerose varianti, dovute dalle contaminazioni delle lingue autoctone con le quali è venuta in contatto nel corso dei secoli: persiano, armeno e greco prima del XIV° secolo e, in un secondo momento, tedesco, rumeno, lingue dei Balcani sud-orientali e turco. Il romani è parlato soprattutto nei Balcani ed è una delle lingue tutelate dalla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del Consiglio d'Europa.

Il termine "Rom" (scelto in occasione del Primo Congresso Mondiale dei Rom, svoltosi nel 1971) racchiude una grande varietà di gruppi di popolazione. Nella maggior parte dei casi, i nomi con i quali tali gruppi si autodefiniscono non corrispondono con quelli usati dalle popolazioni non rom o dai pubblici poteri. Secoli di discriminazioni hanno conferito significati dispregiativi a termini esterni alla comunità, quali, ad esempio, "zingaro", comunque tuttora utilizzato per indicare la musica Rom. Ad ogni modo, si deve distinguere i Rom/Sinti/Kale, i cui antenati sono giunti dal nord dell'India, dalle comunità autoctone, quali i Travellers (Viaggianti) in Irlanda e nel Regno Unito, o gli Jenisch in Svizzera e Francia, a dispetto di certe similitudini nello stile di vita o nelle difficoltà quotidiane.

I Rom, i Sinti e i Kale rappresentano le tre grandi ramificazioni etniche. I Sinti sono presenti essenzialmente nelle regioni germanofone, nel Benelux e in certi paesi scandinavi, nel nord dell'Italia e nel sud della Francia (in Provenza), dove sono chiamati Manush (Manouches). I Kale (comunemente chiamati "Gitani") vivono nella penisola iberica e anche nel Galles del nord. Il termine "Viaggianti", utilizzato in Francia, Svizzera e Belgio comprende anche gruppi non rom erranti con un medesimo stile di vita. Nello stesso paese possono vivere comunità differenti: ad esempio, in Germania e in Italia si parla di "Rom e Sinti".

Spesso vengono chiamati "zingari", con un eteronimo derivato probabilmente dal nome dell'antica setta eretica degli athìnganoi ("intoccabili"), originario del 500 d.C. e con cui, nel XII secolo, vennero chiamate le popolazioni provenienti dall'Asia Minore giunte nell'Impero Bizantino (Cortelazzo, Zolli, 1988). Come sottolinea

Piasere (2004), questo eteronimo ha una struttura concettuale a tal punto flessibile da abbracciare “una varietà abbastanza composita di persone, con diversità culturali anche notevoli, il cui unico tratto comune è consistito, forse, in una stigmatizzazione negativa da parte di chi non si considerava zingaro”.

Allo scopo di disporre di identificare un’unica minoranza, negli anni Ottanta si è fatto un uso amministrativo ricorrente (al tempo considerato non discriminante) del termine “nomadi”.

Tale tentativo è risultato piuttosto approssimativo, essendo la maggior parte di queste popolazioni tutt’altro che nomadi, al punto di essere usato l’ossimoro “nomadi sedentari” per indicare la condizione dell’80% di loro .

Per semplificazione, si parla genericamente di comunità Rom.

Presso i Rom, la famiglia è la struttura cui si basa la società, l’attività economica e l’educazione, costituisce un nucleo estremamente coeso. I problemi di alloggio e l’evoluzione del ruolo della donna hanno modificato questa struttura dando luogo a gruppi familiari di dimensioni più ridotte, tenendo conto che i giovani spesso desiderano o sono costretti dalla necessità economica ad allontanarsi dalla famiglia.

Le popolazioni Rom praticano religioni diverse, direttamente influenzate dalla religione dominante del territorio in cui si sono insediate. Ad esempio, in Italia e in Irlanda i Rom hanno la tendenza a dichiararsi cattolici, mentre in Bulgaria sono di religione ortodossa o musulmana. In certi paesi, la religione professata e le feste religiose possono richiamarsi a diverse fedi, come ad esempio in Bulgaria, dove certi gruppi sono battezzati da un prete ortodosso, ma seppelliti da un imam musulmano. Le celebrazioni e i rituali riguardano essenzialmente la nascita e la morte, e i pellegrinaggi forniscono ai gruppi familiari l’occasione di incontrarsi e ritrovarsi. Dalla metà del XX° secolo, il movimento evangelico pentecostale zigano ha assunto anche un ruolo politico, in quanto movimento di rivendicazione dei diritti dei Rom presso gli Stati.

Le diverse comunità Rom nel corso delle loro migrazioni hanno subito molteplici influenze culturali. La loro identità è fondata sulla diversità; è per questo che si

possono considerare una delle popolazioni che maggiormente riflettono lo spirito europeo. Dal medioevo, hanno infatti mantenuto forti rapporti transnazionali con i membri dei gruppi familiari sparsi sull'intero continente europeo, anche al di là delle frontiere.

Data detta diversità, è difficile parlare di un'unica cultura Rom. Tra i tratti culturali caratteristici comuni si possono citare l'importanza della famiglia in quanto modello di organizzazione economica e sociale, la fierezza e la rivendicazione della propria diversità, l'indipendenza nell'esercizio di un mestiere, l'assenza di radici territoriali e l'educazione impartita in famiglia.

L'arte per i Rom è essenzialmente l'arte di vivere, legata alla loro mobilità, al viaggio, al commercio, alla fabbricazione di oggetti facilmente trasportabili e alla musica. L'arte dei Rom, è direttamente influenzata dall'ambiente e dal paesaggio; le riunioni tradizionali dei gruppi familiari rappresentano un momento di scambio di diverse espressioni artistiche. L'arte Rom era basata prevalentemente sulla tradizione orale, ma la vita moderna e l'avvento delle nuove tecnologie hanno dato nuovo impulso, oltre che a nuove forme quali: pittura, scultura o l'edizione di raccolte di racconti tradizionali.

Particolarmente celebre è la musica Rom, che gode di una fama internazionale. Basti pensare al jazz manush e al flamenco andaluso. I non Rom non sanno distinguere l'insieme della comunità, assimilandola ad un'espressione folkloristica, il che spinge i Rom a politicizzare la propria cultura, per affermare la propria identità.

La natura della cultura Rom non poteva lasciare testimonianze visibili, come quelle architettoniche, tuttavia il paesaggio attraversato dal loro passaggio conserva ancora la loro impronta, così come ha influenzato loro stessi.

Per questa ragione il Consiglio d'Europa ha definito l'itinerario che ripercorre le migrazioni delle popolazioni Rom, per scoprirne gli artisti, musicisti e scrittori e far conoscere al pubblico le loro condizioni di vita, nel tentativo di dare un'immagine positiva di un popolo da sempre percepito negativamente. Il nomadismo non è mai stato il discrimine dei Rom: i loro spostamenti continui sono stati determinati dalle

persecuzioni e dalle espulsioni, comprese le grandi deportazioni, come quelle naziste e, più recentemente, gli accompagnamenti alle frontiere. Abbiamo avuto modo di vedere come le loro migrazioni siano state forzate più da esigenze di mobilità, che da una vocazione al nomadismo e gli abbiano consentito di adattarsi alle esigenze lavorative, cercando per esempio lavori stagionali per la loro sopravvivenza, o anche di riunire le famiglie per eventi importanti. Il viaggio è uno stato d'animo, oltre ad una necessità e, anche quando sono obbligati a fissarsi stabilmente in un luogo, i Rom rimangono nell'intimo dei viaggiatori.

E' altrettanto vero, però, che solo una minoranza di Rom europei ha scelto una vita itinerante: la maggior parte si sono sedentarizzati, seppure in condizioni assai disagiate.

I Rom si autodefiniscono una nazione, ma "senza un territorio compatto e senza la pretesa di avere tale territorio" (5° Congresso dell'Unione internazionale Rromani, Praga, 2000). Sono generalmente cittadini dei paesi in cui vivono. Non rivendicano un territorio, bensì gli stessi diritti degli altri cittadini.

Il primo Congresso mondiale dei Rom, svoltosi a Londra nel 1971, ha rivendicato il diritto dei Rom di essere riconosciuti come un popolo con pieni diritti e ha adottato una bandiera, un inno e la Giornata internazionale dei Rom.

La bandiera Rom serve a rappresentare un popolo e non uno Stato con frontiere definite. Il colore azzurro simboleggia il cielo, la libertà, la spiritualità, l'eterno; il verde indica la natura, la terra, la fertilità e gli aspetti materiali e tangibili della vita. La ruota a sedici raggi di colore rosso rappresenta la roulotte trainata dai cavalli, il viaggio, la crescita e il progresso, ma è anche un riferimento all'origine indiana dei Rom, alla loro "madrepatria", che hanno lasciato quando hanno iniziato le loro migrazioni, poiché la ruota si ispira al "chakra", raffigurato nella bandiera indiana con 24 raggi, come le ore della giornata.

"Gelem, Gelem" è l'inno del popolo Rom, scritto dal poeta Rom Jarko Jovanović, originario dell'ex Jugoslavia, la cui famiglia fu in gran parte deportata e sterminata ad

Auschwitz nella seconda guerra mondiale. La musica riprende una melodia tradizionale Rom.

Era logico celebrare la Giornata internazionale dei Rom l'8 aprile, data dell'organizzazione del 1° Congresso mondiale dei Rom. Oltre a ciò, l'8 aprile coincide con una festa tradizionale Rom della Transilvania, il "giorno dei cavalli", in cui, per celebrare la fine dell'inverno, i cavalli erano fatti uscire dalle stalle e sfilavano per le strade ornati di ghirlande. In questa giornata, sono organizzate manifestazioni culturali dappertutto nel mondo.

I Rom commemorano anche il Samudaripen il 2 agosto, data in cui 3.000 membri della loro comunità furono massacrati ad Auschwitz-Birkenau, nel 1945.

Questo massacro è ancora poco conosciuto, così il Consiglio d'Europa si è attivato per inserire questa commemorazione nei programmi scolastici degli Stati membri, inquanto parte del progetto "Educazione dei bambini Rom in Europa": è stato predisposto del materiale didattico e sono organizzate manifestazioni e riunioni di lavoro. Un sito internet, sviluppato in cooperazione con l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, contiene una banca dati di questo periodo della storia rom, una biblioteca virtuale e una mappa informativa interattiva.

Nella tradizione Rom, ci si guadagnava da vivere con la lavorazione dei metalli, il recupero e la rivendita di rottami, le arti circensi, le attrazioni delle fiere e il commercio ambulante, i lavori stagionali agricoli o edili. La scomparsa dei mestieri tradizionali, la sedentarietà, il basso livello di istruzione, la precaria scolarizzazione, oltre al crollo dei paesi dell'Europa centro-orientale, dove i Rom sono stati i primi a essere licenziati dalle imprese statali, spiegano l'alto tasso di disoccupazione di cui soffrono le comunità Rom attuali.

L'eterogeneità è il tratto precipuo di cui tener conto.

Le condizioni abitative dei Rom sono molto varie. Ci sono famiglie stabilitesi da secoli in una regione vivendo in villette, case o appartamenti. Altre vivono in aree attrezzate (casa e carovana o casa mobile) e le roulotte trainate dai cavalli sono ormai rare. Le condizioni abitative dipendono pertanto dal contesto di vita, dagli

atteggiamenti o dall'integrazione con le popolazioni circostanti e dai divieti imposti ai Rom per non farli soggiornare troppo a lungo in uno stesso luogo. Sono numerose le famiglie Rom in Europa obbligate a vivere in baraccopoli, o in alloggi di fortuna fatti di materiali riciclati, privi di acqua potabile, o elettricità, oppure di un sistema di raccolta dei rifiuti. Parimenti, i Rom che desiderano condurre una vita nomade hanno enormi difficoltà a trovare aree di sosta attrezzate, non inquinate, o troppo lontane dalle scuole, per cui sono costretti a restare in campi illegali o a spostarsi continuamente.

La metà dei Rom in Europa è in età scolare, ma di questi la metà non è mai stata scolarizzata. Il tasso di analfabetismo degli adulti supera spesso il 50%.

Nella maggior parte delle regioni europee, i bambini Rom non hanno accesso a un'istruzione di pari livello a quella offerta agli altri alunni. La mancata frequenza e l'abbandono scolastico sono inaccettabili e perfino in aumento.

Povertà e tradizioni, di alcune comunità, sono ulteriori ostacoli all'istruzione.

Ancora una volta, discriminazione e pregiudizi causano una profonda disuguaglianza di accesso all'istruzione. Alcuni bambini Rom non possono frequentare la scuola in quanto distanti dal plesso scolastico. Altri sono assegnati a scuole situate in aree isolate, o a classi speciali destinate a bambini con bisogni educativi specifici, senza alcuna valutazione psicologica o pedagogica preventiva. La segregazione educativa esclude dalla società i bambini Rom impedendo i contatti con bambini non Rom.

Il Consiglio d'Europa ha lanciato nel 2001 un progetto sull'educazione dei bambini Rom, mirante a incoraggiare le buone pratiche e a fornire agli insegnanti una formazione sul modo migliore per l'inserimento scolastico degli alunni delle comunità Rom. Il progetto elabora materiali didattici, in particolare per agevolare il passaggio dalla scuola materna a quella elementare. In molti paesi d'Europa si notano differenze significative tra gli indicatori di salute dei Rom e quelli della popolazione maggioritaria. La loro speranza di vita è generalmente di 8-15 anni inferiore e la mortalità, il tasso d'incidenza delle malattie infettive e croniche è molto più elevato

tra i giovani Rom in età scolare. In certi casi, è prioritario il miglioramento della loro situazione sanitaria.

A causa dell'isolamento delle aree in cui vivono, sono lontani dai centri sanitari e hanno pertanto difficoltà ad accedervi. In caso d'emergenza, la situazione è critica. Inoltre, i Rom non sempre dispongono di documenti d'identità, il che complica ulteriormente l'accesso ai servizi sanitari ordinari.

A tutto ciò si aggiungano casi di discriminazione da parte degli operatori sanitari, in particolare dei medici di base, i quali rifiutano di recarsi nei quartieri o nei campi Rom.

I Rom rappresentano la minoranza più perseguitata in Europa.

Le popolazioni indigene nutrono nei loro confronti pregiudizi stereotipati secolari, in ragione del loro stile di vita e delle loro tradizioni nomadi, unitamente ad un immaginario popolare che vuole gli zingari ladri sporchi e asociali. I Rom sono spesso usati come capri espiatori da parte della società; tale situazione sta diventando preoccupante, se inserita nel contesto della crisi economica mondiale, delle leggi xenofobe sull'immigrazione e di certe campagne mediatiche contro l'allargamento dell'Unione europea.

Molte collettività locali negano ai Rom l'autorizzazione di insediarsi sul loro territorio confinandoli in baraccopoli e campi di fortuna, rafforzando così lo stigma del Rom sporco e lacero.

Il Consiglio d'Europa cerca di combattere tali pregiudizi con una campagna di sensibilizzazione intitolata Dosta! (che significa "Basta!" nella lingua romani). Lo scopo è di sottolineare il contributo positivo fornito dai Rom alla società. La campagna è stata lanciata nel 2006 in dodici Stati membri. Si è dotata di un sito internet interattivo, ha preparato spot televisivi, progetti scolastici, formazioni per i media e per gli insegnanti e assegna un premio alle realtà locali distintesi per iniziative a favore del rispetto e della tutela dei diritti dei Rom.

La maggior parte dei Rom sono cittadini del paese nel quale vivono, ma non sempre godono degli stessi diritti del resto della popolazione. Isolamento, analfabetismo,

povertà, mancanza di fiducia nelle forze dell'ordine e nel sistema giudiziario, incapacità di difendere i loro diritti fanno sì che restano emarginati e possano essere vittime di soprusi da parte delle autorità. Allorché non siano cittadini del paese in cui risiedono hanno serie difficoltà a farsi riconoscere come minoranza.

Le donne Rom sono particolarmente emarginate. Sono vittime dei soliti paradigmi negativi da parte delle autorità come della popolazione, ma anche di pratiche abusive quali la sterilizzazione forzata, e, all'interno della loro stessa comunità, vivono in condizioni di inferiorità e costrette, per esempio, alla pratica dei matrimoni precoci. Il Consiglio d'Europa sta promuovendo delle misure per incoraggiare l'autonomia economica, l'emancipazione e l'imprenditorialità delle donne Rom e coorganizza regolarmente conferenze internazionali sulla questione.

Conseguentemente alle loro condizioni di disagio, le popolazioni Rom, soprattutto quelle fuggite a causa delle guerre nei Balcani degli anni novanta, hanno corso il rischio di cadere vittime della tratta. Le donne e i bambini sono particolarmente esposti ai pericoli del traffico di esseri umani a fini di sfruttamento sessuale, mendicità, lavori forzati, adozioni illegali e traffico di organi umani. Due trattati del Consiglio d'Europa contribuiscono a tutelarli in questo campo: la **Convenzione sulla lotta contro la tratta di esseri umani** (2008), orientata essenzialmente alla protezione delle vittime della tratta, alla salvaguardia dei loro diritti e alle azioni penali nei confronti dei trafficanti e la **Convenzione sulla protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali** (2010), primo trattato internazionale che penalizza l'abuso sessuale sui minori.

Il movimento politico Rom si è affermato a partire dagli anni '60, grazie all'istituzione di organizzazioni Rom, alle campagne di sensibilizzazione e di mobilitazione a livello internazionale, alla cooperazione con organizzazioni internazionali e a recenti iniziative, quali il **Decennio per l'inclusione dei Rom 2005-2015**, lanciato dalla Banca Mondiale e dall'Open Society Institute;

Il Forum europeo dei Rom e Viaggianti (ERTF) è stato creato nel 2004, in risposta all'appello lanciato nel 2001 dalla Presidentessa finlandese, Tarja Halonen, in

occasione di un discorso pronunciato al Consiglio d'Europa. Il suo scopo è permettere ai Rom di esprimere le loro speranze e preoccupazioni a livello europeo, di partecipare alle decisioni che li riguardano direttamente. Il Forum, con sede a Strasburgo, è totalmente indipendente dai governi e ha firmato un accordo di partenariato con il Consiglio d'Europa nel dicembre del 2004; riunisce rappresentanti di federazioni nazionali e di organizzazioni internazionali Rom, per difenderne i diritti e vigilare sul loro rispetto.

I giovani Rom europei, oltre ad essere vittime di violazioni dei loro diritti umani fondamentali, soffrono anche per il mancato riconoscimento dei loro diritti e delle loro responsabilità civili. Per questo motivo è stato creato **il Forum dei giovani Rom Europei (FERYP).** Il Forum, una ONG internazionale con sede a Strasburgo, sostiene la rappresentanza e gli interessi dei giovani Rom presso le istituzioni europee e promuove la cooperazione e la formazione di giovani Rom responsabili di ONG.

Il Consiglio d'Europa sostiene **"la Rete internazionale delle donne Rom (IRWN)"**, istituita nel 2003, in partenariato con l'OSCE e con l'Osservatorio europeo dei fenomeni di razzismo e xenofobia (EUMC).

Tale rete in principio mirava essenzialmente a promuovere l'accesso delle donne Rom alle cure mediche, ora ha esteso la propria azione ad altri settori, quali l'accesso all'occupazione e la lotta contro le discriminazioni. L'IRWN stimola inoltre le donne Rom a diventare fattori di cambiamento per le loro comunità su tematiche a lungo considerate tabù, quali, ad esempio, i matrimoni precoci, l'educazione delle ragazze e l'omosessualità.

Nel 1969, **l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa** è stata la prima istituzione ad adottare un testo relativo ai Rom.

Nel 1963, ha posto l'accento sul contributo dei Rom alla diversità culturale europea e sulla necessità di garantire i loro diritti. Nel 2002, preoccupata dalla nuova ondata migratoria dei Rom in Europa, ha sottolineato l'importanza del loro status giuridico. Due nuovi testi, adottati nel 2003 e nel 2005, trattano dei ritorni forzati dagli Stati membri del Consiglio d'Europa verso l'ex Jugoslavia e della situazione in Kosovo.

“Il Comitato dei Ministri” si è occupato fin dal 1975 di questioni riguardanti l’apolidia, l’istruzione, l’occupazione, la mobilità, l’alloggio e le cure mediche.

“Il Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d’Europa” è il centro nevralgico delle attività riguardanti i Rom. Nel 1993 ha definito il ruolo e le responsabilità degli enti locali e regionali per la protezione delle comunità Rom. Tramite il suo Premio “Dosta!” il Congresso ricompensa le buone pratiche degli enti locali a favore dei diritti dei Rom.

“Il Commissario per i diritti umani”, in occasione delle visite regolari effettuate negli Stati membri, compie ugualmente sopralluoghi nei quartieri e nei campi Rom. Ha sottolineato la necessità di porre fine alle espulsioni forzate, alle situazioni di apolidìa, all’antiziganismo e alla segregazione e di garantire ai Rom condizioni abitative decenti, l’accesso a infrastrutture minime, alla scolarizzazione e alle cure mediche. Ha inoltre affermato la necessità che le comunità Rom siano rappresentate all’interno degli organi politici decisionali.

Nel giugno del 2010, erano già una ventina le sentenze pronunciate dalla Corte riguardanti il rispetto dello stile di vita dei Rom, il diritto all’alloggio, le denunce di maltrattamenti subiti da parte della polizia e l’iscrizione di bambini Rom in scuole speciali o classi differenziate. Il Protocollo n° 4 alla Convenzione europea dei diritti dell’uomo vieta le espulsioni collettive.

Per 15 anni, il Consiglio d’Europa e il Centro europeo per i diritti dei Rom (ERRC) hanno organizzato delle sessioni di studio e di formazione destinate ai giuristi, al fine di migliorare la loro conoscenza della giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell’uomo concernente i Rom.

“La Carta Sociale Europea” tutela i diritti economici e sociali ed è sempre più frequentemente invocata dai Rom. Il primo reclamo del 2003 riguardava il diritto della famiglia a una protezione sociale, giuridica ed economica.

“La Commissione Europea contro il razzismo e l’intolleranza (ECRI)” del Consiglio d’Europa denuncia strenuamente gli episodi di antiziganismo e di discriminazione. L’ECRI sollecita inoltre i mass media a svolgere il loro mestiere in

maniera responsabile quando riportano episodi che vedono come protagonisti membri della comunità Rom.

“La Carta Europea delle lingue regionali e minoritarie”, adottata nel 1992 ed entrata in vigore nel 1998, garantisce la protezione e la promozione della lingua romani.

Un altro trattato importante **è “La Convenzione-Quadro per la protezione delle minoranze nazionali”**; esso, adottato nel 1994 ed entrato in vigore nel 1998, mira a preservare e sviluppare le culture e le identità delle minoranze. Alcuni paesi, come Germania, “ex Repubblica jugoslava di Macedonia”, Slovenia e Svezia, citano espressamente i Rom nell’elenco delle minoranze presenti sul loro territorio.

Gli eventi del 2010, in cui si è assistito a espulsioni di Rom da parte di paesi dell’Europa occidentale, hanno condotto il Segretario generale del Consiglio d’Europa, Thorbjorn Jagland, ad aiutare i Rom in maniera più mirata, più coordinata e in un approccio multidimensionale. Ha pertanto invitato i rappresentanti dei 47 Stati membri del Consiglio d’Europa, dell’Unione europea e della comunità Rom a riunirsi a Strasburgo per condannare la discriminazione diffusa e impegnarsi a migliorare la situazione. La **“Dichiarazione di Strasburgo”**, adottata in tale occasione, incoraggia a proseguire una serie di nuove iniziative a favore dei Rom. E’ stato nominato un Rappresentante speciale del Segretario generale per le questioni relative ai Rom, Jeroen Schokkenbroek, che è assecondato da un gruppo di supporto incaricato di condurre le attività.

Dagli inizi del 2011, il Consiglio d’Europa ha lanciato un progetto per la **“formazione di mediatori”**, la maggior parte dei quali di origine Rom, per facilitare la comunicazione tra le comunità Rom e le istituzioni pubbliche su questioni pratiche, quali la scolarizzazione dei bambini Rom, l’accesso alle cure mediche, all’alloggio e al mondo del lavoro. Degli esperti del Consiglio d’Europa e dei formatori specializzati forniscono ai mediatori le competenze necessarie per svolgere una mediazione efficace e imparziale tra le autorità locali e la comunità Rom. I primi Paesi interessati a questo programma sono stati: Bulgaria, “ex Repubblica Jugoslava

di Macedonia", Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Italia, Moldova, Repubblica Ceca, Romania, Serbia, Slovacchia, Spagna, Turchia e Ucraina. Il Consiglio d'Europa organizza inoltre delle sessioni di formazione per rafforzare le competenze degli avvocati in questo settore specializzato.

Un gruppo di esperti designati al massimo livello dai 47 Stati membri del Consiglio d'Europa si riunisce due volte all'anno. **"Il Comitato di esperti ad hoc sulle questioni Rom (CAHROM)"** funge da luogo d'incontro e di scambio di esperienze e di buone pratiche tra gli Stati membri. Il CAHROM, che riferisce direttamente al Comitato dei Ministri, può presentargli pareri o raccomandazioni in vista della loro adozione e allertarlo su nuove questioni che richiedono un'attenzione urgente.

Numerose risoluzioni relative ai Rom sono state adottate dal Parlamento europeo a partire dagli anni settanta. Dei programmi (tra cui in particolare il programma Phare) e delle conferenze sono stati ugualmente lanciati per promuovere le politiche a favore dei Rom.

L'eco suscitata nell'estate 2010 dalle espulsioni di comunità Rom da parte di paesi dell'Europa occidentale ha spinto la Commissione europea a definire un quadro strategico per l'integrazione dei Rom, con obiettivi precisi in materia d'istruzione, occupazione, salute e alloggio. In tale ambito, gli Stati dovranno anzitutto garantire che tutti i bambini Rom completino il ciclo della scuola elementare, che si riducano i divari tra i tassi di disoccupazione dei Rom e dei non Rom, che diminuisca la mortalità infantile tra i Rom, che sia favorito l'accesso all'alloggio e che i fondi già stanziati siano meglio utilizzati.

L'OSCE ha adottato numerose risoluzioni riguardanti i Rom. Nel 1994 ha istituito un "Punto di contatto per le questioni relative ai Rom e ai Sinti", con lo scopo di sostenere i diritti civili e politici di queste comunità e prevenire o risolvere i conflitti nei paesi dell'Europa sud-orientale. Rientrano in particolare tra le sue aree di intervento la lotta al razzismo e alla discriminazione, le questioni in materia di alloggio, salute, occupazione, accesso all'istruzione e partecipazione dei Rom alla vita pubblica.

Per quanto riguarda **Le Nazioni Unite,** i Rom sono citati nei loro testi a partire dal 1977. Il Consiglio economico e sociale (Ecosoc) ha riconosciuto nel 1979 la Romani Union in quanto organizzazione non governativa rappresentativa dei Rom. L'Unesco e l'Unicef partecipano alle riflessioni sull'istruzione dei bambini Rom e forniscono il loro contributo a progetti riguardanti la lingua romani. **L'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati** si è dichiarato preoccupato per la situazione dei Rom nell'Europa centrale e orientale. **Il Comitato delle Nazioni Unite per l'eliminazione della discriminazione razziale (CERD)** ha d'altro canto la responsabilità di richiamare l'attenzione dei paesi non appena e al corrente di episodi di discriminazione nei confronti dei Rom.

Nel 2005, nove paesi dell'Europa orientale hanno aderito a una nuova iniziativa **"Il Decennio per l'inclusione dei Rom (2005-2015)"** mirante a eliminare le discriminazioni razziali subite dai Rom ed il miglioramento delle loro condizioni sociali ed economiche. Il Decennio riunisce governi, organizzazioni intergovernative, tra cui il Consiglio d'Europa, e le ONG rappresentative dei Rom, ponendo l'accento su tutte le aree critiche già individuate dai Forum e dalle Organizzazioni extra governative. Dodici Stati partecipano attualmente al Decennio per l'inclusione dei Rom: Albania, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, "ex Repubblica jugoslava di Macedonia", Montenegro, Repubblica Ceca, Romania, Serbia, Slovacchia, Spagna e Ungheria. La Slovenia gode dello status di osservatore. Il Fondo per l'istruzione dei Rom finanzia progetti d'inclusione nel sistema educativo. E' sovvenzionato da governi, organizzazioni multilaterali e fonti private.

1.2 Rom in Europa

Le istituzioni dell'Unione europea, a più riprese, si sono interessate alla questione Rom, senza però mai giungere a scelte in direzione di politiche nette e precise. Parlamento e Commissione non hanno mai normato in maniera consistente la protezione delle comunità Rom. Nel 1969 l'Assemblea consultiva del Consiglio d'Europa si è dichiarata "*profondamente allarmata*" dalla mancata implementazione

di politiche a sostegno delle comunità Rom e dalle "*frequenti frizioni fra le famiglie nomadi e la popolazione sedentaria*" (Raccomandazioni del Consiglio d'Europa 563 del 1969).

Negli anni successivi, pur formulando in proposito diverse raccomandazioni, l'Europa non ha mai usato strumenti di politica, progetti finanziati e modalità negoziali di nuova generazione, (piani nazionali, metodo aperto di coordinamento), per incentivare i governi delle nazioni a perseguire una politica che aggredisca le discriminazioni dei Rom e dei Sinti. Si è limitata a moltiplicare le risoluzioni del Parlamento europeo e le raccomandazioni di diverse commissioni. Questo scarso impegno dell'Unione Europea nella formulazione di una politica complessiva per le popolazioni rom e sinti risulta particolarmente stridente, giacché la storia delle comunità rom è da sempre europea e soprattutto perché la comunità rom , nella sua eterogeneità, rappresenta la più grande minoranza presente in Europa. Come ricorda giustamente Piasere (2003) "*storia d'Europa censurata, sottostimata, dimenticata perché evitata, evitata perché intrigante per l'identità europea stessa che si vuole costruire*".

Va precisato, tuttavia, che negli ultimi anni il Fondo sociale europeo a favore dei Rom ha spinto la Commissione a destinare maggiori risorse economiche a questi gruppi. In particolare nel maggio 2010 il Parlamento Europeo ha dato la sua approvazione ad una proposta della Commissione europea che rende possibile utilizzare finanziamenti regionali europei per migliorare le condizioni abitative delle "comunità emarginate", con specifico riferimento ai gruppi zigani. I fondi potranno essere usati per la sostituzione delle case attuali nonché la costruzione di nuove abitazioni, sia in ambito rurale che urbano, attraverso un "approccio integrato" concepito e attuato dalle autorità nazionali e regionali per affrontare altre tematiche quali l'istruzione, lo sviluppo delle competenze lavorative, l'occupazione e la salute. Tramite i programmi di politica regionale, oltre ai finanziamenti disponibili, il Parlamento europeo ha assegnato alla Commissione europea ulteriori fondi dedicati

ad un progetto pilota sull'inclusione dei Rom, articolato in tre assi: istruzione nella prima infanzia, micro finanziamento e sensibilizzazione.

Attualmente risulta difficile stimare l'ammontare delle persone che appartengono alla minoranza rom e sinti. Molti documenti della Commissione europea e del Consiglio d'Europa riferiscono sempre di circa quindici milioni di persone in tutto il mondo, di cui fra i dieci e i dodici milioni in Europa e più precisamente il 60/70% nei Paesi dell'Est e il 15/20% in Spagna e in Francia. Dati comunque aleatori, non essendo possibile sapere esattamente chi appartiene a questi gruppi.

1.3 Rom in Italia

La presenza Rom in Italia oscilla tra le 130000 e le 150000 persone, il due per mille dell'intera popolazione italiana. Sono dunque più numerosi dei componenti di alcune altre minoranze, anche se rimangono probabilmente "la più bassa percentuale di tutta l'Europa".

70000 persone hanno la cittadinanza italiana, mentre i restanti 50000 sono cittadini provenienti soprattutto dalla ex Jugoslavia e dalla Romania, o, in misura minore, cittadini di altri Paesi comunitari (Spagna e Francia). Ai fini di una programmazione corretta delle politiche, non bisogna concentrarsi solo su queste prime stime. Da un lato è possibile che in soli dieci anni in molti territori le quantità si siano modificate significativamente. Dall'altro, concentrarsi solo sulle persone residenti in campi regolari vorrebbe dire disconoscere l'importanza, anche ai fini di intervento sociale, di Rom e Sinti che hanno avuto traiettorie di integrazione di successo e che nella grande maggioranza dei casi nascondono la loro appartenenza, come nel caso di diversi piccoli imprenditori, commercianti di carne equina o di distributori di benzina. A questo proposito le fonti istituzionali conoscitive di polizia locale e assessorati alle politiche sociali riescono a fornire solo informazioni parziali. Un lavoro maggiormente completo richiederebbe una forte collaborazione con i Rom e i Sinti, finalizzata a ricostruire le reti di legami dentro e fuori gli insediamenti collettivi

(campi, micro-aree, terreni agricoli di proprietà, baraccopoli) per avere una stima approssimativa delle persone che vivono in Italia.

Stime effettuate in diverse regioni italiane testimoniano comunque che, seppure con alcune differenze da gruppo a gruppo, il numero dei rom non abitanti in campi e insediamenti collettivi è assai significativo, oscillando fra il 50% e il 20% rispetto a quanti abitano in gruppo. Certamente avere a disposizione un quadro più completo della presenza dei Rom e Sinti permetterebbe di distinguere con maggiore precisione non solo i gruppi, ma anche le traiettorie individuali e di aggredire così lo stereotipo della miseria e dell'assistenzialismo.

Va precisato che la maggior parte di questi gruppi sono stati sempre stanziali, solo alcuni hanno avuto delle abitudini di itineranza per ragioni lavorative. Gli spostamenti di questi gruppi hanno sempre e comunque insistito su territori circoscritti, su cui ritornano ciclicamente. Forme di migrazione forzata hanno caratterizzato alcuni di questi gruppi, che comunque non si sono mai mossi per grandi numeri, ma sempre sulla base di piccole reti di affinità, non necessariamente di tipo familiare.

L'Italia, su scala nazionale, non ha sviluppato una politica per le comunità Rom con un livello anche minimo di coerenza e di articolazione. La Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati (2001) sostiene che "l'unica vera politica nazionale si è avuta in campo scolastico", riferendosi al fatto che negli anni sessanta, il ministero della Pubblica Istruzione stipulò una convenzione con l'Opera Nomadi e con l'Università di Padova per creare le classi speciali "Lacio Drom" per bambini "zingari", poi definitivamente abolite negli anni ottanta insieme a tutte le altre classi speciali. La stessa Commissione ammise il fallimento della politica scolastica, imputando le ragioni di questo insuccesso proprio alla sua unicità, giacché l'insieme di problematiche che attengono alle diverse condizioni delle comunità rom non può essere affrontato se non all'interno di una prospettiva di coordinamento e integrazione fra diverse politiche.

Nel 2008 i prefetti di Milano, Napoli e Roma, in qualità di commissari regionali per l'emergenza nomadi, motivarono l'istituzione di "commissariati governativi straordinari in relazione a una situazione di allarme sociale, causato dalla presenza di campi nomadi irregolari" e dal conseguente "rischio per l'ordine pubblico". L'anno successivo a queste città si aggiunse Torino.

Negli anni più recenti, il Tavolo tecnico interministeriale per le minoranze sprovviste di territorio ha promosso una riflessione sulle modalità e le opportunità di riconoscimento di questi gruppi come minoranza linguistico-culturale.

Il limite della maggioranza di queste leggi è imputabile al basso livello di applicazione previsto e implementato, tanto che i Comuni raramente ne ottemperano le disposizioni (AA.VV., 2001; Sigona, 2005). In ogni caso, il rapporto centro-periferia nella gestione della "questione zingara" in Italia è basato su uno schema generale in cui le politiche comunali sono svolte, spesso, sulla base di leggi regionali.

Come precisa Simoni (2003), nel corso degli ultimi venticinque anni abbiamo assistito ad un processo di progressiva "regionalizzazione" della tutela delle minoranze in cui "la legislazione, variamente denominata, a tutela dell'identità etnica rom, è stata vista come parte integrante di questo processo, che ha tuttavia la sua matrice in un sistema di tutela centrato su minoranze linguistiche con un forte radicamento territoriale. L'estensione del processo di regionalizzazione della tutela, già discutibile nel caso delle minoranze linguistiche "tradizionali", a una minoranza priva di tale radicamento, senza lingua pienamente standardizzata e, soprattutto, con una così peculiare storia di subìta intolleranza non sembra la migliore premessa per una soluzione". Inoltre, in assenza di un intervento normativo statale non si producono opportunità di affermazione esplicita di diritti e diviene più arduo promuovere "una discussione sul bilanciamento dei diritti dei soggetti coinvolti" (ibidem).

I Comuni, in particolare, manifestano continuamente un forte sentimento di abbandono e la stessa ANCI ha chiesto più volte nel corso degli anni maggiore formazione, informazione, scambio di buone prassi, linee di indirizzo per gli Enti Locali. Le conseguenze della frammentazione degli interventi sociali sono estremamente gravi per le comunità rom più povere, le quali subiscono gli esiti delle forti disuguaglianze non solo di reddito, ma anche sanitarie (Monasta, 2004; 2010), abitative (Tosi, 2008; 2010; Sigona, 2002) scolastiche (ERRC, 2002; Ignazi, Napoli, 2004) e occupazionali (OSCE, 2008).

La Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati ha stimato che il 45% della popolazione rom e sinti in Italia ha meno di sedici anni e il 70% ne ha meno di trenta e solo il 2-3% ha più di sessant'anni, con un'aspettativa di vita media più bassa di quella di molti paesi del cosiddetto "Terzo Mondo" oltre a un tasso di mortalità infantile per infezioni che non ha pari in Europa (AA.VV., 2001).

Inutile negare che a livello locale, in Italia una soluzione assai praticata è quella della segregazione estrema: l'apartheid dei "campi-sosta", tendenzialmente realizzati lungo ferrovie, tangenziali, canali, discariche e cimiteri dove gli "zingari" non sono visibili e il valore fondiario è minimo (Sigona, 2005).

Molti di questi servizi pubblici di accoglienza residenziale, definiti "campi nomadi", sono ghetti molto spesso senza le minime infrastrutture necessarie all'abitare (fognature, gas, energia elettrica, acqua corrente). Strutture predisposte dalle amministrazioni pubbliche per cittadini italiani, o comunitari, o aventi un permesso di soggiorno, costruite senza i minimi requisiti di abitabilità.

E' il segnale di un trattamento differenziale dei Rom e dei Sinti rispetto agli altri cittadini italiani. L'esito più importante di questo processo è stata la destoricizzazione dell'iscrizione di questi gruppi nel cuore delle società urbane e rurali italiane. Persa la memoria storica delle forme di integrazione e complementarietà tra i gruppi zigani e

il resto della popolazione, il sentimento di ostilità si è diffuso con intensa rapidità, lasciando intendere processi di effettiva irreversibilità.

Comunque in molte città italiane vi sono esperienze ben riuscite di piccoli villaggi e microaree, in cui vivono assieme piccoli gruppi, che scelgono di convivere, spesso accompagnati in un percorso che li porta ad acquistare i diritti di proprietà del luogo in cui risiedono e a muoversi verso una reale autonomia.

Tale frammentazione di intervento ha conseguenze gravi anche per gli strati più ricchi dei gruppi rom. Nella maggior parte delle città, l'assenza di politiche culturali di promozione e riconoscimento di questa minoranza linguistico-culturale lasciano fortemente discriminati anche molti cittadini rom che non soffrono condizioni di miseria. Così capita spesso che nelle città italiane, commercianti e piccoli imprenditori rom, così come impiegati, operai o liberi professionisti si vergognino a dichiarare la propria identità, la nascondano, contribuendo paradossalmente a consolidare l'immagine dei Rom come un gruppo solo di poveri che vivono di stenti. Pochissime città italiane hanno realizzato centri culturali rom, musei etnografici delle culture rom o festival di promozione delle arti praticate dai rom; pratiche molto diffuse in diverse città europee. Le indagini demoscopiche evidenziano infatti in Italia una scarsissima conoscenza del mondo rom (Arrigoni, Vitale, 2008) e un immaginario negativo e assai stereotipato, segnalando una grande esigenza di conoscenza e promozione culturale.

Comunque le scelte di politica pubblica esercitate a livello locale circoscrivono abbastanza le possibilità di azione in materia di istruzione primaria e secondaria, di inserimento lavorativo, di salute, di socialità e, soprattutto, di condizioni abitative. Esse possono favorire o ostacolare condizioni di"riconoscimento" di queste comunità, all'interno di un ordine sociale "necessariamente complesso e contradditorio".

Diverse valutazioni hanno evidenziato che interventi sociali capaci di integrare sostegno all'abitare e sostegno all'occupazione, con la compresenza di una forte

responsabilità dell'ente locale e il coinvolgimento di più soggetti della società civile, producono un livello assai alto di integrazione e una riduzione significativa della devianza.

Al contrario, le politiche di segregazione e invisibilità aumentano molto il rischio che si producano comportamenti di micro-criminalità o che i più giovani vengano attirati dalle offerte della criminalità organizzata presente in molti territori del nostro Paese.

1.4 Rom a Roma

Le amministrazioni romane e l'opinione pubblica in genere hanno percepito da sempre la presenza di comunità rom e sinti come un "problema" di complessa soluzione. Come risulta da diverse indagini intercorse, è stato dimostrato come la scarsa conoscenza del mondo e della cultura rom siano alla base di stereotipi e pregiudizi fortemente radicati nell'immaginario collettivo. Tale ignoranza si è autoalimentata negli anni a Roma, causando nella cultura maggioritaria e nelle istituzioni locali forti pregiudizi che hanno, a loro volta, portato ad interventi e atteggiamenti discriminatori e segregativi.

L'opinione pubblica, di fronte ad alcune iniziative da parte delle amministrazioni comunali, ha espresso con forza malumori, specie nel momento in cui si è trattato di sostenere l'inclusione sociale dei rom, intesi sempre come fattore di rischio per il benessere della maggior parte della società romana. Purtroppo la presenza di comunità rom nelle zone periferiche della città ha rafforzato i malumori e si sono consolidate opinioni pericolose che, cavalcate da esponenti politici, sono state tramutate in slogan e campagne incitanti alla discriminazione e all'odio razziale.

Oggi la presenza di comunità rom a Roma è percepita come ingombrante, minacciosa e pericolosa, come attentatrice personale e alla salute pubblica, come una "diversità" da dover segregare, in nome di un presunto rispetto culturale, in spazi lontani e

separati dalla città: i“campi nomadi”, che sono il segno più evidente dell’emarginazione fisica e sociale.

Secondo i dati forniti dall’amministrazione comunale di Roma i Rom sono circa 7000 e le presenze sono distribuite in tre differenti tipologie di insediamento: 8 villaggi attrezzati con 3680 presenze; 9 campi tollerati con 1310 presenze; 200 insediamenti informali con 2000 presenze.

Nel complesso rappresentano una percentuale della popolazione intorno al 0,24%, una delle più basse in Europa.

Nella città di Roma la politica dei “campi nomadi” è iniziata a metà degli anni ottanta, dopo la deliberazione regionale che prevedeva la creazione di insediamenti per comunità nomadi.

Nel 1994, il neo sindaco Francesco Rutelli, con l’attuazione della “politica dei campi”, autorizza le comunità rom a sostare in alcune aree della città. Azione amministrativa che si concretizza nell’organizzazione del campo nomadi in Via Salviati. Il Piano prevedeva la costruzione di 10 campi per la spesa complessiva di 12 miliardi di lire.

Successivamente ogni amministrazione comunale ha affrontato il problema legato alla presenza di comunità rom nella capitale. Tutti i Piani rispondono alle ripetute emergenze e vengono elaborati in un clima spesso segnato da forti polemiche politiche e mobilitazioni di cittadini contro la presenza dei “campi nomadi”. Immancabilmente tutti i Piani si pongono l’obiettivo di sgomberare e trasferire con la forza le famiglie rom per concentrarle nei “villaggi attrezzati”, che diventano presto luoghi di degrado, violenza e soprusi.

Nel 2007 il sindaco di Roma Walter Veltroni sottoscrive il “Patto per Roma Sicura” in partenariato con la Regione Lazio e la Provincia di Roma. Nel Patto viene prospettata *“la costruzione di quattro villaggi della solidarietà in aree attrezzate in*

grado di ospitare circa 1000persone ciascuno, disciplinati da precisi regolamenti di gestione".

L'ultimo Piano Nomadi è stato proposto e attuato dal sindaco Gianni Alemanno nel 2009, con l'intenzione di realizzare 13 "villaggi attrezzati" capaci di ospitare circa 6000 rom. Il Piano è fondato sulla politica degli sgomberi e dei trasferimenti forzati.

Dal 31 luglio del 2009 ad oggi questi insediamenti spontanei sono raddoppiati e nei "villaggi attrezzati" le condizioni di vita sono drammaticamente peggiorate a causa dell'isolamento, del sovraffollamento e della mancanza di manutenzione. I diritti umani risultano sistematicamente violati, il servizio di scolarizzazione è peggiorato a causa della distanza dei campi dalle scuole. Tutto questo è costato più di 20 milioni di euro l'anno ed ha prodotto spaesamento e isolamento da parte soprattutto delle nuove generazioni rom, che si sono sentite sempre più escluse dal contesto sociale e urbano di Roma.

Attualmente risiedono due o tre generazioni di rom nella città di Roma, cresciuti nei "campi nomadi", spesso vittime di processi sociali devianti , aggravandone la fragilità sociale di interi nuclei familiari rom, vanificandone le aspettative di integrazione e di inclusione.

Il "Villaggio attrezzato" di Via di Salone

Situato all'estrema periferia orientale della capitale, il "villaggio attrezzato" di Via di Salone è stato inaugurato dal sindaco Veltroni nel giugno 2006 con 138 moduli abitativi e 5 container di servizio per accogliere 600 rom. Lo spazio è stato circondato da una recinzione metallica e provvisto di un sistema di video-sorveglianza con l'istallazione di circa 30 videocamere, lungo il perimetro dell'insediamento per il controllo degli ingressi.

L'incremento del numero degli ospitanti, il suo isolamento dal tessuto urbano, la mancanza di percorsi adeguati di inclusione sociale hanno portato negli anni ad un

progressivo degrado dell'insediamento all'interno del quale si riscontrano costantemente problematiche relative alla situazione igienico-sanitaria, alla sicurezza degli abitanti, all'aumento di comportamenti devianti e di criminalità.

Importanti organizzazioni che si occupano di diritti umani hanno condannato la politica di diverse giunte comunali romane di trasferire e "ammassare" nell'insediamento di via di Salone i rom sgomberati da altri campi. Il commissario ONU per i diritti umani, Navi Pillay, ha dichiarato: *"trasferire i rom dei campi abusivi a quelli ufficiali non è una soluzione adeguata, perché rimangono isolati dal resto della popolazione e hanno scarsissime opportunità di trovare un lavoro e migliorare la loro situazione"*.

Oggi il "campo" di Salone, considerato dalle giunte Veltroni e Alemanno come "villaggio attrezzato" modello, rappresenta l'esempio delle conseguenze di una politica discriminatoria e segregativa che non permette in alcun modo alle persone appartenenti alle comunità rom di interagire con il resto della popolazione maggioritaria creando a Roma dei cittadini "invisibili", lontani dai diritti, esclusi dalla fruizione di servizi base.

Il "Villaggio attrezzato" de La Barbuta

Il "villaggio attrezzato" de La Barbuta è stato creato nel 2011, nell'ambito delle misure realizzate dal commissario all'Emergenza Nomadi. Il nuovo villaggio si trova a ridosso della pista dell'aeroporto di Ciampino che, secondo quanto previsto dalle vigenti normative in materia dei controlli di volo aeroportuali, è incompatibile con qualsiasi insediamento abitativo. Nel sottosuolo dell'area si trova la falda acquifera che alimenta la sorgente Appia e l'intera zona è soggetta al piano paesaggistico come sito di interesse archeologico e quindi soggetta a vincolo.

Diverse fonti di diritto definiscono l'area non adatta alla costruzione di un insediamento umana, anche a causa delle precarie condizioni igieniche, dell'aria insalubre e dell'inquinamento acustico.

L'intervento, per ospitare 650 rom, è costato ai contribuenti quasi 10 milioni di euro, 15 mila euro a persona, considerando, inoltre la garanzia del servizio di sorveglianza, di vigilanza, di smaltimento dei rifiuti, del presidio socio-educativo, di scolarizzazione, del pagamento delle utenze, dell'erogazione di eventuali borse di studio, della manutenzione ordinaria e straordinaria.

Il tutto a fronte di ingenti somme erogate, con benefici minimi o nulli per le persone accolte nell'insediamento e senza che sia possibile riscontrare elementi di una reale e concreta inclusione sociale.

Il Commissario d'Europa Nils Muizniehs, dopo la visita a Roma dal 3 al 6 luglio, poche settimane dopo l'apertura del "campo", nel suo rapporto sosteneva: *" che tali interventi di sgomberi forzati non si possano certo conciliare con la nuova ottica imposta dalla Strategia nazionale d'inclusione dei rom, che è già in vigore in Italia. Piuttosto, si evince una sfortunata continuità della precedente politica ufficiale di stampo emergenziale. (…) Quella politica aveva alimentato una serie di sgomberi forzati sistematici senza precedenti, spesso anche a catena, senza alcun riguardo per le circostanze personali dei soggetti interessati, né per le garanzie procedurali". "Il Commissario* - si legge nel rapporto – *crede fermamente che sia i campi segregati per le popolazioni di rom e sinti, che gli sgomberi forzati in Italia siano da relegare definitivamente al passato".*

La politica degli sgomberi

Negli ultimi quindici anni il *Piano Nomadi* di ogni amministrazione comunale romana è stato caratterizzato da trasferimenti forzati e sgomberi che hanno interessato comunità rom e sinti.

Il *Piano Nomadi* della giunta Rutelli, in prossimità del Giubileo del 2000, prevedeva una serie impressionante di sgomberi forzati. Il 28 maggio 2000, alle ore 02,30, più di mille agenti della polizia municipale, in tenuta anti sommossa, effettuarono irruzioni in quattro insediamenti romani. Al loro seguito ambulanze, bulldozer, camionette blindate e carri attrezzi.

Quello del sindaco Veltroni prevedeva l'espulsione di circa mille Rom dalla zona della Magliana.

Il sindaco Alemanno effettuò 460 sgomberi e trasferimenti forzati, con un costo complessivo di circa 7 milioni di euro. Dieci volte più di quanto speso finora dal comune di Roma per l'inclusione lavorativa di soggetti rom svantaggiati nel medesimo periodo preso in esame. Nella stima vanno ritenute le spese per la rimozione dei rifiuti, per l'impiego delle forze dell'ordine e per l'utilizzo delle unità mobili di strada.

Le famiglie rom coinvolte negli sgomberi ammontano a 480, per complessive 2000 persone, trasferite da un capo all'altro della città senza soluzione alternativa, senza progetti di inclusione sociale, senza assistenza adeguata, senza sostegni scolastici, aggravando ad ogni sgombero le condizioni abitative dei nuclei familiari e calpestando i basilari diritti umani e dell'infanzia.

Rappresentanza Rom a Roma

Nel panorama romano di questi ultimi anni è mancato un serio ed adeguato dialogo con le comunità rom. Un ruolo chiave nella costruzione e nella gestione dei "villaggi attrezzati" lo hanno rivestito i sedicenti rappresentanti rom con cui le amministrazioni capitoline hanno instaurato un rapporto di collaborazione e di cooperazione. Si è trattato per lo più di operatori linguisticamente preparati, spesso accreditati come detentori delle "verità rom", unici mediatori tra le comunità e le istituzioni. Alcuni di loro, pur avendo avuto incarichi pubblici dalle amministrazioni locali, nell'attuazione

del loro mandato, hanno subito sanzioni dalle autorità giudiziarie. Nel corso degli ultimi anni le autorità capitoline hanno concorso al consolidamento del potere di tali figure, accreditandoli come unici interlocutori per la gestione degli sgomberi e dei trasferimenti e, in diversi casi, facendogli gestire quote significative dei fondi destinati alla gestione dei "campi nomadi". In questo modo, queste figure, che non hanno mai avuto una reale rappresentatività dal punto di vista democratico, sono diventate "modelli negativi" per le giovani generazioni, soprattutto per la loro capacità di utilizzare in maniera strumentale la partecipazione politica e il dialogo con le istituzioni.

Negli ultimi venti anni le politiche locali sono state segnate da azioni rivolte alle comunità rom e sinti caratterizzate da insuccessi e fallimenti sul piano dell'integrazione e rafforzato la segregazione e la discriminazione, latente o manifesta, dei rom. Dietro la falsa rappresentazione del rom "nomade" sono stati giustificati sgomberi e allontanamenti forzati, costruzioni e gestioni di "villaggi attrezzati" ed espulsioni.

I risultati conseguiti, oltre allo sperpero di soldi, sono stati la segregazione della minoranza rom, l'intolleranza da parte dei cittadini residenti nella periferia, la crescita di generazioni di rom in un contesto di emarginazione sociale a forte rischio devianza e quindi gravemente penalizzante.

In conclusione il "campo nomade" in realtà è il prodotto selezionato dalla società stanziale e urbana per isolare la comunità rom. Prodotto costruito su base etnica, isolato dal contesto urbano, recintato, controllato, organizzato in base ad un'economia da "ghetto", con regole interne proprie.

Per chiunque cittadino la vita del campo scorre parallela rispetto alla vita di città e le possibilità di incontro vengono ridotte drasticamente. Anche i progetti sociali realizzati dentro il campo, invece di favorire i percorsi di inserimento sociale, hanno finito per diventare una sorta di "welfare del campo", un'economia che somma i costi sostenuti dall'amministrazione pubblica ai costi di emarginazione pagati dai rom.

CAPITOLO 2

Politiche Sociali e d'Integrazione dei Rom e Sinti

Il rapporto della Commissione europea contro il razzismo e le intolleranze definisce le comunità rom e sinti fra le più discriminate in Europa. Svantaggiati nel lavoro, nell'alloggio, nell'istruzione, nella legislazione, nell'inserimento sociale.

2.1 Le politiche Sociali dei Rom e Sinti

La presenza delle comunità rom hanno sempre creato dei problemi di inserimento a tutte le società dove questi si sono stabiliti. Gli stati europei hanno adottato politiche di esclusione o politiche di assimilazione forzata.

Quattro sono i tipi di politiche con i quali è stato affrontato il problema:

1. Politiche di emarginazione ed esclusione
2. Politiche di assimilazione forzata
3. Politiche di integrazione
4. Politiche per i diritti delle minoranze

Le prime due tipologie hanno utilizzato misure coercitive; le ultime due il principio dei diritti.

<u>Politiche di emarginazione ed esclusione</u>

Frequentissime sono state le politiche di esclusione ed ancora si riscontrano tali comportamenti nei paesi più evoluti e moderni come ad esempio anche in Italia (rapporto paese: ERRC, “Campland: Racial Segregation of Roma in Italy”, Budapest 2000) .

Il desiderio di evitare qualunque contatto, compreso quello visivo, ha prodotto l’emarginazione geografica ghettizzando le comunità rom su criteri etnici e religiosi. Nella città Usti nad Labem della Repubblica Ceca, addirittura è stato alzato un muro intorno alle abitazioni rom. Tale esclusione comporta anche l’emarginazione nel campo lavorativo e dai servizi pubblici come giustizia, educazione, sanità (OSCE “Report on the Situation of Roma and Sinti in the OSCE Area”, OSCE Aja 2000).

Non vengono assunti lavoratori rom; i bambini rom vengono inseriti in classi speciali con alunni portatori di handicap o in classi solo per rom; queste comunità non possono frequentare ristoranti, club, teatri. Esclusi, quindi, dai luoghi di socializzazione.

Politiche di assimilazione forzata

Cancellare le differenze tra i rom ed i non rom è un altro tipo di politica coercitiva: cercare di integrare i rom cancellando le loro identità e le loro tradizioni è una forma di forte repressione che provoca la perdita della identità dei gruppi minoritari. In alcuni paesi europei questa politica di assimilazione è stata identificata come una missione civilizzatrice dei gruppi emarginati.

Seguendo la politica marxista di salvaguardare “l’interesse comune di tutti i proletari a prescindere dalla nazionalità” (Friedrich Engels Karl Marx “Il Manifesto del Partito Comunista”), l’unica soluzione dei regimi socialisti alla questione Rom è stata la politica di assimilazione, trasformando i rom in cittadini produttivi,

cooperativi e sostenibili, ma non partecipanti alla presa delle decisioni e all'implementazione delle stesse.

Politiche di integrazione

La politica di integrazione si distingue da quella di assimilazione, perché dà valore al diritto dell'individuo di conservare la sua identità etnica e garantisce il rispetto delle scelte e dei diritti individuali, promuovendo le pari opportunità.

L'inserimento non discriminatorio nella scuola, nel mondo del lavoro e nell'assegnazione delle abitazioni in Europa è avvenuto negli anni '70, migliorando la situazione delle comunità rom, relativamente al lavoro e alla frequenza scolastica.

Politiche per i diritti delle minoranze

Le politiche d'inclusione dei rom nelle società moderne si basano sul riconoscimento dei diritti delle minoranze, focalizzandosi sui diritti collettivi e sulla conservazione dell'identità etnica dei gruppi.

La Convenzione Europea per i Diritti Umani, l'Accordo di Copenaghen, la Convenzione Quadro per la Protezione delle Minoranze Nazionali, il Trattato Comunitario Europeo(art. 13) e la Carta UE dei Diritti Fondamentali 2000 sono documenti che testimoniano l'impegno internazionale di molte organizzazioni governative.

Tra le stesse comunità rom, comunque, esiste una divisione: alcune scelgono una profonda integrazione nella società; altre, più tradizionali, insistono sulla conservazione della propria identità culturale e linguistica.

2.2 L'Unione Europea e i Rom

La diversità e il multiculturalismo sono considerati elementi generatori di ricchezza e per questo il motto dell'Unione Europea è: "Uniti nella diversità".

Il rispetto della dignità umana, la libertà, la democrazia, la solidarietà, l'uguaglianza sono i valori fondanti di una società basata sulla non – discriminazione, tolleranza, diversità e multiculturalismo.

I paesi candidati all'inserimento e all'integrazione hanno ricevuto delle raccomandazioni per l'adozione di un quadro legislativo compatibile con quello europeo e per il consolidamento delle strategie d'integrazione nazionali.

Nel 1993 i Rom sono stati formalmente riconosciuti vera minoranza europea.

Due direttive che implementano il principio del trattamento uguale delle persone e del trattamento uguale nel campo lavorativo e dell'occupazione sono state pubblicate nel 2000 (Direttiva del Consiglio dell'UE 2000/43/EC).

Nell'aprile 2004, a Bruxelles è stata organizzata la più grande conferenza sulle problematiche dei Rom.

Tra il 2000 e il 2006, l'Unione ha adottato il Programma Comunitario di Azione, sempre per combattere la discriminazione etnica, razziale, religiosa e per agevolare l'integrazione sociale, lavorativa ed educazionale delle comunità rom.

Nel settembre 2005, è stata pubblicata la Strategia Quadro della Non-discriminazione e delle Pari Opportunità.

Dal marzo 2007, è entrata in funzione l'Agenzia dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea in collaborazione con il Centro Europeo di Monitoraggio su Razzismo e Xenofobia.

Uno degli obiettivi della Strategia di Lisbona ha previsto la lotta contro l'esclusione sociale, in particolare riguarda i cittadini europei di etnia Rom, che affrontano problemi difficili relativi alla disoccupazione e all'emarginazione.

I principi riguardanti l'antidiscriminazione e l'uguaglianza si sono concretizzati nel 2007, anno delle pari opportunità e della lotta alla discriminazione.

L'unione Europea ha contribuito finanziariamente tramite vari progetti rivolti alle comunità Rom con il Fondo Sociale Europeo ed il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale.

Anche il Programma PROGRESS ha sovvenzionato attività di sensibilizzazione allo scopo di combattere la discriminazione contro i rom, mentre il Programma d'azione comunitaria ha supportato l'apprendimento permanente.

Una delle principali sfide assunte dalla Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale è proprio l'integrazione dei Rom.

2.3 Integrazione in Europa

Il decennio di integrazione dei Rom comprende gli anni che intercorrono fra il 2005 e il 2015.

Nel 2003 undici paesi: Romania, Bulgaria, Repubblica Ceca, Slovacchia, Serbia, Macedonia, Croazia, Montenegro, Albania e Bosnia ed Erzegovina hanno partecipato alla conferenza "Roma in an Expanding Europe: Challenges for the Future" ed è nato l'impegno comune di ridurre l'inaccettabile divario tra i Rom e gli altri cittadini.

Il 18 novembre, gli undici paesi hanno adottato il documento con i Termini di Riferimento che espone l'iniziativa e ogni paese ha adottato un Piano d'azione decennale specificando gli obiettivi e il loro raggiungimento, attraverso la partecipazione delle comunità rom.

Le lingue ufficiali dell'iniziativa sono il romanì e l'inglese, ma tutti i documenti rilevanti verranno tradotti nelle lingue nazionali.

L’iniziativa si concluderà con una conferenza di chiusura programmata per il 30 giugno 2015.

Gli obiettivi del decennio sono:

- Accelerare il processo di miglioramento delle condizioni dei Rom tramite il loro coinvolgimento nel processo decisionale
- Monitorare tale processo in modo trasparente e quantificabile.

Rafforzare l’inclusione dei rom sarà una delle azioni prioritarie per il raggiungimento degli obiettivi sopraindicati.

Ogni governo si impegna a prendere in considerazione tutte le problematiche che le comunità rom affrontano.

Tra le responsabilità che i Governi nazionali si sono assunte per concretizzare gli obiettivi proposti, troviamo quelle di:

- Facilitare e sostenere la presenza di un consulente dei Rom all’interno del Decennio
- Assicurare la trasparenza e la diffusione delle informazioni in merito al Decennio
- Istaurare un meccanismo di monitoraggio per registrare i progressi dei Piani di Azione
- Contribuire finanziariamente al budget del Decennio come deciso dal Governo Internazionale di Guida (ISC)

La società civile Rom è riconosciuta come partner equivalente con responsabilità specifiche.

Tre sono gli organismi che compongono la struttura governativa del Decennio di Inclusione:

- Il Comitato Internazionale di Guida ha il compito decisionale
- La Presidenza del Decennio ruota per un anno intero tra i Governi Nazionali degli stati partecipanti
- La Segreteria della Presidenza del Decennio, funzionale dal 2008, ha il ruolo amministrativo, sostenendo il lavoro della Presidenza.

2.4 Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom 2012 – 2020

Il "Quadro UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020", assunta nel corso del 2011, è l'iniziativa più impegnativa. Propone un approccio innovativo: orienta le politiche nazionali sui rom e mobilita i fondi europei disponibili per sostenere le politiche d'inclusione.

Quattro sono i pilastri sui quali si poggia il Quadro per le strategie nazionali:

- Accesso all'istruzione
- Accesso all'occupazione
- Accesso all'assistenza sanitaria
- Accesso all'alloggio

Gli Stati membri possono richiedere l'assistenza tecnica dell'UE attraverso i fondi strutturali per migliorare la gestione dei progetti rivolti ai Rom. Promuovere la parità di trattamento e l'inclusione economica e sociale della comunità Rom nella società è l'obiettivo generale della Strategia nazionale.

Le intenzioni dell'Italia sono:

- Sottrarre il fenomeno Rom ad una trattazione meramente emergenziale
- Programmare interventi di integrazione di medio e lungo periodo
- L'inclusione dei Rom deve diventare un processo di maturazione culturale più complessivo di interesse per l'intera società

L'Italia si attiva mettendo in atto una Comunicazione della Commissione Europea (la 173 del 2011), che sancisce nuove norme per l'integrazione.

Il lavoro è complesso, ma dopo aver monitorato la presenza dei rom sul territorio italiano, si cercherà di realizzare i cosiddetti "quattro pilastri" che comprendono la casa, l'istruzione, il lavoro, la sanità.

Per la casa, superare la logica dei campi nomadi; per l'istruzione puntare sulla frequenza a tappeto; per il lavoro, favorire corsi finalizzati all'inserimento nel mercato e alla creazione d'impresa; per la sanità, coinvolgere i Rom e i Sinti nei programmi di cure anche mediante l'inserimento di mediatori culturali. Soprattutto prestare attenzione alla medicina preventiva e materna infantile: il 40% dei 120000 Rom in Italia ha meno di 14 anni.

2.5 Integrazione in Italia

L'Italia, nel 2010, è stata sottoposta alla Universal Periodical Rewiew da parte dei Diritti Umani dell'ONU e fra le raccomandazioni ricevute alcune si sono concentrate sul trattamento riservato alle minoranze Rom e Sinti.

La riforma del Titolo V della nostra Costituzione ha modificato la ripartizione delle competenze in materia e ha delimitato chiaramente i confini dell' intervento statale, mentre alle Regioni spetta mettere in atto tutte le norme necessarie a garantire l'integrazione e l'inclusione dei rom e sinti. Attualmente esistono undici leggi regionali su rom e sinti e caminanti e numerosi provvedimenti locali

e ordinanze municipali, i cui contenuti sono spesso molto avanzati rispetto agli standard europei.

La Calabria ha realizzato percorsi formativi sulla gestione dei rifiuti e informazione sul microcredito per favorire il loro inserimento lavorativo.

La Regione Campania ha attuato politiche di sostegno al reddito delle famiglie e alla genitorialità.

La Regione Lazio ha concentrato gli interventi sui giovani studenti a rischio di marginalità sociale.

La Regione Puglia è intervenuta sulla riqualificazione di aree di sosta per comunità rom.

La Regione Sardegna ha promosso l'inserimento lavorativo delle persone che vivono condizioni profonde di degrado.

La Regione Toscana ha creato il sistema regionale per gestire al meglio la rete di servizi e interventi offerti alle persone sfruttate.

La Regione Friuli Venezia Giulia ha supportato la città di Udine nel progetto internazionale "ROMA-NET. Integratio of Roma Population" per migliorare l'accesso ai servizi e l'inclusione attiva socio-lavorativa dei giovani rom.

La Regione Liguria, infine, ha sostenuto i comuni di Genova e La Spezia nella realizzazione di progetti sulla mediazione scolastica per i minori, sull'accompagnamento sanitario e abitativo, sull'inserimento lavorativo e sull'attività di integrazione culturale.

2.6 Integrazione a Roma

Nell'anno 2008, in cinque regioni italiane e tra queste il Lazio, si riscontra una presenza massiccia di cittadini extracomunitari irregolari e nomadi, che si sono insediati nelle aree urbane e ciò, a causa delle loro condizioni precarie, ha determinato una grave situazione di allarme sociale, con ripercussioni in termini di ordine pubblico.

A Roma viene presentato il Piano Nomadi il 31 luglio 2009.

Presenti 7177 nomadi, oltre 100 insediamenti presenti nel territorio comunale. 34 milioni di euro a sostegno del Piano.

Il Piano Nomadi prevede tredici villaggi attrezzati con la possibilità di accogliere al massimo 6000 Rom. E' previsto un regolamento prefettizio che dispone di vigilanza armata interna ed esterna, l'uso di telecamere fisse, l'identificazione delle persone che entrano nel campo, il rilascio, anche ai minori, di un tesserino di identificazione, il divieto di ingresso a parcheggio per autoveicoli.

L'organizzazione internazionale impegnata nella difesa dei diritti umani, l'11 marzo 2010, ha criticato il Piano Nomadi di Roma, poiché non garantisce che non vi sia discriminazione nei confronti di gruppi specifici.

Dopo due anni, questo è il bilancio delle azioni del Piano Nomadi:

- Campi abusivi. Censiti 80 insediamenti abusivi; 410 sgomberi forzati; mancanza di reali ed efficaci soluzioni alternative per le persone interessate. A causa di una politica a volte aggressiva e violenta nell'effettuazione degli sgomberi, l'Associazione 21 luglio ha ritenuto che gli sgomberi, che hanno coinvolto la popolazione rom a Roma, sono risultati illegali e hanno aumentato il disagio delle famiglie coinvolte e la loro esclusione dal tessuto sociale. La politica degli sgomberi ha provocato una frammentazione in micro aree, per cui oggi gli insediamenti abusivi da 80 sono diventati 279.

- Campi tollerati. Quattordici erano i campi tollerati presenti alla periferia di Roma e il Piano Nomadi ne prevedeva la graduale progressiva chiusura trasferendo gli occupanti in nuovi “villaggi attrezzati”. Solo due campi, in 24 mesi, sono stati smantellati, ma non sono state garantite le adeguate condizioni socio-sanitarie.

- Villaggi attrezzati. Sette a tutt’oggi i villaggi attrezzati. Risultano sovraffollati per cui le condizioni di vita sono in continuo peggioramento. A causa della lontananza dalla città, il diritto allo studio non viene garantito; la salute dei minori risulta a rischio per le condizioni igieniche sanitarie critiche; scarsa è la sicurezza all’interno degli spazi.

Alla luce degli studi condotti, nel Piano nomadi del Comune di Roma, è possibile riscontrare chiare violazioni delle norme e delle convenzioni europee che avvengono ogni qualvolta viene meno la tutela del superiore interesse dei minori.

CAPITOLO 3

L’educazione dei Rom nella storia

Il capitolo è connotato da storie e circostanze, che afferiscono all’istruzione e alla scolarizzazione delle comunità Rom. Altresì viene effettuata una ricostruzione dell’immagine, degli stereotipi, degli interventi, dei progetti adottati per affrontare il nomadismo, l’asocialità, il vagabondaggio. Viene analizzata la storia dell’educazione di rom e sinti, utilizzando fonti e documenti per la ricostruzione di fatti ed eventi, così come sono stati percepiti e rappresentati.

Come sostiene Luca Bravi, i nostri schemi interpretativi sono distorti dall’immagine dello “zingaro” condivisa dalla cultura maggioritaria, che ha profondi legami con il regime fascista italiano per giustificare persecuzioni di un intero gruppo individuato su base etnica. Inoltre, egli vuole sottolineare le “distanze” in Italia tra piccoli rom e sinti e l’istruzione pubblica e le ragioni (storiche e di mentalità) che hanno accompagnato la storia di una integrazione che ha assunto i caratteri di una rieducazione socio culturale (Luca Bravi – Tra Inclusione ed Esclusione – 2009 – edizione Unicopli).

3.1 Educazione come “rieducazione degli zingari”

La storia dei Rom e dei Sinti può essere descritta come un lineare percorso di progetti rieducativi tentati e falliti un po' in tutta Europa.

Questo processo di rieducazione cui sottoporre gli "zingari" si è sviluppato nel periodo tra il XVII e XIX secolo, periodo in cui si stavano strutturando gli Stati nazione.

Per la cultura maggioritaria Europea i Rom e i Sinti rimandavano l'immagine dello straniero pericoloso. I primi tentativi di soluzione della "questione zingari" furono di allontanamento forzato, ma ciò non servì a farli scomparire.

Il nomadismo può essere visto come una forma di permanenza e sopravvivenza in ambienti caratterizzati da un violento antiziganismo.

Il concetto di "asocialità zingara", spesso utilizzato per caratterizzare questa minoranza, avrebbe portato verso la progettazione di una rieducazione di Stato, cui sottoporre i soggetti da recuperare in ambito civile. La massima espressione di questa via rieducativa sul popolo Rom fu quella realizzata sotto il governo di Maria Teresa d'Austria, nelle terre d'Ungheria, densamente popolate da "zingari".

Già nel 1633 in Spagna si era messa in moto una nuova politica sociale rivolta ai gitani, che consisteva in una serie di divieti per far abbandonare il loro stile di vita degradato; furono vietati: l'uso della lingua romanes; l'uso di vesti tradizionali; la pratica del nomadismo; l'esibirsi nelle danze; l'abitare nel quartiere di soli "zingari".

Si impose loro il nome di "nuovi castigliani". Il governo spagnolo tornò a legiferare sulla "questione zingari" solo a cavallo tra il XVII e il XVIII secolo con una legislazione che allontanava i piccoli rom dalle proprie famiglie per farli rieducare e indicava la pena di morte per gli adulti che non avessero obbedito.

Questa pratica non raggiunse gli esiti sperati: i rom resistettero al cambiamento, nonostante il controllo ferreo a livello centrale.

Nel luglio del 1749 il governo ordinò una "grande retata" su tutto il territorio spagnolo, che causò la morte di circa 12000 gitani, in quello che sarebbe passato alla storia come "mercoledi nero" (Gomez Alfaro, 1996).

Maria Teresa d'Austria ed il suo consigliere von Kaunitz avevano guardato all'esperienza spagnola come un esempio da seguire per risolvere il "problema zingari".

La politica rieducativa rivolta ai rom si inseriva in quella riforma sociale a livello globale che prendeva il via nel 1761.

Nel 1687 gli Asburgo avevano riacquisito i territori dell'odierna Ungheria. Maria Teresa non scelse subito la via dell'assimilazione forzata ma quella del "modello occidentale", basato sull'espulsione e sulla persecuzione. Preso atto degli scarsi risultati con i primi interventi di espulsione dei rom, Maria Teresa si allineò all'esperienza spagnola.

Andava delineandosi quello che Piasere descrive come "il passaggio verso un etnocidio", termine che indica il tentativo dei governi di operare l'assimilazione culturale forzata di una minoranza, possibile d'attuare soltanto in presenza di un potere centrale forte e ben strutturato, come quello che caratterizzava gli Stati assoluti dell'epoca.

La riforma Teresiana presupponeva un'idea nuova di rieducazione degli "asociali", che in realtà avrebbe significato semplicemente un'assimilazione totale e incondizionata.

Salito al trono Giuseppe II, le norme in fatto di "zingari" emanati dalla regina madre si estesero anche alla Transilvania.

Nel 1782 la promulgazione della "De regulatione zinganorum " consentì l'allontanamento dei figli dai genitori Rom fin dai 4 anni di età e sottoponeva tutti i gruppi ad un più rigido controllo fiscale.

I bambini sarebbero stati affidati a contadini o congregazioni religiose per essere rieducati alla vita civile.

I concetti di "educazione" e "ri-educazione" dei reietti si presentavano sulla scena europea nello stesso momento in cui l'organizzazione di stati centralizzati necessitava di definire in modo netto il riferimento ad una cittadinanza e per i rom cominciava ad essere coniata l'etichetta relativa ad una evidente "asocialità zingara". Attorno a

questo elemento distintivo si sarebbero sviluppate le molteplici vicende di un popolo da tempo emarginato. Nonostante la politica rieducativa di Maria Teresa, i Rom avevano infatti resistito, si erano conservate delle sacche interne all'impero austro-ungarico di soggetti che continuavano a «fare le cose romanes». Si faceva così strada un ulteriore elemento chiarificatore in grado di fornirci una chiave di lettura per il percorso di analisi che stiamo compiendo: il popolo dei cosiddetti zingari, afferma Henriette Asséo, è un popolo-resistenza, un gruppo capace di opporsi alle prepotenti pressioni assimilatrici provenienti dalla cultura dominante nella quale sono immersi. La capacità di resistenza evidenziata avrebbe causato uno slittamento nel significato stesso che il termine "asocialità zingara" avrebbe assunto nel tempo.

La fede nel progresso scientifico, che sarebbe andata maturando, l'incontro dell'analisi antropologica con le scienze sociali e con la teoria positivista e la stessa scienza medica, che sarebbe presto finita al servizio di teorie razziste, si sarebbero espresse per voce di Cesare Lombroso che nel 1876 pubblicava la sua opera fondamentale "L'uomo delinquente". Per l'antropologo veronese i rom delinquevano perché naturalmente inclini a farlo: non esisteva una volontà cosciente, ma soltanto tendenze malvagie dipendenti dalla loro organizzazione fisica e psicologica differente da quella dell'uomo normale. Una simile interpretazione portava ad un'unica consequenziale soluzione: la "piaga zingara" non poteva essere risolta con alcun intervento educativo, poteva essere soltanto prevenuta e la persecuzione o la pena di morte potevano essere i soli mezzi per arrestarla sul nascere. La "asocialità zingara" aveva cioè assunto una connotazione genetica ed ereditaria.

3.2 Educazione dei Rom e Sinti ai tempi di Auschwitz

Nella Germania nazista, gli zingari avrebbero conosciuto la segregazione nei campi fin dal 1936, (molte sono comunque le leggi ad essi avverse assai precedenti al regime), anno in cui apriva anche il campo di Berlino-Marzahn, alla periferia della capitale, ma ben visibile ai tanti viaggiatori che percorrevano in treno lo snodo ferroviario nei pressi di quella stessa area di sosta forzata.

Simili luoghi erano sorti in tutte le principali cittadine tedesche ed avrebbero rappresentato i serbatoi cui attingere quando fosse iniziata la deportazione verso i campi di sterminio, tra questi soprattutto Auschwitz-Birkenau.

Otto Rosenberg, un sinto tedesco scampato alla soluzione finale, ha raccontato l'intero percorso di persecuzione che lo avrebbe condotto fino al lager polacco sulle rive della Vistola. I suoi ricordi tornano anche al campo di sosta forzata di Berlino-Marzahn all'interno del quale il regime aveva voluto che fosse creata una scuola riservata ai piccoli internati. Vi si doveva imparare la disciplina, l'amore per la patria e per il suo Fuhrer.

Robert Ritter, Adolf Wurth, Eva Justin e tutti gli altri ricercatori che lavorarono all'interno dell'Unità di Igiene Razziale del Reich arrivarono a definire addirittura il gene del Wandertrieb, cioè il gene dell'istinto al nomadismo, come fattore specifico che rendeva i rom delle «vite non degne di vita» perché razzialmente impuri.

3.3. Educazione dei Rom e Sinti nell'Italia fascista

Un'esperienza simile si sarebbe verificata nell'Italia fascista. In Molise, nella cittadina di Agnone, si trova oggi una casa di cura per anziani sorta all'interno dell'ex convento di San Bernardino. Quello stesso luogo, a partire dal 14 luglio del 1940, era stato un campo di concentramento; dall'estate dell'anno successivo la medesima area sarebbe stata riservata all'internamento di soli zingari, soggetti ritenuti pericolosi socialmente e razzialmente dal regime fascista.

L'11 settembre 1940, Arturo Bocchini, capo della polizia italiana, aveva infatti ordinato il «rastrellamento e la concentrazione di zingari italiani e stranieri sotto rigorosa sorveglianza per porli in località adatte in ciascuna provincia».

Le prefetture italiane arrestarono e raggrupparono famiglie di rom e sinti in attesa di indicazioni circa il luogo verso cui trasferirli. La risposta non tardò e gli «zingari» vennero imprigionati nei campi di concentramento italiani: Agnone, Arbe, Boiano, Cosenza, Gonars, Perdasdefogu, Prignano, Tossicia, le isole Tremiti, Vinchiaturo, al cui interno erano già presenti, tra gli altri, ebrei ed oppositori politici.

Il 26 agosto di quello stesso anno, l'Ispettore Generale di Pubblica Sicurezza, Antonio Panariello, in una personale comunicazione alla Direzione Generale presso il Ministero dell'Interno, sottolineando la presenza di 65 zingari a San Bernardino e proprio in occasione dell'arrivo dei nuovi internati, faceva presente di aver anticipatamente raccomandato al funzionario dirigente del campo di intensificare le misure di vigilanza e di igiene. Quanto riportato in oggetto alla comunicazione di Panariello chiarisce il motivo di simili misure aggiuntive: Agnone era diventato un "campo di concentramento per zingari". Le misure di sicurezza previste erano legate alla «tipica scaltrezza zingara» nel riuscire a fuggire dai luoghi di detenzione.

Il 3 luglio 1943 Guglielmo Casale, direttore del campo di Agnone, riceveva risposta dalla Regia Direzione Didattica: l'idea che aveva espresso pochi mesi prima, quella di voler creare una scuola interna al campo di concentramento per educare i figli degli zingari internati, era stata accolta. Dal 9 gennaio di quello stesso anno, la maestra Carola Bonanni, orfana di guerra ed insegnante nella scuola rurale della borgata Collemarino, vi avrebbe svolto lezione, a titolo gratuito, sulla disciplina e sulla storia del fascismo, allo scopo di fare di quegli zingari dei soggetti utili al regime. Nel pomeriggio, un sacerdote avrebbe invece provveduto ad insegnare loro il catechismo. Si trattava di una «educazione intellettuale e religiosa» rivolta ai minori zingari all'interno di una scuola nata su richiesta del comandante del campo e per interessamento della locale questura presso la direzione didattica.

La relazione redatta il 3 luglio 1943 dal direttore didattico, Cavaliere Salvatore Bonanni, fornisce una descrizione dell'attività scolastica degli internati di Agnone:

"Il 9 gennaio Vi fu l'inaugurazione della scuola alla presenza delle Autorità locali. Ammirai la bella aula adornata di bandierine, con il Crocifisso, i ritratti di S.M. il Re Imperatore e del Duce, la carta d'Italia ed altre carte del teatro della guerra, nonché i piccoli ragazzi con grembiulini neri e tutti ben puliti. Le lezioni iniziarono in una data storica e con un vibrante saluto al Re ed al Duce. Ho notato in diverse visite, che le lezioni hanno avuto luogo puntualmente e che la Maestra non è stata mai assente, recandosi al Campo di Concentramento, alquanto distante, anche nelle giornate

fredde e di cattivo tempo, dimostrando passione nella scuola e di sentire appieno il suo nobile apostolato. Infatti, invitato da Voi, gentilmente, per la chiusura delle lezioni e quindi per una prova finale, ho potuto constatare il paziente ed intelligente lavoro della Maestra che è riuscita a far parlare il nostro bell'idioma ai ragazzi che parlavano il loro dialetto "zingaresco", di apprendere tante e svariate nozioni di cultura generale, infondendo loro amore alla nostra Patria, al Capo della Nazione e del Governo, rispetto a tutte le Autorità, quel senso di disciplina nei loro doveri, e di conoscere, in qualche modo, le grandezze e le bellezze dell'Italia fascista e l'opera amorosa che il governo svolge anche per gli internati. Dei 21 alunni che hanno frequentato la I classe, e non tutti dal giorno dell'inizio delle lezioni, sono stati promossi 8, ma tutti sono stati in grado di calcolare, rispondere con qualche precisione alle domande, dimostrando disciplina ed attaccamento alla scuola".

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

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

Al termine dell'anno scolastico, la maestra Carola Bonanni, che aveva prestato la propria opera a titolo gratuito, avrebbe ricevuto, su segnalazione della direzione generale di Pubblica Sicurezza e per successiva concessione del Ministero dell'Educazione Nazionale, una gratificazione di lire cinquecento «per la propria

diligenza e assiduità». La dittatura fascista otteneva così la «rieducazione» di soggetti definiti «asociali». Lo scopo era quello di attivare sugli zingari una «educazione nazionale» in grado di definirne lo status di cittadini, in quanto soggetti utili al governo della nazione. Il concetto di "utilità" si allargava naturalmente alla necessità di accettare e sottostare a regole imposte e condivise, che nascondevano, dietro il termine di «acquisizione dello stato di cittadino gradito al regime», l'immagine di un soggetto controllabile e dunque non pericoloso per la stabilità del paese.

Quello di Agnone non era l'unico caso in cui i rom internati nei campi italiani si trovarono a dover frequentare la scuola durante il periodo di prigionia: un'altra testimonianza riportata da Katia Truzzi rivela che la madre con altri bambini sinti assistette a delle lezioni durante la prigionia a Prignano sulla Secchia, nel modenese, altro luogo sconosciuto alla storia in cui sono state reperite le liste che provano l'internamento forzato di 79 zingari.

I piccoli zingari "rieducati" ad Agnone non furono comunque liberati, si stava infatti muovendo sullo sfondo la ricerca razziale fascista che avrebbe inserito anche i rom tra i soggetti da sottoporre ad un diverso trattamento per la bonifica della razza. Solo l'armistizio ed il successivo caos in cui piombò tutta l'Italia evitarono che i fini indicati dalla scienza della razza si realizzassero concretamente.

Dalle prime esperienze rieducative in Ungheria fino ai campi di concentramento fascisti con le loro scuole, l'ossessione rieducativa rivolta verso la minoranza Rom sembra accompagnarne costantemente le vicende storiche ed il rapporto con i non-zingari. Tale idea appare talmente strutturata e sedimentata all'interno degli schemi mentali della cultura dominante da veder riproporre lo stesso binomio campo-rieducazione anche all'interno di luoghi sorti per la persecuzione o addirittura come meta intermedia verso il genocidio.

Simili avvenimenti rimossi, negati e taciuti dalla memoria collettiva, consegnano una nuova chiave di lettura di fronte ai campi di oggi.

3.4. L'esperienza in Svizzera (Fondazione Umanitaria Pro Juventute)

Nel 1926 il dottor Alfred Siegfried istituì, in Svizzera, *Les enfantes de la grande route*, un'opera di soccorso, tramite un'organizzazione caritatevole finanziata da contributi statali.
Una fondazione umanitaria che è proseguita per più di cinquant'anni con la denominazione di *Pro Juventute*.

La finalità era inserita all'interno delle politiche socio – assistenziali e previdenziali per dare soccorso ai bambini che quotidianamente vivevano in strada in condizioni di estrema indigenza.

Altresì mirava alla sedentarizzazione forzata dei bambini appartenenti alle comunità Rom presenti nel territorio svizzero. Forti risultavano le motivazioni a suffragio degli interventi di recupero e il più delle volte lasciavano presagire richiami di stampo razziale.

Tanto è vero che il dottor Alfred Siegfried considerava i Rom esseri inferiori, psicopatici, mentalmente ritardati e deficienti, che conducevano una vita al limite della criminalità.

Il caso eclatante è la storia di Mirella Mehr, la cui infanzia fu marcata dalle pratiche persecutorie attuate sui bambini Jenisch in Svizzera.

Lei e la sua famiglia sono state costrette a tollerare i soprusi inferti dall'equipe del dottor Siegfried ben oltre il dopoguerra. Oggi Mirella Mehr, oltre sessantenne, vive in provincia di Arezzo e ricorda con estremo dolore la sua infanzia. Ricorda ancora quando fu allontanata da sua madre appena nata. Allontanamento che non le permise di rivederla, poiché fu inserita in un'operazione rivolta alla sedentarizzazione forzata dei gruppi Rom.

Una vera e propria pulizia etnica attuata su 620 bambini in accordo con le pratiche condivise dal governo elvetico.

Bambini che furono strappati con forza ai propri genitori per essere collocati negli orfanotrofi e negli istituti psichiatrici o affidati a famiglie stanziali, a conventi, mentre le loro mamme subivano la sterilizzazione coatta.

Durante la loro rieducazione i piccoli *Jenisch* erano vittime di soprusi, violenze sessuali, nel caso di Mirella, addirittura l'elettroshock.

A dieci anni di distanza la *Pro Juventute* fece lo stesso. La madre di Mirella, avendo subito le medesime pratiche persecutorie e, forse consapevole delle sofferenze che sarebbero toccate alla figlia, tentò di annegarla all'età di quattro anni. Il figlio di Mirella Mehr subì gli stessi maltrattamenti messi a punto dal dottor Siegfried e fu una delle ultime vittime del programma *Pro Juventute* negli anni'70.

Mirella Mehr rimase muta fino a cinque anni, racchiudendo il proprio dolore dentro di sé, in un silenzio tombale. Tentò di fuggire dai vari luoghi di rieducazione, in cui era collocata, uno dei quali un collegio di suore, dove rubò dei libri chiusi a chiave per leggerli e, scoperta, fu cacciata poiché non aveva il diritto di leggere.

A causa di ciò, fu inviata a servizio presso un postino alcolizzato dove subì violenza sessuale; dopo le denunce finì in un istituto psichiatrico, perché la *menzogna* restava una delle peculiarità degli zingari.

Più tardi conobbe il futuro primo marito con il quale pensava di concepire un figlio, perché solo in questo caso la *Pro Juventute* le avrebbe permesso di sposarsi anche se ancora minorenne. Purtroppo fu accusata di aver eluso i controlli e condannata a 19 mesi di carcere.

Il figlio, venuto al mondo durante il periodo di detenzione, le fu immediatamente tolto e affidato ad una famiglia stanziale. Mirella lo rivide in ospedale, perché la donna a cui lo avevano affidato l'aveva fatto cadere in un contenitore di acqua bollente. Alla sua guarigione, il bambino, per ordine della *Pro Juventute*, venne collocato in un orfanotrofio fino agli anni settanta. Anni in cui venne segnata la fine delle azioni rieducative di stampo razziale dirette dal dottor Alfred Siegfried.

A conclusione, occorre fare una piccola riflessione in merito alle vicende dei bambini e delle bambine Jenisch nella Confederazione Elvetica.

Lo stereotipo della “asocialità zingara” sottolinea lo stridente tragitto che ha portato l’azione razziale alla progettazione di stampo rieducativo. Non si è più di fronte alla scienza razziale, ma ad una oscillazione tra problema sociale e connotazione razziale.

La cultura dei ben pensanti maggioritari ha calato un velo di silenzio su questa indecorosa vicenda, con lo scopo di decostruire degli stereotipi per occultare la memoria dei fatti incresciosi riportati.

3.5 La prima “pedagogia zingara” (Karpati)

Gli studi della pedagogista Mirella Karpati segnarono l’inizio di quella che sarà considerata la prima “pedagogia zingara” nel nostro Paese e il suo testo “Romanò Them” (1963) fu il primo studio pedagogico sulla “questione zingari”.

Esso individuava nella progettazione educativa rivolta ai minori “nomadi” lo strumento di inserimento sociale e di “civilizzazione”.

Nel capitolo dedicato al profilo psicologico degli zingari, la Karpati affermava di essersi fondata soprattutto sull’osservazione diretta del comportamento spontaneo annotando atteggiamenti e reazioni.

La Karpati faceva riferimento agli studi di Hermann Arnold (considerato uno dei massimi esperti del “mondo zingaro” in Germania, amico di Eva Justin, che aveva diffuso tesi di inferiorità razziale, relative agli “zingari” di Germania in periodo post-bellico).

La sua fama internazionale durante il dopoguerra può essere giustificata solo dall’assenza di una ricostruzione storica e riflessione civile rispetto al genocidio dei rom e dei sinti.

Il ragionamento della pedagogista proseguiva offrendo come base di partenza per i dati ricavati dalla propria osservazione diretta i risultati dei test somministrati agli

“zingari” da parte di Haesler tra gli Jenisch in Svizzera. Dai protocolli relativi ai tests somministrati da Haesler risultava che “il test di intelligenza raggiunge un quoziente intellettuale che corrispondeva a delle facoltà che andavano da un livello abbastanza basso ad un livello medio. Le prove che avevano dato migliori risultati erano quelle di carattere concreto intuitivo”.

I risultati ottenuti da Haesler avvaloravano i tratti etnici da lei individuati. La Karpati affermava che *“la loro è un’intelligenza intuitiva, incapace di astrazione, fortemente influenzata dalla sfera affettiva, guidata più da tendenza istintiva che da riflessione. E’ un’intelligenza che definirei primitiva……”*.

A partire da simili presupposti, la “pedagogia zingara” divenne strumento di divulgazione di pregiudizi collettivi, che continuarono ad essere trasmessi sistematicamente. Dai suoi studi e dalle sue ricerche, la Karpati traeva la seguente conclusione: le difficoltà nella pratica educativa rivolta ai bambini rom e sinti erano da attribuirsi alla famiglia “zingara”, incapace di garantire educazione e istruzione ai propri figli.

Ella sosteneva inoltre che il bambino “zingaro” esplora come tutti gli altri e fa esperienze, ma non è in grado di elaborare e sistematizzare gli apprendimenti, perché nessun adulto provvede a un simile passaggio; i bambini “zingari” sono incapaci di socializzazione; l’intelligenza degli “zingari” è solo intuitiva e priva di astrazione, poiché essi sono dominati dall’istinto.

Nel 1963, a Bolzano nasceva l’Opera Nomadi, ente morale dal 1970 (d.p.r. n. 347 del 1970), che cominciò a coordinare il processo di scolarizzazione dei bambini rom e sinti.

In Italia, la scuola per rom e sinti non è mai stata gestita a livello centrale, ma quasi sempre da associazioni esterne. Inizialmente, il processo di scolarizzazione dei rom e sinti portato avanti da Opera Nomadi era legato soprattutto ad una sorta di negoziazione tra comunità rom e sinti ed enti territoriali.

I genitori rom e sinti mandavano i figli a scuola solo in cambio di permessi di sosta e soggiorno.

La riflessione pedagogica della Karpati andò a saldarsi con la pratica didattica, divenendone lo specifico riferimento teorico.

Le indicazioni fornite da Mirella Karpati hanno guidato la formazione di un'intera generazione di insegnanti, che venivano preparati a operare in modo specifico con i bambini rom e sinti per il oro proficuo inserimento nella scuola.

Secondo la prima "Pedagogia zingara"le responsabilità sono tutte a carico dei genitori rom e sinti, che venivano descritti come incapaci di badare ai propri figli, di educarli e socializzarli come la cultura italiana avrebbe auspicato.

Nel 1965 fu stipulata una convenzione tra Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova e Opera Nomadi che assegnava a quest'ultima precisi compiti in campo educativo: sensibilizzare le famiglie rom e sinti all'istruzione dei figli e occuparsi del trasporto degli alunni, che venivano inseriti in 11 classi speciali all'interno delle scuole comuni.

Nascevano le classi Lacio Drom ("Buon Viaggio", in lingua romanes), come classi speciali di stato con un'organizzazione del tutto separata dal resto dell'attività scolastica.

Nello stesso anno (1965) presso l'Università di Padova avviava la propria attività il Centro Studi Zingari in collegamento con Opera Nomadi. Dal 1970 si costituì come ente autonomo a Roma.

Tra le sue finalità, portate avanti per mezzo della rivista "Lacio Drom", vi era la realizzazione di studi e ricerche sulle tematiche del "mondo zingaro", oltre alla collaborazione con enti pubblici e privati per la diffusione e la difesa della "cultura zingara".

La pedagogia zingara della Karpati si diffondeva grazie alle pagine della rivista ufficiale dell'Opera Nomadi "Lacio Drom".

Nel 1970 il periodico aveva già pubblicato lo "Studio psico-sociologico di un gruppo di bambini zingari", ma è dal 1971 che soprattutto l'insegnante Renza Sasso di Torino riportò le valutazioni ottenute con il "Dépistage psicologico" applicato agli zingari, nel 1973 proseguì con la "La discriminazione morale del ragazzo zingaro",

nel 1975 con l'"Applicazione del CAT a un gruppo di fanciulli zingari" e l'"Applicazione del FAT" a fanciulli zingari".

I risultati ottenuti dai test applicati tra il 1971 e il 1972 avevano l'obiettivo di misurare l'intelligenza e lo sviluppo mentale degli zingari; veniva rilevato un "diverso livello intellettuale tra ragazzi zingari e non zingari" (Sasso 1971).

All'interno dello stesso gruppo degli zingari, si rilevava inoltre una differenza tra sinti, considerati gli "zingari del Nord", e rom, considerati "zingari del Sud", in favore dei sinti, poiché questi ultimi sarebbero risultati ancora legati a tradizioni nomadi, mentre i secondi si sarebbero lasciati andare al semplice "sopravvivere e all'indolenza".

Le indagini proseguirono fino al 1976 utilizzando una serie di test tra cui il test del villaggio (che prevede la costruzione di un villaggio ideale posizionando i modellini degli edifici). Ancora una volta veniva utilizzato un test non tarato sulla popolazione zingara. Le stesse autrici denunciarono le difficoltà sperimentate nel sottoporre gli zingari al test, perché costoro non ne vedevano l'utilità nè il motivo e ancora una volta nessuna spiegazione in lingua romanes era stata prevista per superare almeno lo scoglio della motivazione soggettiva.

Se nei primi anni 70 il bambino zingaro era stato descritto come un soggetto "mentalmente debole" ora la causa del "disadattamento del bambino zingaro" veniva individuata nella famiglia di appartenenza, incapace di offrire le condizioni di sviluppo intellettivo adeguate. Secondo la Karpati e la Sasso la mancanza di propensione verso un futuro utopico delineata dal test del villaggio avrebbe dovuto preannunciare una rapida scomparsa della razza zingara.

Questa previsione nel tempo non si è avverata poiché ancora oggi quel gruppo minoritario, che veniva descritto come incapace di "progresso", è ancora presente tra di noi, "immerso e disperso" nella società maggioritaria.

Quelle misurazioni e quelle valutazioni furono però diffuse e divennero la base di riferimento sociale per chiunque volesse occuparsi in senso educativo di "zingari"; la scuola e le istituzioni nazionali o locali si riferirono frequentemente a quei dati.

A causa di questi dati si è costantemente rafforzato lo stereotipo condiviso dello "zingaro" inferiore per intelligenza e connotazione sociale.

Le classi "Lacio Drom", come già detto, furono attivate a partire dal 1965, inizialmente a Roma, Pescara, Giulianova, Modena, Reggio Emilia, Lucca, Milano, Trento e Bolzano.

Queste dovevano svolgere programmi specifici e vivere una vita scolastica autonoma, distaccata all'interno degli Istituti Statali nei quali erano comunque ospitate, spesso nei sottoscale dei magazzini.

L'azione educativa si rifaceva all'idea di educare i bambini per "incentivare la maturazione dello zingaro a livello sociale" (Azzolini, 1971), perché "a causa della sua cultura lo zingaro è in ritardo, è un bambino che deve essere educato a crescere, a recuperare il suo gap" (ibidem). L'educazione diventava quindi "rieducazione". Le classi speciali composte da bambini da 6 ai 14 anni erano destinate a soggetti completamente analfabeti. L'accesso a tali classi avveniva attraverso somministrazione di alcuni test di intelligenza, come il test del villaggio, dai quali la popolazione dei rom e sinti risultava al di sotto della norma in termini di QI.

Nel 1971 le classi Lacio Drom passavano da 11 a 60 e si prospettava il nuovo compito di condurre verso l'inserimento dei rom e dei sinti in classi comuni.

Infatti, nel 1974, venne dichiarata l'eccezionalità di tali classi e fu disposto che i minori Rom e Sinti fossero inseriti nelle classi comuni, conservando però le classi speciali con una funzione di accoglienza di quegli alunni che presentavano un notevole ritardo scolastico o che avevano una frequenza irregolare, a causa della vita nomade.

Nel 1982 ci fu la definitiva soppressione delle classi speciali, riconoscendo un insegnante di sostegno, nel caso gli alunni avessero difficoltà di apprendimento per l'appartenenza ad una cultura diversa o per il problema del bilinguismo (il "romanès" per alcuni è la sola lingua parlata in famiglia, per cui si rende necessario insegnare l'italiano come L2).

3.6 Scolarizzazione dei Rom oggi.

Rom, Sinti e Camminanti (di seguito RSC) sono da secoli presenti sul territorio italiano. Nonostante la loro presenza sia stabile nel tessuto sociale italiano, permane tuttora, a loro riguardo, una situazione in bilico tra esclusione e marginalità. Come sostiene Fiorucci (2011)

> *la scuola ha sempre svolto un ruolo importante e a volte decisivo nei processi di inserimento e di integrazione, ma è da sempre anche la cartina di tornasole delle situazioni di precarietà*.

A partire da questa affermazione proponiamo un excursus normativo sulle principali tappe che delineano il percorso effettuato dalle istituzioni relativamente alla scolarizzazione dei RSC.

Come premesso da Fiorucci (2011), non ci si può esimere dal partire con il principale testo normativo dello Stato Italiano, la Costituzione, che all'art. 34 recita:

> *La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso*.

Nonostante quanto sopra dichiarato (la nostra Costituzione è stata promulgata nel 1947) è solo a partire dalla metà degli anni sessanta che la dispersione scolastica e l'analfabetismo cominciano ad essere percepiti come un problema pressante: negli anni del boom economico, diviene sempre più evidente come, nella società italiana, intere fasce di popolazione non accedano all'istruzione e rimangano tagliate fuori dalla "società del benessere".

All'interno di questa situazione, che coinvolge italiani e stranieri, per la prima volta, nel 1965, si concentra l'attenzione sulla scolarizzazione dei bambini RSC. Come già detto nel paragrafo precedente, è in questo anno che viene stipulata la prima

convenzione tra Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi, rispondendo al lavoro svolto, negli anni antecedenti, dal volontariato laico e cattolico a fianco della popolazione RSC.

La prima tappa di tale convenzione è stata l'istituzione delle classi "Lacio Drom", classi che, come le cosiddette "differenziali", già esistenti nella scuola italiana dell'obbligo, rispondevano a platee di studenti con bisogni "speciali" (dalla diversa abilità al disagio socio-economico). Tale scelta rivelò i suoi limiti (e anche la evidente ghettizzazione) con le spinte politiche che animarono gli anni settanta: nel 1977, con la legge n. 517 del 1977, furono abolite le classi differenziali e nel 1982 finì l'esperienza delle classi "Lacio Drom". Si dovrà aspettare il 1986 per avere nuove indicazioni dalle istituzioni per l'integrazione scolastica dei bambini RSC: vede la luce la Circolare Ministeriale n. 207 del 16 luglio 1986 intitolata "Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado". In tale circolare viene sostenuta una reciprocità di obblighi tra studenti/famiglie e istituzione scolastica: da un lato si sottolinea, nella Circolare Ministeriale n. 207/1986, l'obbligo dei ragazzi alla frequenza scolastica, dall'altro l'obbligo della scuola di

> *assicurare il massimo possibile di apprendimento a tutti i frequentanti nel "massimo" rispetto dell'identità culturale dei soggetti interessati e il dovere di predisporre per quanto possibile un'organizzazione proficua, soddisfacente e rispondente ai reali bisogni degli stessi*.

Il focus, incentrato per la prima volta sul rispetto e mantenimento della cultura d'origine e sul fatto che la scuola debba dotarsi di metodologie e strumenti atte a favorire un apprendimento rispondente a bisogni differenziati, sarà mantenuto ed ampliato (anche alla luce di una società che negli anni a venire, con il crescente fenomeno dell'immigrazione dai Paesi Terzi, diverrà sempre più multiculturale) anche nelle normative che seguiranno.

Citiamo di seguito:

Circolare n. 301 del 1989 "*Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*" laddove si sottolineava l'importanza dell'adozione di misure atte a favorire l'apprendimento della lingua italiana ma anche la valorizzazione di lingua e cultura di origine.

Circolare n. 205 del 1990 "*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*" in cui viene sottolineata l'importanza dell'educazione interculturale, non solo come accettazione e rispetto del diverso, ma anche come riconoscimento della sua identità culturale, base questa per poter costruire dialogo, comprensione e arricchimento reciproco.

Nel 1993 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione emana una "*Pronuncia in merito alla tutela delle minoranze linguistiche*" nella quale vengono nominati anche i Rom e i Sinti.

Nel 1994 vede la luce la Circolare n. 73 del 21 marzo "*Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*" che evidenzia come l'educazione interculturale necessiti di un raccordo tra azione scolastica e azione extrascolastica. Essa recita:

> *… l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e solidarietà. E' in questa prospettiva, e in rapporto al tema della convivenza democratica, che si inserisce la considerazione delle "minoranze linguistiche" e delle varietà regionali e locali della nostra comunità nazionale"*

Da non sottovalutare il fatto che, come evidenziato da Fiorucci (2011),

> *nel testo venivano esplicitamente citati gli "zingari" che si "caratterizzano come gruppo etnico, che si presenta nella nostra società in parte come minoranza interna, per l'avvenuta assunzione della cittadinanza italiana, e in parte come componente straniera*.

E' del 2007 il documento "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*" dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che sottolinea come l'educazione interculturale inglobi in sé l'educazione antirazzista, facendo esplicito riferimento anche alle popolazioni Rom e Sinti:

> *l'educazione antirazzista può essere considerata uno degli obiettivi all'interno dell'intercultura, anche se non coincide interamente con essa. In questo ambito sono comprese anche tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, che oggi devono mirare in modo specifico a contrastare: - antisemitismo (…), - islamofobia (…) – antitziganismo (l'ostilità contro i rom e i sinti assume l'aspetto, a volte, di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare anche attraverso la conoscenza della loro storia).*

Nel 2009 il Ministero dell'Istruzione rinnova, con validità triennale, il protocollo d'intesa con l'Opera Nomadi, esplicitando in esso gli obiettivi di scolarizzazione dei minori RSC.

Nonostante le disposizioni sopra elencate pongano degli obiettivi ben definiti da raggiungere, relativamente alla scolarizzazione e integrazione dei minori RSC, un dato preoccupante da sottolineare è il numero assai modesto di alunni RSC iscritti alle scuole secondarie di secondo grado.

Come riporta Fiorucci (2011):

La rilevazione più recente effettuata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca segnala che gli alunni "nomadi" iscritti nei diversi ordini e gradi di scuola, nell'anno 2010/11, sono 12.377, di essi il 47,5% è costituito da femmine (5.875 alunne): "il numero complessivo è diminuito negli ultimi tre anni, ma è rimasta sostanzialmente uguale la distribuzione nei diversi livelli scolastici (…). La maggioranza di questi allievi frequenta la scuola primaria (6.764 pari al 54,6% del totale degli alunni nomadi presenti nelle scuole italiane), mentre solo l'1,3% dei ragazzi rom e sinti (158 studenti) sono iscritti alle scuole secondarie di secondo grado.

Quanto sopra affermato viene riportato nella sottostante tabella (Fiorucci 2011)

Tabella 1 - Alunni nomadi presenti nel sistema scolastico italiano. As. 2008/09-2010/11" (Fonte MIUR – Fondazione ISMU)

Ordine di scuola	**A.s. 2008/09**		**A.s. 2009/10**		**A.s. 2010/11**	
	V.a.	**V%**	**V.a.**	**V%**	**V.a.**	**V%**
Infanzia	2.171	16,9	1.952	16,1	2.054	16,6
Primaria	7.005	54,6	6.628	54,8	6.764	54,6
Sec. I grado	3.467	27,0	3.359	27,8	3.401	27,5
Sec. II grado	195	1,5	150	1,2	158	1,3
Totale scuole	12.838	100,0	12.089	100,0	12.377	100,0

I dati sopra riportati dovrebbero far riflettere su un dato importante: anche se significativi sono stati gli investimenti di risorse economiche e umane, rispetto alla scolarizzazione dei minori RSC, rimane modesto il risultato finale.

Secondo E. Rozzi, riportato in Fiorucci (2011)

le cause della bassa scolarizzazione dei minori rom sono molteplici e complesse e non possono essere interpretate con semplicistiche spiegazioni monocausali: fattori connessi all'esclusione economico-sociale e fattori culturali, responsabilità delle istituzioni e atteggiamenti delle famiglie, fattori interni ed esterni alla scuola si intrecciano creando circoli viziosi da cui sembra possibile uscire solo con una profonda modifica delle politiche a livello locale e nazionale.

Come riportato, i fattori del mancato successo delle politiche di scolarizzazione a favore dei minori RSC sono molteplici e come sostiene Fiorucci riconducibili a più ordini di fattori.

I fattori riconducibili alla realtà extrascolastica sono:

- *gli ostacoli all'integrazione sociale dovuti allo stereotipo ed al pregiudizio nei confronti dei Rom e dei Sinti;*
- *le difficoltà dei Rom legate all'ambiguità dello stato giuridico;*
- *la segregazione socio-abitativa e quindi economica, sociale e culturale a cui sono soggetti gli abitanti residenti nei campi Rom* (Fiorucci, 2011)

A tal proposito, è interessante riportare una riflessione di Arci Solidarietà Onlus (2013), per quanto riguarda la realtà romana, alla luce delle politiche attuate dalla giunta capitolina nell'ultimo decennio in materia di campi attrezzati:

Altro aspetto da non sottovalutare dell'ultimo decennio è il ruolo fondamentale assunto dal campo come forma di controllo sui rom. E' infatti, ascrivibile alla giunta Veltroni l'utilizzo dei camping privati, ai quali si delega il controllo degli ingressi e delle norme di comportamento, mentre con Alemanno entrano in gioco i presidi di vigilanza armata, prima con ditte di polizia privata e poi con la società Risorse per Roma. Si assiste, quindi, a una torsione autoritaria senza precedenti che separa ancora di più i Rom dalla città. Un contributo che produce una separazione reale, per via delle

limitazioni nell'accesso ai campi, ma anche un'errata percezione del reale stato dei Rom. (…) Le azioni elencate hanno innalzato il muro di pregiudizi già esistente contro i Rom, distorcendone l'immagine e facendoli apparire come persone da tenere sotto controllo perché potenzialmente pericolose o portatrici di malattie, da trattare secondo protocolli speciali soprattutto nell'ambito dell'accesso ai servizi sanitari.

Un altro ordine di fattori individuato da Fiorucci (2011) è riconducibile alla realtà scolastica e in esso annovera:

- *l'incapacità (o la non volontà) da parte delle istituzioni nazionali di attivare delle politiche educative, di individuare delle risorse e degli strumenti pedagogico-didattici adeguati ai minori Rom e più in generale alla realtà multiculturale attuale;*
- *la difficoltà della scuola ad integrare i differenti modelli pedagogico-educativi Rom e gagé, informale l'uno e formale l'altro e a superare il suo modello fondamentalmente assimilazionista ed etnocentrico;*
- *l'impreparazione del personale scolastico ad adottare metodologie e strumenti adatti alla realizzazione di un sistema d'accoglienza, d'integrazione e di acculturazione funzionale a rispondere ai bisogni formativi di tutti i suoi differenti allievi.*

Inoltre ci sembra importante sottolineare come la vigente normativa sull'immigrazione, relativamente all'iscrizione scolastica, limiti gli stranieri irregolari all'iscrizione alla sola scuola dell'obbligo (primaria e secondaria di I grado) e dunque come,

limitando tale eccezione alla scuola dell'obbligo ha aperto un contenzioso rispetto all'iscrizione agli asili nido, alle scuole superiori e alla formazione professionale. Va segnalato che i limiti che un ente locale può dunque porre all'iscrizione di bambini Rom stranieri negli asili nido e nelle scuole

dell'infanzia a causa della mancanza del requisito della residenza o della regolarità del permesso di soggiorno sono particolarmente problematici perché la pre-scolarizzazione e la partecipazione a programmi educativi prima della scuola dell'obbligo sono considerati dagli studi e dalle raccomandazioni internazionali come una delle priorità per favorire il successo scolastico dei bambini Rom.

La società italiana, infatti, ha visto a partire dagli anni '90, con la frammentazione e i conseguenti conflitti all'interno della ex Yugoslavia, un afflusso di Rom che a tutt'oggi hanno status differenti tra loro: immigrati con permesso di soggiorno, rifugiati per motivi umanitari, irregolari, apolidi.

Anche nel caso dei Rom con cittadinanza italiana la normativa vigente per l'accesso ai servizi pone dei seri ostacoli: nel loro caso il problema più grande è quello della residenza, pre-requisito essenziale per accedere ai servizi erogati dagli enti locali.

Altrettanto importante appare l'ordine di fattori riguardante la situazione abitativa. La decisione politica delle amministrazioni locali di allestire i villaggi attrezzati all'esterno del territorio cittadino ha provveduto a porre una distanza fisica ma anche socio-culturale tra i centri abitati (e le sollecitazioni socio-culturali di cui si può disporre) e le scuole e i villaggi attrezzati residenza dei minori RSC.

Accanto a quanto finora riportato, come analizzato da Fiorucci (2011), relativamente alla realtà capitolina, i progetti implementati finora a favore della comunità Rom presentano altri due elementi fortemente condizionanti:

il primo elemento è riconoscibile nell'assenza di monitoraggio e valutazione delle esperienze progettuali finora implementate, come sostiene Fiorucci (2011)

ciò che è mancato quasi del tutto è stato un serio monitoraggio, sia di tipo quantitativo sia soprattutto di carattere qualitativo, rispetto ai progetti e agli interventi realizzati di cui fossero noti criteri e procedure. (…) Anche i documenti più recenti mostrano tutta la difficoltà dell'Amministrazione nel

> *realizzare un'azione di valutazione e di monitoraggio che vada oltre la semplice rilevazione delle frequenze che rappresenta pur sempre un elemento molto significativo.*

L'importanza di un'adeguata e seria azione di monitoraggio e valutazione sta alla base, non solo del successo dell'azione intrapresa, ma assume una importanza fondamentale per poter riprogettare nuove azioni, che abbiano una coerenza con quelle intraprese e che assicurino la soddisfazione di bisogni reali e esistenti.

Il secondo elemento da considerare va rintracciato nell'assenza di una visione sistemica e olistica degli interventi. Ciò significa che una politica di scolarizzazione non può prescindere da elementi importanti che sono la famiglia del minore, le condizioni ambientali (e qui ritorna il problema abitativo) e culturali; come giustamente osservato da Fiorucci (2011)

> *lavorare sulla frequenza scolastica, però, senza lavorare sull'empowerment delle famiglie prima e della comunità poi, senza strutturare percorsi abitativi e di inserimento lavorativo o semplicemente senza supportare l'alfabetizzazione degli adulti, rischia di essere un intervento a metà.*

Tale limite, segnalato da studi specialistici e di settore, rende sempre più necessario e inevitabile il "vero" lavoro di rete: le istituzioni non possono prescindere da una visione sistemica delle politiche socio-sanitarie (salute, famiglia, scuola, lavoro, casa) sia a livello di programmazione delle politiche che di attuazione degli interventi. Il rischio è proprio quello di sovrapposizione degli interventi, spreco delle risorse, non raggiungimento degli obiettivi.

Il quadro delle politiche socio-sanitarie e di inclusione sociale, nel quale trovano posto gli interventi per la scolarizzazione, dovrebbe rispettare i quattro pilastri che il Quadro UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020 indica, non a caso, come prioritari: accesso all'istruzione, accesso all'occupazione, accesso all'assistenza sanitaria, accesso all'alloggio.

CAPITOLO 4

Educazione interculturale e plurilinguismo

Gli studi compiuti nell'ambito delle scienze sociali hanno dovuto prendere in considerazione il fenomeno migratorio e le sue conseguenze sui gruppi sociali che le hanno vissute e le stanno vivendo, impegnando gli scienziati in un attento e, al tempo stesso, entusiasmante processo di rielaborazione e di revisione di quelli che, per secoli, sono stati gli assunti e i paradigmi che hanno guidato l'analisi del confronto tra culture. Se infatti fin dai suoi esordi le scienze sociali, ed in particolare l'antropologia, si sono concentrate su un'analisi delle culture "altre", considerando quindi il punto di osservazione dello studioso come "privilegiato" rispetto alla diversità a cui si voleva dare un senso, il tramonto dell'altrove, dell'esotico e dell'endogeno, quali concetti su cui si basava la definizione di alterità culturale, hanno fatto sì che si passasse dal monologo al dialogo. Quel dialogo tra culture differenti che è alla base del concetto di intercultura.

La sfida più importante, probabilmente, è stata quella di dover analizzare e prendere in considerazione il fatto che l'incontro tra diversità non si svolge più sul campo che solitamente lo studioso utilizzava e che ha segnato la storia e il senso del metodo antropologico. Non più un impavido esploratore, che viaggia per luoghi esotici, reconditi e spesso sconosciuti, ma "l'uomo della strada", il cittadino, il passante. Un incontro che non può più quindi essere idealizzato, subliminato e che, soprattutto, non può più essere spiegato e raccontato, ma che invece deve essere contestualizzato, riportato nel quotidiano, nel qui e nell'adesso. L'incontro con la diversità culturale non è più quindi solo la scelta di uno studioso, ma l'esperienza di tutta la società che

necessita di altri punti di vista, di altri paradigmi, di altre analisi. La necessità di non guardare all'incontro solo come portatore di contrasti, di emergenze, di pericoli, ma come un'occasione di crescita, di sviluppo e inevitabilmente di critica alla cultura all'interno della quale tale incontro si sviluppa.

È chiaro come la scuola in un tale contesto si assuma il carico di un ruolo fondamentale, lì dove questa è chiamata ad essere il luogo di trasmissione della cultura e del confronto tra saperi. È altrettanto chiaro come tale ruolo si trasformi spesso in una sfida, coinvolgendo il territorio e gli attori che in esso si muovono e obbligandoli ad agganciarsi al contesto globale che è proprio del fenomeno migratorio, per approdare infine ad un rifiuto di una visione etnocentrica e all'accettazione di valori universali in cui identificarsi.

4.1 Intercultura: verso una possibile definizione.

Cos'è quindi l'educazione interculturale, a quali prospettive deve guardare, a cosa tende, come si sviluppano i suoi metodi e i suoi modi nel contesto della nuova società dell'incontro tra culture?

Non vi è dubbio che occorra partire da una dimensione globale ed ampia che coinvolge non solo l'aspetto strettamente relazionale tra singoli individui, ma è altrettanto necessario prendere in considerazione aspetti di carattere più politico, riferiti, per esempio, alle modalità con cui le stesse istituzioni reagiscono di fronte alla diversità culturale. Altrettanto importante, naturalmente, è considerare le dinamiche interculturali come dinamiche integrate tra diversi livelli strettamente interconnessi.

Afferma Casillo:

> *L'obiettivo dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana*

ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento (A. Casillo, 1990, pag. 71).

Un arricchimento che si manifesta soprattutto nel costruire gli strumenti per accedere ad una maggiore capacità autocritica, per poter riconoscere i propri pregiudizi, i propri stereotipi in uno scambio di ruoli tra "ospitanti" ed "ospitati" in cui anche questa diversità si scioglie e si trasforma. È proprio della relazione tra diversità culturali infatti il compito di non porre più gli attori in contrapposizione tra loro ma di dare invece a tutti la massima libertà nell'esprimersi, per potersi confrontare.

Naturalmente, per poter operare in tal senso, è necessario che ci si ponga sempre e comunque in comunicazione e che il pensiero, il linguaggio, le diverse modalità di espressione siano quanto meno rigide possibili.

"Pensiero in movimento" lo definiscono Demetrio e Favaro (2000).

Si deve all'UNESCO, organismo internazionale fondato nel 1945, il merito di avere per primo sviluppato il significato del termine "interculturale" come risposta alle nuove istanze di convivenza, emerse in maniera chiara subito dopo il secondo conflitto mondiale. Come riporta Portera (2000), il preludio all'educazione interculturale può essere individuato nella Conferenza Generale di Parigi del 1972, in occasione della quale furono adottate delle risoluzioni relative all'educazione dei lavoratori migranti e delle loro famiglie. Seguì nel 1976 la Conferenza generale di Nairobi avente per obiettivo la pace e la cooperazione attraverso il rispetto della diverse identità culturali, nella quale venne sottolineata la necessità di evitare possibili conflitti nell'incontro tra culture diverse attraverso il superamento di chiusure nazionali favorito da una prospettiva interculturale. Nel 1978 nella Conferenza generale di Parigi fu emessa la "Dichiarazione sulla razza e pregiudizi razziali" che in suo passo recita testualmente: "*tutti i popoli e tutti i gruppi umani, quali che sia la loro composizione o la loro origine etnica, contribuiscono secondo il genio loro proprio al progresso delle civiltà e delle culture, che , nella loro pluralità e in virtù della loro interpretazione, costituiscono il patrimonio comune dell'umanità. Tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso*

ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell'umanità. Tutti gli individui e tutti i gruppi hanno diritto di essere diversi, di ritenersi e di essere accettati come tali"

È sempre grazie ad una pubblicazione dell'UNESCO, "*Introduction aux ètudes interculturelles*", che il sostantivo interculturalità viene definitivamente adottato nella sua accezione di connessione, correlazione, confronto e il suo significato assume sempre maggior chiarezza; per l'UNESCO "*chi dice interculturale, dice necessariamente, dando il pieno senso al prefisso inter, interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il pieno senso al termine cultura, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento della diversità*".

Oltre all'UNESCO, anche il Consiglio d'Europa ha avuto il merito di aver dato un grosso impulso allo sviluppo dell'interculturalità, in particolare si cita la Raccomandazione del 1984 n.18 su "*La formazione degli insegnanti e una educazione per la comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazione*". Successivamente l'Italia emana delle norme come la Legge n. 39/1990, la Circolare Ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989 e la Circolare n.246 del 15 luglio 1989 che segnano, dal punto di vista legislativo, l'origine di un percorso teso a realizzare un'educazione interculturale nell'ambito della società in generale e della scuola in particolare.

Interessante, per il punto di vista dell'intercultura a scuola, è anche la prospettiva fornita dal documento pubblicato nel 2007 dell'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. In tale documento la prospettiva interculturale viene definita in modo chiaro ed esplicito; si cita testualmente dal documento:

"*la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i*

livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisci, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni".

4.2 Perché fare intercultura

L'educazione interculturale arriva alla conoscenza della maggior parte degli operatori sociali e degli insegnanti con l'aumento del fenomeno migratorio che negli ultimi anni ha portato il nostro paese, per quanto riguarda le presenze di cittadini stranieri agli stessi livelli degli altri paesi della Comunità Europea. Così come la Francia, l'Olanda, la Germania e l'Inghilterra, anche la società italiana ha assunto connotazioni sempre più multietniche.

Tale situazione pone a qualsiasi governo dei problemi di integrazione, che possono essere affrontanti con modelli di riferimento differenti, i quali, oltre a richiamarsi a politiche specifiche, conferiscono alla relazione tra le diversità culturali significati profondamente diversi.

La multiculturalità di una società può essere affrontata quindi attraverso la crescita e lo sviluppo di condizioni specifiche atte a favorire l'interazione positiva tra i soggetti di culture diverse. Come sottolineano Demetrio e Favaro (2000), l'integrazione secondo la pedagogia interculturale "*è un processo a due vie e questo orientamento si prefigge di individuare le azioni educative più idonee a fare in modo che l'ospite ('l'altro') possa essere posto in situazioni di vantaggio*" (Demetrio e Favaro, 2000, pag 29). Il soggetto, che non riesce a stabilire un corretto equilibrio tra il bisogno di mantenere legami con le proprie radici e la necessità di apprendere quanto il nuovo territorio gli chiede, potrebbe avere seri problemi di identità.

Appare evidente come uno dei compiti, forse il principale, dell'educazione interculturale diventa quella di trasformare lo status del soggetto da quello di "straniero" in quello di "cittadino" a tutti gli effetti.

La scuola può e deve, nei confronti non solo degli studenti ma anche dei loro genitori, svolgere meglio di qualsiasi altra istituzione questo compito di integrazione, grazie anche agli strumenti pedagogici in suo possesso; la sua dimensione educativa permette di avere l'opportunità di apprendere e conoscere nuovi contenuti. In particolare essa permette di apprendere la lingua per una comunicazione adeguata e corretta; comprendere la cultura di accoglienza, in relazione alla necessità di organizzare autonomamente la propria vita ed acquisire un ruolo attivo e partecipe all'interno della società ospite in prospettiva di una realizzazione personale che non imponga di rinunciare completamente alla propria cultura di origine.

È altrettanto necessario però che anche l'autoctono si integri col nuovo arrivato attraverso l'apprendimento di elementi nuovi, senza i quali l'incontro e lo scambio non si realizzano in termini interculturali, ed avendo coscienza che il senso che la propria cultura ha dato a ciò che lo circonda non è l'unico possibile. Ecco che in tal senso diventa imprescindibile comprendere alcuni assunti fondamentali per creare un linguaggio comune e un paradigma interpretativo indispensabile; apprendere le ragioni dei processi migratori e in particolare gli squilibri demografici ed economici; conoscere le ragioni dell'estrema povertà in cui tanti paesi ancora vivono; essere

consapevole del fatto che esistono molti paesi in cui non si rispettano ancora i diritti fondamentali dell'uomo; conoscere la ricchezza culturale, fatta di tradizioni, valori, religione, arte e storia presente dietro realtà di povertà e miseria, una ricchezza che fa dello "straniero" una risorsa non solo economica ma anche umana.

Questo complesso lavoro di apprendimento e conoscenza reciproca porta a scoprire un ulteriore importante requisito dell'intercultura: l'intenzionalità. Ne consegue che nulla di quanto detto possa realizzarsi "spontaneamente", senza cioè che quelle specifiche relazioni vengano indotte con azioni deliberate. Demetrio e Favaro (2000) sostengono che "*L'educazione interculturale non avviene per caso; è una forma di educazione che va provocata e progettata. È un'interferenza nei confronti delle nostre nicchie psico-sociali e antropologiche*". Diventa quindi chiaro come ulteriore e fondamentale requisito per lo sviluppo di una reale comunicazione interculturale è l'intenzionalità. Di fatto, non è possibile pensare ad un contesto realmente comunicativo, ad uno scambio paritario tra soggetti portatori non solo di uguali diritti e doveri, ma anche di pari dignità, come ad un contesto "naturale", che si sviluppa quindi al di là delle intenzioni e dell'impegno di un attore terzo, come per esempio può essere la scuola appunto, proprio perché tale intenzionalità si realizza all'interno delle situazioni concrete di ogni giorno, quali gli ambienti di lavoro, nella scuola, nei diversi contesti abitativi, dove sovente s'intrecciano tra loro sentimenti, convinzioni, esperienze e stili di vita differenti. È qui che l'interculturalità deve dar vita ad azioni educative idonee a provocare dinamiche relazionali nuove. L'educazione interculturale deve quindi concentrarsi sulla vita concreta, fatta di comunicazioni e relazioni educative storicamente situate che costituiscono il luogo formativo dell'intercultura: essa non si occupa di una persona astratta, ma di un soggetto dentro un quadro di relazioni interpersonali di gruppo, sociali e economiche.

"*Il dibattito sull'educazione interculturale è caratterizzato, talvolta, da un certo moralismo, tutto svolto in termini di "dover essere". Si dimentica troppo spesso che l'educazione interculturale fa riferimento ad una realtà "dura", difficile e contraddittoria qual è quella dell'immigrazione, che rimanda ad una sofferta*

condizione di vita e di lavoro per milioni di persone e che chiama in causa le politiche degli Stati e le relazioni economiche". Il moralismo di cui parla Susi (2000) porta ad enfatizzare la diversità culturale al punto da appannare la realtà socio-economica con cui si debbono fare i conti. Per l'autore, senza un aggancio con la realtà concreta, lo stesso concetto di cultura, in ogni caso fondamentale per la costruzione dell'identità, diventa un contenitore vuoto ed ogni discorso sulla diversità culturale privo di valore. Preoccupandoci esclusivamente delle diversità culturali, spiega l'autore, non riceviamo risposte al perché gli immigrati svolgano i lavori più umili e sotto pagati nonostante la loro elevata scolarità, o al perché in tante città, nonostante il loro grosso contributo all'economia sia fuori discussione, gli venga negato un alloggio adeguato alle loro possibilità economiche.

Si può dunque affermare che un progetto di educazione interculturale per natura intenzionale si preoccupa di realizzare un certo tipo di integrazione e non può non tener conto delle disparità socio-economiche, delle esigenze formative, promozionali e socializzanti ancora poco considerate, determinando quella che Susi chiama una condizione di "cittadinanza relativa". L'autore continua dicendo che "*i problemi non vanno occultati e non si debbono immaginare soluzioni apparenti. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che non si limiti a una generosa attenzione verso il "diverso" che, come tale, soddisfa moralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che all'altro sia effettivamente possibile svolgere la propria soggettività*" (Susi 2000).

Naturalmente non è possibile sempre e comunque riportare il contesto della comunicazione tra culture solo sul terreno del contesto storico e sociale in cui si stanno sviluppando i flussi migratori. L' arricchimento, che un dialogo tra portatori di diversi valori e di diverse culture comporta, è costituito infatti anche da altre componenti. Si deve agli antropologi culturali il merito di aver ricercato teorie specifiche finalizzate ad ottenere una rappresentazione dei contenuti delle diverse culture intese come complesso di conoscenze, tradizioni e saperi, regole e codici di

comportamento, linguaggi, pratiche religiose e valori, generati dall'uomo e considerati fondamentali e meritevoli di essere trasmessi alle successive generazioni.

Se è vero che per un lungo periodo gli antropologi hanno ritenuto che i contenuti delle culture fossero esattamente identificabili e scomponibili attraverso la descrizioni dei loro elementi, quali i miti, sistemi di parentela, tecniche di allevamento dei bambini ecc, è altrettanto vero che questi, una volta individuati e separati dagli altri, consentivano delle comparazioni ritenute omogenee e idonee per rappresentare una popolazione o società. In quest'ottica puramente descrittiva, gli antropologi hanno svolto numerose ricerche tese a rappresentare, per poi differenziare e classificare in maniera precisa, una cultura da un'altra, nel tentativo di far conoscere a chiunque fosse interessato popoli lontani e diversi.

Fabietti (1999) evidenzia che un'impostazione di questo tipo tendeva a riprodurre delle realtà sostanzialmente statiche dove le influenze reciproche tra le diverse culture non erano adeguatamente considerate. La letteratura e la riflessione interna alla disciplina ha ormai sgombrato il campo dalla visione della cultura come dato meccanicistico e statico, come una rappresentazione compiuta e definita "raggelata nel tempo". Attualmente tra gli antropologi contemporanei prevale l'idea di cultura costituita da elementi dinamici, comunicativi, negoziali e difficilmente delimitabili che, in pratica, rimandano ad un'impostazione interculturale, in un'ottica che deriva direttamente dagli studi di linguistica inaugurati da Sassure alla fine del diciannovesimo secolo. Queste continue e normali connessioni con l'alterità, che non sono né una minaccia né un fattore alterante, non annullano le differenze, ma le ridefiniscono valorizzandole.

La nozione di "contaminazione" è strettamente connessa a quella di "movimento" delle culture, ben riprodotta dai termini "deterritorializzazione" e "delocalizzazione". Il primo designa la condizione di individui che vivono fuori dal loro territorio di origine, il secondo indica invece quella caratteristica per cui la cultura si crea in una pluralità di luoghi e territori. In base a queste caratteristiche Hannerz, così come riporta Fabietti (1999), in un suo recente contributo sostiene che il significato di

cultura non può essere situato in un singolo territorio ma all'interno di reti di comunicazione sociale.

4.3 Intercultura e plurilinguismo

A questo punto diventa di fondamentale importanza partire dal vissuto del singolo. Ogni persona è portatrice, oltre che di una cultura, di una sua storia e di un vissuto unico e non omologabile. Partendo da questa affermazione riteniamo sia importante approfondire l'aspetto identitario per meglio cogliere le risposte, le soluzioni, i comportamenti che le singole persone, e a maggior ragione i bambini e gli adolescenti stranieri, adottano nel tentativo di risolvere l'incontro tra culture diverse.

All'interno dei nuclei familiari immigrati, nel contesto della loro storia, esiste una linea di demarcazione simbolica che separa i genitori dai figli rappresentata dall'evento migratorio, un evento che incide profondamente nella dimensione esistenziale e psicologica delle persone coinvolte.

Gli adulti, anche dopo la migrazione, pur mutando alcuni aspetti esteriori (vestiti, cibo, abitazioni e relazioni..) continuano a vivere completamente immersi nella cultura di origine e nel sentimento di un'appartenenza che, anzi, si rafforza e si complica. Tale sentimento si manifesta, per esempio, nel mantenimento delle abitudini religiose, della lingua, delle concezioni della vita, della morte, della famiglia, delle norme che regolano i rapporti tra generazioni e tra i sessi. Al contrario, i figli, nati nel Paese di accoglienza o arrivati ancora piccoli dal paese d'origine, non possiedono riferimenti così chiari, così ben radicati nella cultura di origine dei genitori poiché costruiscono la propria identità secondo valori e modelli appartenenti ad una pluralità di culture (familiare, di origine, globale, amicale….).

Già da questa iniziale differenziazione tra le due generazioni traspare quanto i minori di origine straniera siano impegnati ad assolvere compiti più complessi rispetto ai loro genitori in quanto non solo sono tenuti a mantenere il dialogo con i familiari, con la lingua, le regole e le tradizioni proprie della cultura di origine, ma devono, allo stesso tempo, costruirsi altri riferimenti che li aiutino a comprendere il nuovo

contesto sociale e scolastico, i linguaggi simbolici appartenenti alla cultura del paese di accoglienza.

Tale "doppia appartenenza", quella scolastica e quella familiare, se da una parte genera una frattura inevitabile, il rischio cioè di non sentirsi effettivamente parte di nessun gruppo, dall'altra, invece, comporta un'opportunità per lo sviluppo di capacità cognitive, sociali e relazionali dell'individuo.

Per certi aspetti infatti il bambino gode di alcuni vantaggi rispetto agli adulti: è più abile nell'imitare, nell'assorbire nuovi segni; è facilitato nell'apprendimento di nuovi linguaggi, costumi, etc.; è sostenuto e contenuto dal nucleo familiare. L'esperienza della migrazione, che si esplicita in un viaggio spesso sofferto, è un'esperienza che il bambino subisce e su cui, anche se gli vengono fornite spiegazioni e giustificazioni, non ha alcuna possibilità di intervento. Non vi è dubbio poi che, nonostante il contesto in cui viene vissuta tale esperienza sia di aiuto proprio perché riesce ad attutire le conseguenze dello spostamento e delle nuove condizioni, la sofferenza e la nostalgia di un vissuto che si è dovuto abbandonare vengono condivise anche dagli adulti.

Quindi il bambino condivide con i genitori, per un verso, tutta la fase precedente all'emigrazione, connotata da situazioni ambivalenti dove prevalgono dubbi, timori, speranze; per un altro verso, al momento dell'arrivo nel nuovo paese, deve affrontare non solo il proprio lutto, ma anche quello dei suoi familiari: l'ambiente familiare, in cui si trova e da cui è protetto, è un mondo in crisi, non in grado di farsi completamente carico del senso di perdita e di spaesamento del bambino. Il bambino potrà mostrare il suo malessere con modalità differenti a seconda dell'età: con un attaccamento eccessivo alla madre, con la formazione di fobie, con l'isolamento, con il rifiutare la scuola; inibire le sue capacità ed avere difficoltà nell'apprendimento.

Studi recenti hanno però affermato che la migrazione non è causa solo di difficoltà e blocchi psicologici, ma può essere generatrice di cambiamento, così come afferma M. R. Moro (2001) "*è anche un evento ricco di potenzialità creatrici ed occorre pertanto identificare i fattori che lo rendano tale per l'individuo e la società*".

Diventa perciò fondamentale acquisire la consapevolezza di “essere” un emigrante, che è molto diverso dal “sapere” che si emigra: ciò significa prendersi la responsabilità di tutto ciò che è connesso a questa condizione, tuttavia questa consapevolezza non è facile e spesso l’individuo attua azioni, comportamenti e pensieri per rimanere solo nel “sapere” e non nell’”essere”.

Lo scrittore libanese Amin Maalouf si sofferma sulla descrizione della condizione di emigrante:

“Se c’è una sola appartenenza che conti, se bisogna assolutamente scegliere, allora l’emigrante si trova scisso, combattuto, condannato a tradire sia la sua patria d’origine sia la sua patria d’adozione, tradimento che vivrà inevitabilmente con amarezza, con rabbia. Prima di diventare un immigrato, si è un emigrato; prima di arrivare in un paese, si è dovuto abbandonarne un altro, e i sentimenti di una persona verso la terra che ha abbandonato non sono mai semplici. Se si è partiti, vuol dire che si sono rifiutate delle cose: la repressione, l’insicurezza, la povertà, la mancanza di orizzonti. (..) Ci sono anche dei legami che persistono, quelli della lingua o della religione, e anche la musica, i compagni di esilio, le feste, la cucina. Parallelamente, i sentimenti che si provano verso il paese d’adozione non sono meno ambigui. Se ci si è venuti è perché vi si spera una vita migliore per sé e per i propri cari; ma tale aspettativa è al tempo stesso carica di apprensione di fronte all’ignoto –tanto più che ci si trova in un rapporto di forze sfavorevole; si teme di essere rifiutati, umiliati, si spia ogni atteggiamento che denoti il disprezzo, l’ironia o la pietà”. A. Maalouf, 1999, p.45-46.

Questa è la condizione in cui si trovano i minori che vivono l’esperienza della migrazione. Trascinati, spesso senza una reale consapevolezza, all’interno del progetto migratorio deciso dai loro genitori e, una volta inseriti nei differenti contesti di accoglienza (scuola, gruppi amicali e sportivi…), a loro è richiesto di “riuscire” nel nuovo paese, di appropriarsi e di padroneggiare i linguaggi e i riferimenti simbolici della cultura di accoglienza, ma allo stesso tempo di mantenere e “onorare” i legami e i valori appartenenti alle origini culturali della famiglia. I minori sono impegnati nello

sforzo continuo di dover conciliare, in loro stessi, messaggi e richieste diverse, a volte contraddittorie, provenienti sia dalla famiglia sia dalla scuola che dalla società.

Tale processo infatti comporta per il minore la necessità di seguire due differenti percorsi: da una parte quello che lo porta ad assimilare i modi e i comportamenti dei suoi coetanei, diventando in qualche modo "straniero" rispetto alla sua famiglia di origine e alla cultura da cui proviene, dall'altra mantenere un legame rispetto a quella cultura, nella misura in cui questa dà un senso di appartenenza e di radicamento nel contesto familiare, per poter conservare saperi, competenze linguistiche e culturali che rappresentano, come abbiamo già detto, un arricchimento non solo per il bambino straniero, ma anche per la comunità in cui si inserisce. Il conoscere e il sapersi destreggiare con entrambe diventano quindi ulteriori strumenti che in futuro possono diventare fondamentali. Il bilinguismo e la biculturalità non possono che essere valorizzati dal lavoro di mediazione della scuola, che in questo senso ha la possibilità non solo di conservare ma anche di accrescere le competenze degli studenti, al di là della loro provenienza e della loro storia familiare.

D'altro canto, il rischio di una chiusura rispetto a questo percorso è quello di costringere il minore o l'adolescente ad un'assimilazione forzata della cultura ospitante, che potrebbe costituire uno strappo traumatico ed annichilente, tanto da portarlo all'isolamento e ad un rifiuto della propria storia personale o familiare, costringendolo ad una scelta dilaniante e senza dubbio dolorosa, o ad una chiusura rispetto all'ambiente in cui vive e in cui sviluppa i suoi rapporti.

Probabilmente il rischio maggiore è che si pongano di fronte al minore due possibilità, tra loro incompatibili. Da una parte l'ambiente familiare, con il suo portato di cultura, di lingua, di religione, e dall'altra la scuola e l'ambiente amicale che, non comunicando, finiscono per creare emarginazione e conflitti, sia a livello personale che a livello sociale. Non è raro infatti che modalità di lettura differenti e spesso divergenti della realtà, derivate direttamente da modelli culturali differenti, portino ad un modello di comportamento conflittuale e spesso violento, così come è

violento e conflittuale il percorso di appropriazione dei modelli culturali della società che lo ospita.

G. Favaro (2007) indica, a tal proposito, tre dimensioni che caratterizzano la costruzione dell'identità del bambino migrante e che sono sottoposte al cambiamento in seguito all'esperienza della migrazione: lo spazio geografico, lo spazio del corpo, lo spazio linguistico.

Chiaramente il cambiamento geografico è quello più evidente e non necessariamente si dispiega solo nel caso in cui il bambino sia nato nel paese di origine dei suoi genitori per poi emigrare. Accade infatti che anche nel caso in cui sia nato nel paese di emigrazione, determinate abitudini ed usi (alimentari, religiosi, linguistici) vengano in qualche maniera mitizzati all'interno del contesto familiare, in modo tale da diventare a loro volta gli attributi di un luogo più immaginato che reale, una sorta di paradiso perduto che si contrappone al paese di immigrazione, che inevitabilmente diventa luogo dello spaesamento e dell'incertezza, dell'incomprensione e dell'isolamento.

La percezione negativa dell'esterno da parte dei genitori può generare nel bambino delle inibizioni nella conoscenza degli spazi extrafamiliari, nell'ampliamento del proprio campo cognitivo, nell'acquisizione di nuovi saperi trasmessi dalla scuola. L'elaborazione del cambiamento dello spazio geografico, da parte del bambino migrante, dipenderà molto da come riuscirà a costruirsi e a percepirsi nello spazio esterno, anche grazie al luogo simbolico in cui è stato collocato dai propri genitori.

Anche lo spazio del corpo, non meno reale e tangibile di quello geografico, necessita di una trasformazione e di un passaggio che possono essere anche più dolorosi e traumatizzanti, proprio perché vissuti direttamente e in maniera non mediata. Parliamo per esempio di tutte quelle abitudini e di quelle pratiche in cui la cultura si incarna nel vissuto degli attori che la interpretano quotidianamente. L'alimentazione, la cura del corpo, il vestiario e il rapporto tra bambini ed adulti, così come la lingua, le relazioni tra generi e tra le generazioni, le modalità di espressione emotiva e il modo di organizzare la casa e gli spazi condivisi dal nucleo familiare, rappresentano

per il migrante la conseguenza più evidente e tangibile della migrazione. Non è un caso che ove vi sia conflitto tra la cultura ospitante e quella ospitata, questa si manifesti più evidentemente nei modi di viverla e rappresentarla a livello fisico e corporeo. Si pensi, per esempio, all'ostentazione e alla orgogliosa difesa dei simboli religiosi che diventano motivo di riconoscimento e simboli di appartenenza per quei giovani che si trovano a dover affrontare il conflitto tra culture, come raccontato da Leila Djitli nel suo "Lettera a mia figlia che vuole portare il velo" (2005).

L'ultima dimensione soggetta a cambiamenti è quella linguistica, che include la comunicazione non verbale e l'aspetto culturale della lingua.

L'aspetto linguistico, rispetto agli aspetti precedenti, è quello più indagato poiché ritenuto l'ostacolo principale all'integrazione ed è stato frequentemente considerato come la causa principale dell'insuccesso scolastico. Non a caso l'intervento delle istituzioni si è spesso concentrato su tale aspetto, finendo per risolvere o limitare il proprio investimento su tale problema. In realtà l'apprendimento di una seconda lingua, il bilinguismo e il plurilinguismo sono competenze da incentivare poiché aiutano a conoscere meglio se stessi e gli altri.

Il confronto culturale avviene anche attraverso il confronto linguistico e le persone poliglotte, grazie alla loro organizzazione mentale, sono in grado di trovare valori comuni, mediazioni e strategie comunicative che facilitano le relazioni pur nella differenza.

Ognuno di noi, indipendentemente dalla cittadinanza e dalla condizione sociale, dalle condizioni di vita e dalle scelte fatte o imposte dall'ambiente familiare in cui cresciamo, vive immerso in un complesso sistema di appartenenze. Siamo cioè parte, contemporaneamente, di più sistemi, siano essi identitari, culturali, religiosi, politici o linguistici. È assai difficile infatti determinare quali siano i confini di una cultura che di per sé è costituita da un certo numero di sottoculture. Questo discorso ha una duplice portata per il migrante, il quale ha già di fronte due diverse e, come abbiamo detto, spesso divergenti, letture della realtà in cui si trova a vivere: quella di origine e quella di arrivo. Il rischio, in questo senso, è che spesso lo straniero possa trovarsi

forzatamente identificato con la sola condizione di migrante e quindi in seria difficoltà quando deve approcciarsi con la pluralità dei contesti ai quali è chiamato a partecipare. Tale discorso poi ha una portata ancora maggiore se si pensa che le giovani generazioni, soprattutto quelle che sono nate nel paese di immigrazione, vivono tali contesti in maniera più mobile e dissolta rispetto a quelle dei migranti di prima generazione. Per loro infatti il processo di assimilazione culturale è molto più facile, immediato e probabilmente anche più necessario.

Il rischio è quello di rappresentare la realtà in cui vivono gli stranieri, e soprattutto i minori, attraverso le lenti deformanti dello stereotipo o del folklore. Come un insieme di riti, di usi e di tradizioni più o meno statici, dati una volta per tutti e con cui i minori, nella migliore delle ipotesi, hanno un rapporto indiretto, mediato dal racconto e dal ricordo dei genitori, soprattutto nel caso di bambini nati in un paese diverso da quello dei genitori.

Questo rischio poi diventa quanto mai reale quando i progetti interculturali vengono centrati su idee di cultura "definite a tavolino", rappresentate attraverso immagini e oggetti che appartengono, in realtà, all'immaginario esotico degli insegnanti e non alla quotidianità, alla cultura familiare che il bambino o l'adolescente di origine straniera vive nella propria casa.

4.4 La scuola italiana e l'intercultura

La scuola viene considerata il luogo privilegiato in cui apprendere come convivere con la diversità attraverso il dialogo, il rispetto, la tolleranza e la solidarietà e, proprio per questa ragione, non può sottrarsi alla sfida che l'interculturalità propone. Accettare le sollecitazioni che da questa provengono vuol dire sperimentare una formazione più ampia ed aderente alle istanze della società attuale. Si è avuto modo di evidenziare in precedenza come detti principi e valori propri dell'educazione interculturale non siano una novità per la pedagogia. I fondamenti dell'educazione interculturale sono presenti già nei primi programmi della scuola.

Abbiamo anche detto che la scuola è senza dubbio, nonostante i cambiamenti ancora necessari, il luogo privilegiato dell'incontro e dello scambio tra culture diverse. È il luogo dove il bambino ed il ragazzo straniero devono essere accolti, valorizzati attraverso le conoscenze in loro possesso, la lingua e la cultura. Nella scuola il bambino e il ragazzo stranieri devono imparare a conoscersi e a conoscere gli altri e a mediare tra le richieste della loro cultura di origine e quella di accoglienza, prevenendo conflitti identitari e a progettare il loro futuro in modo sereno. La scuola è altresì il luogo della convivenza e dei rapporti interpersonali, dove i conflitti con la diversità possono essere compresi ed adeguatamente gestiti, superando stereotipi, pregiudizi e rigidi confini.

La scuola di oggi inoltre, nel tentativo di dare risposte alla complessità sociale e alla interdipendenza, è chiamata a ricercare risposte a problematiche sociali sempre più complesse. Nel 1995 il Libro Bianco elaborato dalla Commissione Europea e curato da Jacques Delors poneva l'accento su quattro concetti fondamentali, che sono alla base di ogni progetto formativo in ambito scolastico e che restano ancora oggi di grande attualità:

- imparare a conoscere;
- imparare a fare;
- imparare ad essere;
- imparare a vivere insieme.

Secondo la Commissione, i giovani a scuola devono imparare non solo a essere, conoscere e fare, ma anche a «vivere insieme e vivere con gli altri. Compito dell'educazione è insegnare, nello stesso tempo, la diversità della razza umana e una consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza tra tutti gli esseri umani». E ancora: «l'educazione formale deve (...) fornire abbastanza tempo e opportunità nei suoi programmi per iniziare i giovani, fin dall'infanzia, a progetti cooperativi attraverso la partecipazione allo sport o ad attività culturali, e anche attraverso la

partecipazione ad attività sociali come il rinnovamento dei quartieri, l'aiuto agli svantaggiati, l'azione umanitaria, la solidarietà intergenerazionale».

Una simile sfida richiede sicuramente un grande investimento. Oggi più che mai la scuola è chiamata a svolgere un compito che non riguarda solo gli studenti. Nonostante i grandi cambiamenti che la scuola ha in parte subìto, e in parte determinato, è sempre rimasta costante la funzione fondamentale a cui è chiamata ad adempiere: quella di centro propulsore per la creazione e la trasmissione di cultura. Se infatti appare chiaro che, nel contesto dello sviluppo di una cultura plurale, aperta non solo ai contributi e agli spunti provenienti da altri ambiti culturali, ma anche al cambiamento ove questo diventa indispensabile alla tenuta di qualunque sistema sociale, le risposte e le soluzioni non possono venire solo ed esclusivamente dalla scuola, è altrettanto evidente che la scuola riveste un ruolo imprescindibile.

Il luogo ove si incontrano mondi e realtà diverse. Sicuramente quello degli studenti, e delle esigenze della loro formazione, ma anche quello degli insegnanti e del personale che dentro la scuola opera, con altre ed altrettanto importanti istanze e necessità. Il luogo ove si esplica, insomma, la formazione del rapporto – il primo e forse il più importante – tra il cittadino e le sue istituzioni.

4.5 I nodi problematici

Alla scuola italiana è richiesta una revisione dei propri modelli formativi, per poter veramente iniziare a sviluppare una cultura della convivenza e della cittadinanza, e il primo e fondamentale passo è quello di ribadire, attraverso la trasmissione di valori universali e la difesa dei diritti, quale sia il senso e la sostanza dell'azione educativa. Le azioni poste in essere dalle istituzioni scolastiche per il governo dei bisogni emergenti dalla presenza in classe dei bambini e ragazzi stranieri evidenziano dinamiche caratterizzate da una sostanziale assenza di intenzionalità in cui esse "reagiscono ma non agiscono".

Le attività che le istituzioni scolastiche implementano sono, purtroppo, spesso disorganiche e prive di una progettualità a lungo termine integrata con tutto il

territorio, una progettualità che non sia centrata solo sull'alunno/studente, ma sul contesto più ampio che direttamente ed indirettamente ne condiziona il processo d'integrazione: l'ente locale, il terzo settore e gli organismi della società civile del territorio locale e le famiglie che possono, e forse devono, partecipare attivamente a queste reti.

Occorre uscire definitivamente da un'azione concentrata unicamente sull'emergenza e sull'immediato. Superare l'idea che basti inserire in maniera paritaria l'allievo straniero nel contesto scolastico e che questo possa avvenire semplicemente su un piano linguistico. Occorre invece cominciare a capire quali siano i bisogni formativi e sociali successivi, che richiedono una didattica adeguata, strettamente connessa ad azioni integrate con il territorio e la famiglia.

Demetrio e Favaro (2001) parlano di "*una politica scolastica interculturale*". Per fare ciò gli autori identificano tre livelli di azione: l'accoglienza, ossia l'attenzione alle difficoltà di adattamento attraverso un adeguato sostegno linguistico-comunicazionale e socio-psicologico per far fronte ai disagi che l'immigrazione inevitabilmente provoca; l'apertura ai saperi degli altri, valorizzazione dei reciproci retroterra culturali sia degli stranieri che degli autoctoni; l'assunzione di una cittadinanza interculturale dove l'acquisizione dei punti di vista, valori, modelli cognitivi e comportamenti interculturali diventano un'abitudine quotidiana spontanea.

Se si interviene solo a livello dell'accoglienza e della assimilazione della lingua, si rischia di creare un'immagine in cui l'alunno ha solo da ricevere e nulla da dare, in cui la scuola è presa dall'ansia di indottrinarlo quanto prima di lingua e cultura italiana.

Altrettanto rischioso è il pensare la scuola come un'istituzione a parte, scollegata e non coordinata con la realtà del territorio in cui si situa. Pensarla come luogo altro dal contesto socio-economico in cui vivono ed operano i suoi attori. Progettarla come un luogo chiuso o comunque impermeabile alle necessità e alle spinte del territorio. È per questo che un sistema di analisi e di valutazione delle azioni poste in essere dai singoli istituti, dai singoli territori e dalle singole iniziative rappresenterebbe un utile

strumento di progettazione. Una condivisione di prospettive, di esperienze e di confronti che in qualche modo renderebbe ancora più concreto il concetto di pluralità più volte evocato. Sapere cosa si sviluppa da un'iniziativa, capire il suo impatto con la realtà ed analizzarne l'efficacia, se e in che misura l'interculturalità sta, effettivamente, così come indicano i documenti ministeriali, diventando filo conduttore della scuola del futuro oppure solo una materia di studio.

Si può concludere affermando che, nonostante la maggior parte delle esperienze di educazione interculturale prenda l'avvio da situazioni contingenti e di emergenza, appare sempre più evidente come l'istituzione scolastica sia oggi obbligata ad un ripensamento di se stessa, della sua organizzazione e della funzionalità delle sue strutture, e a migliorare la sua collaborazione con le altre strutture presenti nel territorio.

4.6 Inclusione sociale e scolastica dei bambini ROM

Non vi sono dubbi che la realtà rappresentata e vissuta dalle comunità dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti sia una realtà complessa, che ha una altrettanto complessa storia di confronti e di scontri con la società in cui vivono. Esse infatti rappresentano, con le loro specifiche necessità e culture, una minoranza intorno alla quale è doveroso e urgente concentrare una rete qualificata di servizi per raggiungere risultati positivi nel campo dell'educazione e dell'inserimento sociale.

Emerge con forza come le dinamiche territoriali influiscano sulla reale integrazione sociale e scolastica dei bambini, creando la necessità di individuare strumenti specifici ed efficaci per poter progettare e perseguire quanto fin qui rappresentato.

Rileva giustamente G. Favaro (2000): "*nella programmazione didattica è necessario analizzare le caratteristiche degli alunni e delle loro famiglie. Si tratta di fotografare il livello di sviluppo raggiunto da ciascuno relativamente all'area percettiva, motoria, comunicativa, logica, relazionale, emotiva, affettiva: di rilevare le competenze, la partecipazione alla vita scolastica, gli interessi e le motivazioni. In poche parole di accertare quali sono i pre-requisiti di base. È importante accertare i*

pre-requisiti di partenza prima di procedere alla programmazione didattica, accertamento che ci permette di inserire la nostra attività educativa e didattica sulle effettive condizioni dei nostri alunni."

In questo senso non occorre fare nulla che non sia già necessario fare con tutti gli altri bambini. Analizzare e capire qual è il rapporto tra la famiglia e la scuola, a quali valori e a quali aspettative vengono educati i bambini, sapere in che maniera la scolarizzazione e la funzione di tale diritto vengono letti all'interno del contesto familiare contribuiscono indubbiamente alla maggiore efficacia di qualsiasi progetto educativo.

Anche per quanto riguarda le differenze socio economiche e ambientali, non vi sono specificità riguardo l'approccio che è necessario avere con realtà culturali diverse dalla nostra e quella dei Rom, e delle altre etnie di origine nomade. Sul territorio nazionale la realtà in cui queste comunità vivono è piuttosto diversificata, basti pensare alla diversità tra l'etnia dei Rom e quella dei Sinti ed ancora alla specificità dei numerosi sottogruppi che appartengono all'una o all'altra etnia.

Ognuno di essi si contraddistingue per attività lavorative, livello economico, lingua, integrazione nel tessuto socio-ambientale, motivazione ed impegno nel rapporto con le istituzioni e con la scuola, così come accade per ogni altro gruppo sociale, economico indipendentemente da qualsiasi connotazione etnica.

Chiaramente non è possibile pensare ad una didattica ad hoc, una scuola speciale per i Rom o per i Sinti, come non è possibile pensare ad una sorta di ghettizzazione all'interno della scuola, ma il conoscere la situazione di partenza degli alunni dovrebbe aiutare ad utilizzare accorgimenti, strategie, materiali che, nel rispetto dei riferimenti teorici pedagogici e didattici, siano di supporto nel momento in cui si attua la programmazione degli obiettivi cognitivi e di alcune unità di lavoro.

In genere l'elemento che viene maggiormente riconosciuto e condiviso quale espressione della diversità e dell'alterità è quello dell'emarginazione e della lontananza dal sistema di valori condiviso: si nutrono dubbi e perplessità anche per una presunta diversità linguistica e si è increduli sul fatto che bambini nati in Italia

non conoscano la lingua italiana, a differenza di altri bambini stranieri che in pochi mesi la imparano.

Un rischio frequente è quello di interpretare le difficoltà di comportamento dei bambini Rom e Sinti, rispetto a situazioni analoghe vissute con bambini di altre etnie, come disturbi della personalità e non come inevitabili disagi dovuti al cambiamento del contesto culturale. Quando un bambino straniero inizia a frequentare la scuola, può manifestare disagi e difficoltà a causa di una modificazione del suo ambiente di vita, ma il nuovo ambiente possiede gli stessi elementi culturali del suo nucleo familiare, o comunque elementi culturali non molto distanti. Infatti scuola e contesto familiare sono due microsistemi che appartengono ad un macrosistema nel quale il bambino si riconosce e si ritrova: quando invece è un bambino Rom che si presenta a scuola c'è uno sradicamento nel quale non sono riconoscibili i parametri appresi nell'ambito del proprio ambiente socio culturale.

Proprio partendo da una tale constatazione, appare evidente come l'integrare tali fattori (cultura, lingua e situazione di emarginazione) negli interventi di carattere educativo e didattico sia quanto meno indispensabile in quanto essi intervengono ed interferiscono nell'apprendimento.

È necessario dunque nel lavoro didattico-educativo con il bambino Rom dare attenzione alla diversità culturale intesa anche come stile cognitivo, alla diversità linguistica e al disagio sociale, un'attenzione che deve concretizzarsi in scelte di contenuti, atteggiamenti e metodologie adeguate.

La scuola oggi, nel suo rapporto con la realtà rappresentata dalla presenza dei bambini Rom, deve connotarsi sempre di più, e sempre più concretamente, come comunità educativa e sociale con precise caratteristiche. E' la scuola del bambino visto come soggetto ricco di esperienze, di potenzialità, di desiderio di apprendere, del bambino soggetto di diritti, dove la personalità infantile va considerata nel suo essere e nel suo dover essere. E' la scuola delle relazioni, che favorisce rapporti ampi, sereni, stimolanti che coinvolgono tutti, grandi e piccoli, dove l'interazione affettiva diviene il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue

relazioni sociali e i suoi schemi cognitivi. E' la scuola della progettualità, che assume l'ottica curricolare alla base della propria impostazione, laddove le caratteristiche del curricolo sono costituite dalla specificità degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi, della molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nell'applicazione delle proposte programmatiche. E' la scuola che favorisce il rafforzamento dell'identità personale del bambino, che contribuisce in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia, che consolida nel bambino le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, impegnandolo nelle prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà sia familiare che esterna.

La didattica, che in maniera naturale dovrebbe discendere da una scuola con tali caratteristiche, non può non avere caratteri comuni identificabili nel contatto col reale sempre più multiculturale, nella scoperta dei concetti base di ogni settore del sapere, nell'attività ludica che deve accompagnare ogni apprendimento, nella socializzazione delle esperienze che porta al confronto e poi alla critica rappresentazione delle esperienze attraverso tutti i linguaggi.

Tale didattica non può non riscoprire l'importanza della valorizzazione dei linguaggi non verbali all'interno della globalità dei linguaggi, e le motivazioni per operare in tal senso sono molteplici. Pedagogiche, in quanto viene rilevata l'importanza dello stimolo all'espressione e comunicazione attraverso la globalità dei linguaggi; didattiche, in quanto i linguaggi verbali hanno subìto spesso nel corso della storia della scuola un'eccessiva valorizzazione a danno dei linguaggi non verbali. Di fatto i docenti di scuola elementare hanno tagliato sempre più spazio a tutte quelle attività legate allo sviluppo e potenziamento dei linguaggi del corpo, del colore, del movimento, della danza, del suono, dell'immagine.

La condizione ottimale, quella che dà sicurezza e che gratifica il bambino nel suo rapporto con l'ambiente in cui viene inserito, soprattutto quando si manifestano disturbi conseguenti ad una miriade di cause da ricercare nella sfera familiare, emotiva, sociale, è data dalla possibilità e dalla libertà dell'espressione creativa. A

fronte dell'insuccesso di molti alunni Rom nelle attività più formali legate all'apprendimento della lettura e della scrittura, la positiva presenza e operatività delle attività legate ai linguaggi non verbali è spesso l'anello mancante, che può facilitare il passaggio di quelle risposte, che tardano ad arrivare e per le quali i docenti spesso sottopongono gli alunni Rom ad una "crudele tortura" nell'applicazione in esercizi di dettatura e copiatura.

Numerosi ricercatori ormai da vari anni hanno evidenziato la gravità delle conseguenze dovute ad uno svantaggio socio-culturale di base che si manifestano concretamente sul rendimento scolastico: scarsa capacità di concentrazione e di autocontrollo, mancanza di motivazione all'apprendere, inadeguatezza dello sviluppo linguistico. Il compito della scuola diviene quello di pensare percorsi di apprendimento che possano partire anche da posizioni "altre" rispetto al formale programma didattico, utilizzando per l'appunto anche linguaggi alternativi alla scrittura.

Si ritiene altresì fondamentale coinvolgere le famiglie Rom, sensibilizzarle e soprattutto rassicurarle (la scuola è vista spesso negativamente), per superare la sfiducia che esse nutrono nei confronti della scuola. Occorre lanciare alle famiglie Rom il chiaro messaggio che la scuola non è solo dei *gagé*, non è solo un'imposizione, ma è la scuola di tutti.

CAPITOLO 5

Il contesto socio-ambientale

5.1 La città di Zagarolo

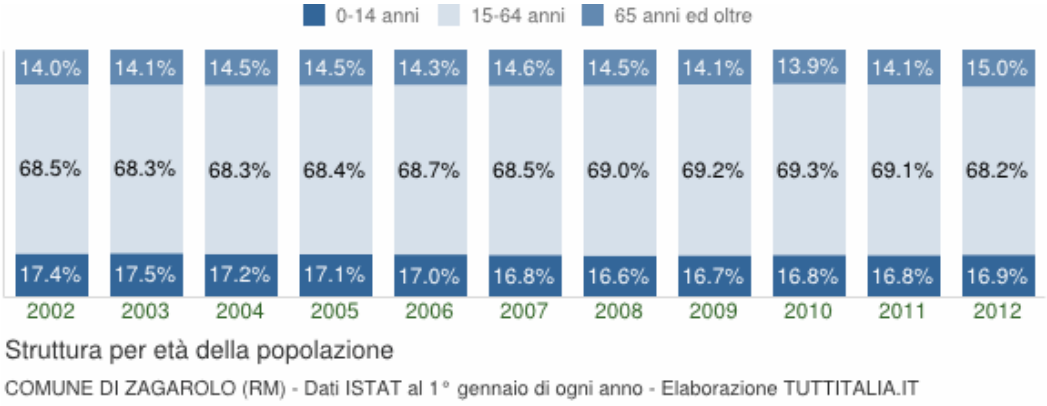
Zagarolo è una cittadina della provincia di Roma con una superficie di 2.882 ha.

Immersa in una zona verdeggiante a sud di Roma, è arroccata su un banco tufaceo lungo circa 2 km.

Si estende su due valloni alle estreme pendici dei Castelli Romani e dei Monti Prenestini.

Gode di un clima di tipo mediterraneo, temperato con un aumento dell'intensità di pioggia in primavera e in autunno.

Conta una popolazione di 17.914 abitanti con una densità di di 583 ab/Kmq.



La popolazione è molto giovane (il 68% circa degli abitanti ha dai 15 ai 64 anni) mentre ben il 15% della popolazione è in età scolare.

Fa parte del Comune di Zagarolo la frazione di Valle Martella.

5.2 La frazione di Valle Martella

Valle Martella è una frazione del comune di Zagarolo a ridosso della via Prenestina

distante dal centro del paese circa 15 km.

Le sue origini risalgono all'antico Impero Romano. La sua prima colonizzazione risale, però, agli anni '60, quando un gruppo di contadini fu mandato a bonificare le terre di una vallata vicino a Roma.

A circa 800 metri dal centro urbano, si trovano gli scavi dell'antica Gabii, una città fondata dai Romani sulle sponde del lago di Castiglione, un lago navigabile e pescoso. Il lago fu prosciugato per rendere la località una fertile pianura.

Dai ritrovamenti di alcune suppellettili, si pensa che in questa vallata si estraesse la pietra gabina che veniva utilizzata per la costruzione delle strade.

Proprio all'ingresso della frazione si può ammirare un tratto dell'antica Via Prenestina che, in passato, collegava Roma all'antica Praeneste (oggi Palestrina).

A metà strada era stato costruito un fontanile, ancora ben visibile e in ottimo stato, dove i passanti con i loro animali si fermavano per riposare e bere un po' di acqua fresca.

5.3 Un po' di storia

Gabii era un'antica città del Lazio nata lungo la via Prenestina, sull'orlo di un cratere vulcanico riempito da un vasto specchio d'acqua, il lago di Castiglione, oggi prosciugato.

Secondo la tradizione era il luogo dove sarebbero stati allevati Romolo e Remo.

La città accolse il figlio di Tarquinio il Superbo, Sestio Tarquinio, che affermava di essere in fuga dal padre e così venne, invece, conquistata con l'inganno.

Parteggiò per Tarquinio il Superbo dopo la sua cacciata da Roma e fu con lui sconfitta. In seguito costituì un avamposto per le conquiste nelle valli del Sacco e dell'Aniene.

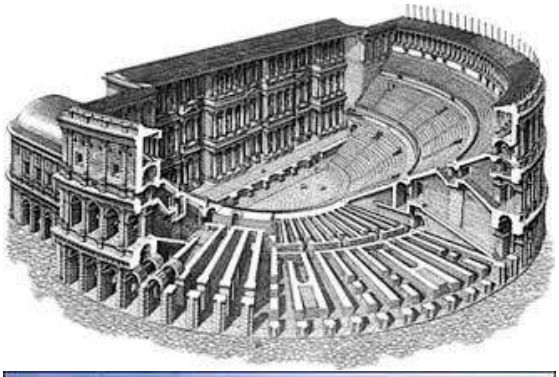
Fiorente nel periodo repubblicano, la città era ridotta ad un semplice villaggio.

Gabii rappresentava il vertice antico di un triangolo con ai lati le cittadine di Tibur (Tivoli), Praeneste (Palestrina) e Collatia (Castello di Lunghezza) che nel periodo antico ebbero un notevole sviluppo e importanza nelle vicende storiche e politiche del Lazio per la posizione strategica sulle arterie di collegamento dei percorsi commerciali tra l'Etruria e la Campania.

Se la via Prenestina aveva un tracciato regolare, rettilineo nei limiti del possibile,e senza forti pendenze, è perché da Gabii doveva essere trasportato qualcosa di veramente pesante: la pietra che, dalle cave tutt'intorno alla città, viaggiava verso Roma dove era molto apprezzata per la sua caratteristica refrattarietà al fuoco.

Gli antichi la chiamavano Lapis Gabinus, ossia la pietra gabina, ora chiamata pietra sperone. Si tratta di un tufo simile al peperino ma con grana molto fine e maggiori intrusioni di scorie, probabilmente lava consolidata fuoriuscita dal cratere. Purtroppo le cave di pietra gabina, che hanno avuto tanta importanza per l'economia dell'antica città, hanno contribuito, in qualche modo, alla sua quasi

totale scomparsa. Il loro sfruttamento sconsiderato in epoca moderna ha finito per distruggere una gran parte dei resti che affiorano nella campagna o giacevano ancora sepolti.



Tra i monumenti romani in cui si riconosce il caldo colore della pietra gabina, possiamo ricordare: i ponti Emilio, Milvio, di Nona, le pareti del primo tratto verso il Tevere della Cloaca Massima, il Teatro di Pompeo.

Ponte Milvio

Ponte di Nona

5.4 L'istituto Vittorio Alfieri

L'istituto Comprensivo "Via Vittorio Alfieri" nasce il 1° settembre 2008, a seguito del Piano Regionale di dimensionamento, con sede nel Plesso scolastico di Valle Martella Comune di Zagarolo. Deriva dalla fusione delle scuole dell'infanzia – primaria (appartenenti al 275° Circolo Didattico di Zagarolo) con le classi di Scuola Secondaria di primo grado (appartenenti all'Istituto Comprensivo di Zagarolo). Le due istituzioni "convivevano" all'interno dello stesso istituto dall'anno scolastico 2003/2004.

La frazione di Valle Martella è situata a circa 15 Km dal centro di Zagarolo, vicina all'estrema periferia di Roma collegata ad essa dalla via Casilina e via Prenestina.

Si è sviluppata a partire dagli anni Ottanta ed è in continua espansione. È una zona che potremmo definire residenziale, ma non ha le caratteristiche di un centro urbanisticamente organizzato.

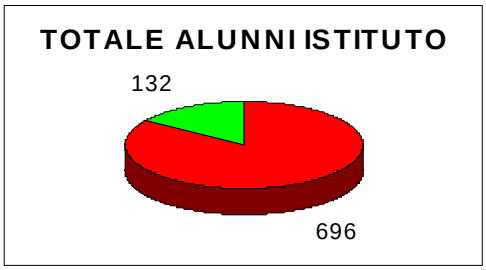
La peculiarità della zona è l'essere soggetta ad un flusso immigratorio costante da parte di famiglie straniere, provenienti da paesi comunitari e prevalentemente extracomunitari, che costituiscono una percentuale significativa dell'intera popolazione. La frazione, in alcuni periodi dell'anno, accoglie anche famiglie Rom e Sinti, che praticano il nomadismo.

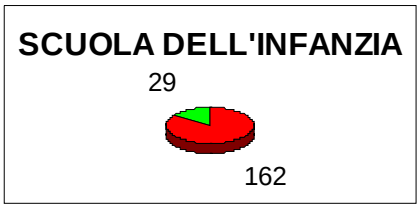
5.5 Dati Statistici

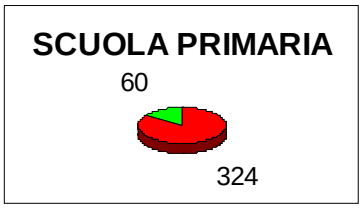
Nel Comune di Zagarolo risiedono abitanti 17.914. Nella frazione di Valle Martella risiedono 4.759 abitanti. Degli abitanti stranieri (2.414), 1852 sono comunitari e 562 sono extracomunitari.

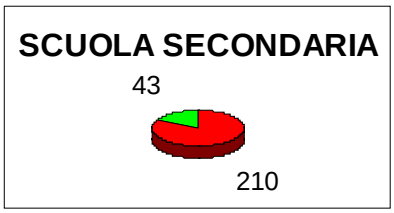
Non esistono dati ufficiali sul numero dei rom e sinti poiché molti di loro non dichiarano la loro origine.

Nell'Istituto Comprensivo di Valle Martella sono iscritti 696 alunni di cui 132 sono di cittadinanza non italiana.









Nei grafici con il colore rosso viene rappresentato il numero dei residenti/alunni, con il colore verde il numero dei residenti/alunni di cittadinanza non italiana.

5.6 Il Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto Don Milani

"….Uguale è chi sa esprimersi e intendere l'espressione altrui…"

La popolazione di Valle Martella ha origine da flussi di immigrazione da parte di famiglie provenienti da diverse regioni d'Italia, soprattutto dalle regioni del Sud, che cercano di integrarsi con la popolazione locale. Tale fenomeno è attivo tuttora e da sempre convive con la presenza di comunità di cultura nomade, anche se nel tempo

alcune di esse sono divenute sempre più stanziali. Nel corso degli ultimi decenni, inoltre, ha risentito di forti immigrazioni etniche causate dalla guerra nell'ex Jugoslavia, dalla crisi politica dei Paesi dell'Est, dalla crisi dei Paesi del Mediterraneo Africano e dall'emigrazione di comunità cinesi.

Si può affermare che Valle Martella rappresenta non solo un crocevia di incontro e scambio di diverse culture, ma soprattutto rappresenta la realtà della nuova società multietnica italiana.

Per questo motivo Il nostro Istituto persegue le seguenti finalità:

- La **centralità della persona**, nell'ottica dello sviluppo integrale della personalità che sappia crescere e relazionarsi nel rispetto interculturale attraverso l'educazione all'uguaglianza, alla solidarietà, all'accettazione dell'altro, al confronto con le altre culture e alla legalità come comportamento quotidiano.
- Il **raggiungimento delle competenze**, inteso come l'insieme equilibrato di sapere, di saper fare, saper essere, a TUTTI gli alunni garantendo l'integrazione degli alunni stranieri e di quelli con abilità diverse, nella logica del superamento di qualsiasi svantaggio sociale e/o culturale.
- La **comunicazione**, intesa nel suo significato etimologico di "mettere in comune", per realizzare la collegialità, la condivisione delle scelte, la circolarità dell'apprendimento e una sinergia di azioni tra scuola, famiglia e territorio.
- La **continuità** del processo formativo, per favorire il passaggio tra i diversi ordini di scuola.
- L'**orientamento**, al fine di agevolare la scelta del percorso formativo successivo alla Scuola Secondaria di I grado.

Giorno dopo giorno, il POF si esplicita nelle attività e nelle esperienze specifiche e significative che ogni ordine di scuola assicura attraverso scelte organizzative e

metodologiche flessibili. Ciò persegue un percorso formativo rispettoso dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno studente.

OBIETTIVI FORMATIVI

- Promuovere negli alunni, negli operatori scolastici, nelle famiglie il senso della "Convivenza democratica" fondata sull'integrazione, sulla cooperazione e sul senso di responsabilità.
- Garantire un percorso formativo secondo i principi della continuità, della progressività e dell'orientamento in un progetto organico e unitario.
- Rimuovere le cause di difficoltà e di disagio che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona.
- Promuovere la motivazione, l'autostima e la capacità di autovalutazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

In stretto rapporto con l'azione educativa della famiglia, l'istituto si propone di:

- **concorrere** alla costruzione di identità personali libere e consapevoli;
- **formare** alla cittadinanza e alla relazione interpersonale, fondate e vissute nei sensi profondi dell'appartenenza, dell'accoglienza, del rispetto reciproco e della solidarietà;
- **promuovere**, attraverso l'acquisizione di strumenti mentali idonei, di informazioni corrette e di riferimenti ideativi positivi, un sapere organico e critico basato sulla conoscenza, sulla capacità di interpretazione e sulla sistemazione consapevole dei molteplici linguaggi che caratterizzano la comunicazione;
- potenziare l'autonomia personale e il senso di responsabilità verso sé e verso gli altri.

Nella sua azione specifica, l'Istituto intende ispirarsi ai principi di:

- **uguaglianza** e **integrazione**, senza distinzione di sesso, cultura, religione, lingua, opinioni politiche, condizioni fisiche, psicologiche, sociali ed economiche;
- **trasparenza** nel motivare le ragioni delle scelte educative;
- **efficienza** nell'erogare il servizio secondo criteri di obiettività, efficacia ed equità;
- **partecipazione** nella costruzione di relazioni con le famiglie e con le altre realtà educative del territorio.

Date queste premesse, l'Istituto intende assicurare:

- **il rispetto** della libertà di scelta educativa delle famiglie;
- **l'accoglienza** e **l'integrazione** di tutti gli alunni, attraverso iniziative apposite, definite annualmente nella programmazione;
- **pari opportunità** di crescita culturale, a misura dei bisogni, delle potenzialità, dei ritmi e degli apprendimenti degli alunni;
- **la gestione** partecipata della scuola all'interno degli organi collegiali, per promuovere la corresponsabilità nei processi educativi di tutta la comunità scolastica;
- **la libertà** d'insegnamento nel rispetto dell'autonoma personalità degli alunni.

RIFERIMENTI COSTITUZIONALI

"La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti… art. 26 CCNL 2006-09".Finalità e obiettivi di tutti e tre gli ordini di scuola che prendono ispirazione dalla "Costituzione Italiana"e perseguono i principi di legalità in Essa sanciti:

Art. 3) - Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla Legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È mission della scuola il rispetto totale di qualsiasi alunno si presenti alle lezioni, ed è mediante progetti attivi sull'intercultura e sulla dispersione scolastica che si intende rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 9) - La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico ed artistico della nazione. L'Istituto promuove attività e manifestazioni in un obiettivo ampio di conoscenza del territorio sia in ordine storico sia in ordine geografico, ne studia gli aspetti artistici, sociali e di difesa dell'ambiente, esamina gli intrecci antropologici dell'intercultura in vista della formazione del cittadino italiano, europeo, del mondo.

Art. 30) - È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli…Per questo motivo la scuola si pone come un aiuto alla famiglia, come un'agenzia specializzata in educazione e formazione che ne integra i compiti, li configura in un sistema, li riordina e completa, con il suo corpo di professionisti dell'educazione, i docenti, e attiva momenti di collaborazione e condivisione con i genitori.

Art. 30) - È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli…Per questo motivo la scuola si pone come un aiuto alla famiglia, come un'agenzia specializzata in educazione e formazione che ne integra i compiti, li configura in un sistema, li riordina e completa, con il suo corpo di professionisti dell'educazione, i docenti, e attiva momenti di collaborazione e condivisione con i genitori.

Art. 33) - L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. L'autonomia della scuola è garanzia di questo principio, ogni insegnante svolge il proprio insegnamento secondo il metodo che appaia più opportuno adottare nel rispetto della

impronta culturale che la scuola intende perseguire, ovvero le proprie finalità educative e formative, affinché ogni alunno trovi il giusto diritto all'apprendimento, diritto alla continuità dell'azione educativa, diritto alla diversità.

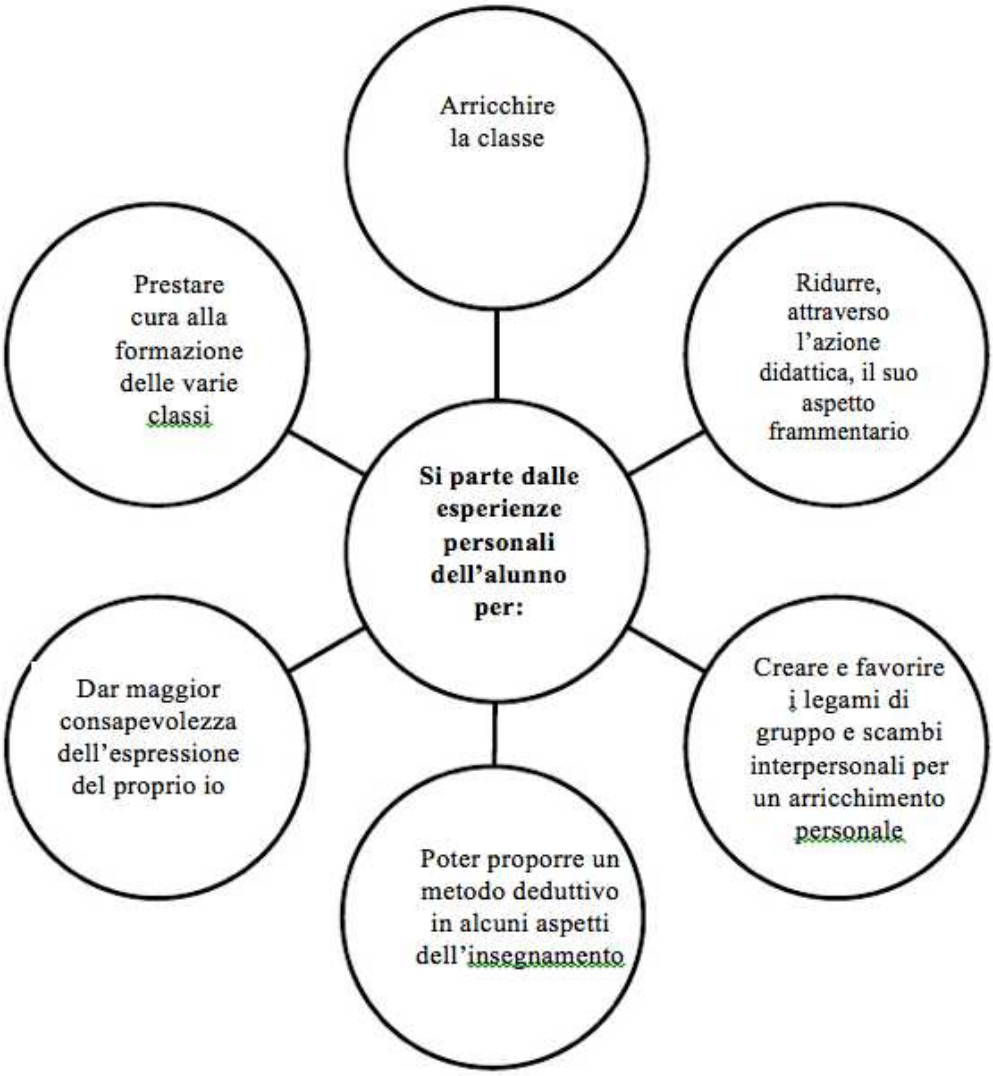
Art. 34) - La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.
Educare e istruirei figli è un dovere prioritario, per questo obbligatorio, la scuola risponde a tale dovere con i suoi piani di studio personalizzati atti a recuperare lacune e nello stesso tempo a potenziare le capacità di ogni allievo.

Art. 38) - Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale.
La scuola offre il proprio intervento educativo e didattico nella piena realizzazione delle pari opportunità, ivi compresa il riconoscimento degli alunni diversamente abili, attivando per essi cura nel rispetto dei loro diversi stili di apprendimento.

LE FINALITA' EDUCATIVE

Scorrendo le "Indicazioni nazionali per il curricolo" emergono dei nuovi punti ai quali si ispira il POF. In particolare si ritiene utile dar risalto a tre nuove idee che ricorrono nelle indicazioni e farne i tre capisaldi degli obiettivi educativi dell'Istituto.

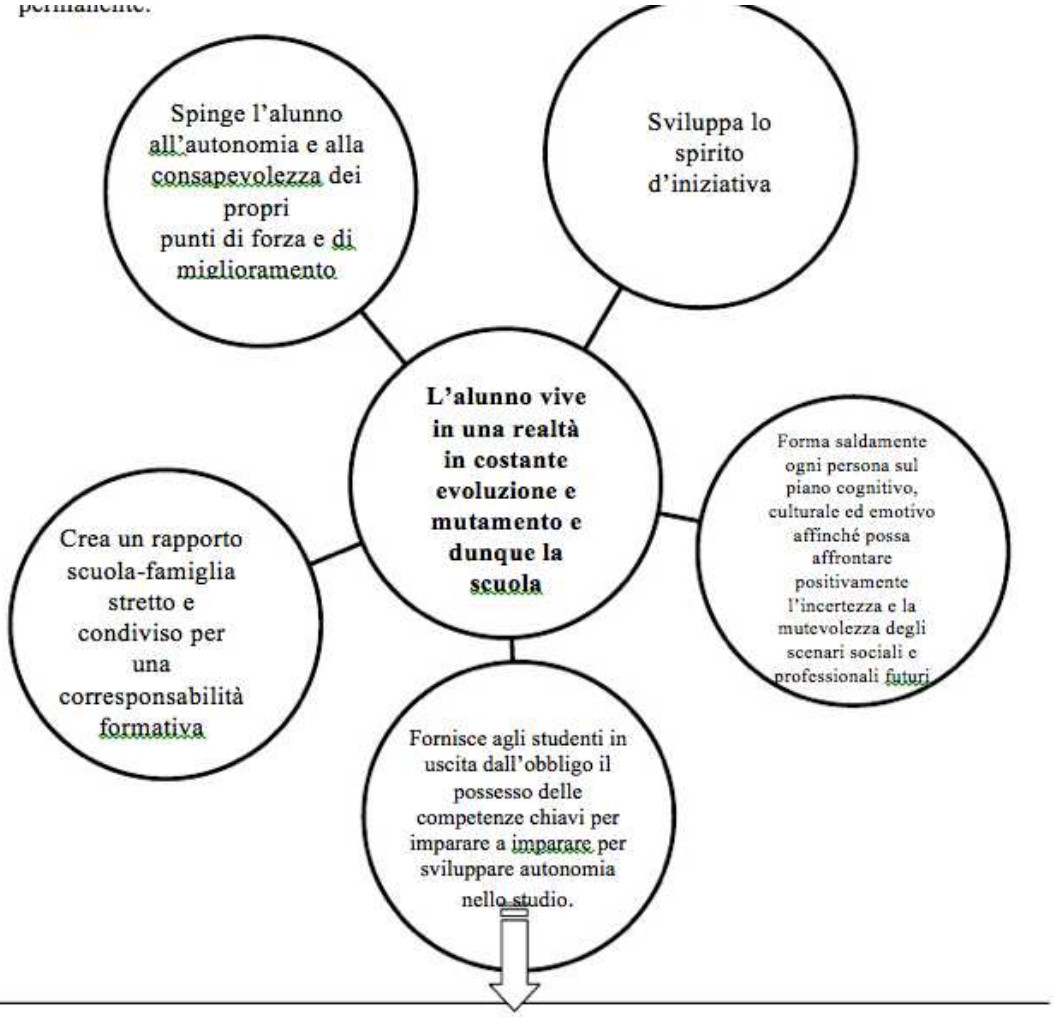
A. L'alunno deve essere posto al centro del processo educativo dando risalto alla varietà, seppure frammentarie, delle sue esperienze personali.



B. L'**alunno** è ormai, a tutti gli effetti, un **cittadino europeo** e la scuola ha il compito di fargli prendere coscienza delle potenzialità che questo comporta e prepararlo a questa consapevolezza

C. L'alunno vive in una società in continua e rapida evoluzione dove ciò che è nuovo risulta essere presto inadeguato e dunque l'apprendimento deve diventare permanente

permanente.



Metodologie didattiche

La scuola non trasmette cosa fare e come fare. Non ci si preoccupa di indicare contenuti da apprendere ma competenze da sviluppare.

L'insegnante fissa degli obiettivi, fornisce gli strumenti per raggiungere e verificare i risultati.

Si evince un metodo di progettazione didattica che parte dalle competenze da sviluppare, individua le abilità presupposte a ciascuna di esse e da qui risale alle conoscenze necessarie.

Le competenze chiave e i diritti di cittadinanza

Le competenze chiave individuate dall'Unione europea corrispondono alle competenze "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente", 2006).

Vengono individuate in riferimento a otto ambiti:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Queste competenze dovrebbero essere acquisite durante il percorso dell'istruzione e fare da base al proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente (gli adulti devono, infatti, avere accesso all'aggiornamento delle loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita).

In Italia tali competenze sono state richiamate nell'ambito del Decreto n. 139 del 22 agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" che ha individuato le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto il dovere all'istruzione.

- **Imparare a imparare**: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

- **Progettare**: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare**:
    - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)
    - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)
- **Collaborare e partecipare**: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile**: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere i problemi**: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

- **Individuare collegamenti e relazioni**: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione**: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Riferimenti normativi

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006/962/CE)
- Decreto n. 139 del 22 Agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296".

5.7 Interviste

5.7.1 Intervista a:

Sig. Sandro Vallerotonda – ex Sindaco del Comune di Zagarolo, oggi presidente della Proloco del Comune di Zagarolo

D. In quali anni è stato Sindaco del Comune di Zagarolo?

R. Ho ricoperto la carica di Sindaco nel periodo compreso tra giugno 1993 e novembre 2000, a cavallo del periodo in cui si passò dal Sindaco eletto dal Consiglio Comunale all'elezione diretta che, come è noto, ha attribuito maggiori poteri ai Sindaci e stabilito regole nuove per dare maggiore stabilità alla durata degli esecutivi.

D. La scuola di Valle Martella ha un'utenza particolare: c'è un'alta percentuale di alunni stranieri e, soprattutto, rom. Che cosa ha fatto il Comune nel corso del suo mandato per l'integrazione e la scolarizzazione di questi bambini?

R. Valle Martella è in pratica una borgata di Roma che, a differenza delle altre, si trova in un altro Comune. Questo ha comportato vantaggi e svantaggi per gli abitanti. Una cosa però mi colpì subito quando mi recai la prima volta a Valle Martella in qualità di Sindaco: il massimo rispetto che gli abitanti, in gran parte provenienti da Roma, avevano nei confronti del primo cittadino. Insieme abbiamo lottato per alcuni diritti, per altri abbiamo avuto anche scontri dialettici molto forti. I problemi di questa estrema periferia romana dovevano essere attentamente seguiti. La scuola, che allora era ospitata in spazi un po' angusti, ricavati all'interno di appartamenti privati, rappresentava la cartina di tornasole del rapporto con le famiglie. L'integrazione con i rom venne affrontata con molta determinazione dagli stessi operatori scolastici. Loro informarono l'amministrazione dei problemi più urgenti quali l'evasione scolastica e l'abbandono degli studi. Capimmo che da soli, (scuola e Comune), non avremmo avuto la forza di convincere le famiglie rom all'obbligo dell'istruzione per i propri figli. Chiedemmo l'aiuto dell'Opera Nomadi. Con il Presidente di questa organizzazione, Massimo Converso, aprimmo un dialogo e raggiungemmo un rapporto di collaborazione che poi trovò una forma concreta in un progetto.

D. Si ricorda qualche progetto in particolare?

R. Con fondi europei, mi pare nel '96, venne avviato e realizzato un progetto di integrazione per alunni rom, giostrai in particolare. Il progetto portato avanti con

successo grazie all'impegno degli stessi operatori scolastici di Valle Martella ebbe anche un riconoscimento da parte del Ministero. Spero di non ricordare male, ma il progetto di Valle Martella, per meriti educativi, fu premiato a livello nazionale insieme ad altri due, realizzati nel Veneto e in Sicilia.

D. Che ricaduta ha avuto sul territorio di Valle Martella?
R. Quel progetto passò quasi inosservato per la popolazione di Valle Martella, e questo ovviamente non lo ritengo un difetto. Parliamo di quasi vent'anni fa, all'epoca non c'era l'abitudine di oggi di praticare "la politica degli annunci". I Giostrai e gli altri rom vivevano un po' appartati ma, con il coinvolgimento dell'Opera Nomadi, impararono, come mai avevano fatto prima di allora, a parlare con il Sindaco e con i rappresentanti di Valle Martella in Consiglio Comunale, fu una sorta di formazione civica per adulti.

D. Che tipo di rapporto è riuscito ad instaurare con le famiglie rom?
R. Fu stabilito un rapporto di rispetto, ma non era facile far comprendere le regole vigenti in tema di obbligo scolastico, ebbi l'impressione che, senza l'Opera Nomadi, non avremmo avuto alcun risultato positivo.

D. In qualità di Sindaco avrà avuto più volte l'occasione di interagire con gli insegnanti della scuola di Valle Martella. Che cosa pensa del loro lavoro e dei vari progetti di intercultura che hanno portato avanti nel corso degli anni?
R. Già ho espresso valutazioni positive, sono stato diverse volte nella scuola di Valle Martella, c'era un dialogo aperto e franco con tutti gli operatori e in particolare con la coordinatrice Simona Saccone. Avevano un alto grado di professionalità, quasi tutti giovani e ben motivati sulla mission che dovevano raggiungere. I progetti interculturali rappresentavano per alcuni di loro la possibilità di applicare sul campo nozioni e teorie studiate nella loro formazione professionale. Spero che il lavoro svolto, tra mille difficoltà, abbia fortificato la loro esperienza scolastica.

D. Secondo lei, questi progetti hanno avuto successo?

R. Dal punto di vista scolastico credo che i progetti abbiano avuto successo, dare un giudizio più generale comporta, a mio avviso, una disamina della realtà culturale di Valle Martella e della mancanza di spazi aggregativi per i giovani. In altri termini, se già i servizi culturali nella frazione sono carenti, non si può pretendere che i progetti scolastici da soli riescano a far superare i problemi di integrazione sociale. Occorre adottare una politica culturale orientata all'integrazione come valore fondamentale della moderna società globalizzata.

D. Che cosa potrebbe fare la scuola per migliorare la condizione di questi bambini e per offrire loro un futuro migliore?

R. La scuola deve fare bene il proprio mestiere: formare i bambini e dialogare con le famiglie, cooperare con gli altri enti, Comune in primo luogo, per risolvere i problemi di natura civica e sociale. E' quindi di fondamentale importanza favorire le attività extrascolastiche: sport, associazionismo ecc.

D. Che cosa potrebbe fare il Comune per raggiungere lo stesso scopo?

R. Adottare una politica di maggior ascolto e monitoraggio sul campo, concedere incentivi e sviluppare progetti extrascolastici per l'integrazione e adottare politiche di welfare locale estese a tutti i componenti della comunità.

D. Se lei fosse il Ministro della Pubblica Istruzione, che cosa consiglierebbe agli insegnanti per aiutare questi alunni?

R. A mio avviso un buon Ministro, tramite atti amministrativi, dovrebbe fornire il corpo docente degli strumenti più idonei per risolvere le problematiche di carattere scolastico. Ma mi rendo conto che oggi la scuola pubblica è un po' sott'assedio, con sempre minori risorse economiche a disposizione, dunque non resta che sperare nelle politiche di cooperazione tra scuola e enti locali.

5.7.2 Intervista a:

Sig. Maurizio Colabucci – ex assessore ai Servizi Sociali del Comune di Zagarolo.

Il territorio è la frazione di Valle Martella, sito nel Comune di Zagarolo, in provincia di Roma. Essa dista dal centro storico di Zagarolo, a cui è collegata, tramite la via Prenestina, con trasporto urbano ed extraurbano, circa 12 Km e circa 25 Km da quello di Roma.

La frazione di Valle Martella conta circa 6.000 abitanti, fra residenti e domiciliati, di cui la maggior parte proveniente dalle borgate romane. Sono presenti, inoltre, numerose realtà di stranieri provenienti dalla Romania e dall'Albania, anche se il territorio è da molti anni occupato prevalentemente da popolazioni Rom e Sinti con le quali i cittadini hanno sempre avuto grossi problemi di integrazione sociale.

I principali servizi economici e culturali vengono forniti dall'amministrazione comunale che ha realizzato nel territorio: una scuola, un centro anziani e l'anagrafe cittadina. Principale punto di ritrovo è la parrocchia, con i suoi servizi ludico-ricreativi. Oltre a ciò, il territorio non offre grosse opportunità di svago e lavorative, pertanto viene utilizzato dai nuovi residenti, per la sua vicinanza con Roma, esclusivamente come dormitorio.

La frazione nasce negli anni '60 da una lottizzazione ritenuta abusiva e che non ha scoraggiato chi aveva investito sulla casa, edificando spontaneamente in assenza di piano regolatore.

Dopo anni di contestazioni sono state realizzate le prime urbanizzazioni primarie e secondarie, dando così dignità ad un territorio lasciato a se stesso.

Negli anni '80 l'amministrazione comunale ha concentrato maggiormente l'attenzione su questo territorio, difficile in quanto vasto, sia per la realizzazione di urbanizzazione che di servizi, ed ha cominciato ad attivare una politica di integrazione aprendo un centro anziani e, a seguire, negli anni '90, una scuola, un ufficio anagrafe ed un ufficio postale.

In questo difficile contesto si vengono a trovare molti giovani che, considerata l'assenza di possibilità di svago, non trovano risposte ai loro bisogni; inoltre, la lontananza dal centro di Roma e l'assenza di mezzi pubblici che colleghino direttamente la zona a quest'ultimo, rendono la situazione sensibilmente più difficile. La zona non offre ai ragazzi particolari punti di riferimento; i genitori, dal canto loro, sono sempre più impegnati per motivi lavorativi e per la difficile situazione di "pendolari". I giovani si ritagliano, così, autonomamente spazi per se stessi: in strada, vivendo alla giornata e compiendo, a volte, atti di vandalismo ai danni delle strutture della zona.

D. Quali incarichi ha avuto nel comune di Zagarolo?
R. Nell'anno 1995 sono stato eletto consigliere comunale con delega di Assessore alle Politiche Sociali. In questo periodo sono stato chiamato, dal Ministro Livia Turco, come componente della commissione per la preparazione dei convegni e delle tematiche per l'anno Internazionale dell'handicap svoltosi a Roma (tale esperienza è durata un anno). Nel 2005 sono stato nominato assessore nella nuova giunta Leodori con deleghe all'Urbanistica, Patrimonio, Viabilità restando in carica fino al 2010.
Nel 2012 sono stato nominato Assessore al Bilancio, Attività produttive e Tributi, carica che ricopro tuttora.

D. La scuola di Valle Martella ha un'utenza particolare: c'è un'alta percentuale di alunni stranieri e soprattutto ROM. Che cosa ha fatto nel corso del suo mandato per l'integrazione e la scolarizzazione di questi bambini?
R. Da Assessore alle Politiche Sociali, carica che ho ricoperto fino al 2005 con la giunta Leodori, ho lavorato da subito per trasformare i servizi alla persona da Comunali a Comprensoriali, convinto che questa fosse la strada giusta per un corretto risparmio di energie e risorse a vantaggio di servizi uguali per tutti. Nei primi mesi di governo ho stipulato un accordo di programma fra

l'Amministrazione provinciale e il comprensorio per la gestione del Centro Comprensoriale per Portatori di Handicap di Zagarolo (convenzione tuttora in essere) impegnandomi nel suo sviluppo, ampliando gli spazi ed inserendo progetti innovativi come l'informatica a servizio degli utenti con speciali strumenti che ne permettano l'utilizzo. Sono seguiti altri progetti come l' "Angolo della Bottega" per la conoscenza del denaro e l'integrazione sociale, il " Socio-Riabilitativo" per il controllo del corpo e lo sviluppo psicomotorio con musicoterapica e piscina.

Ho rivisitato la cultura delle politiche sociali in materia di servizi alla persona, rivalutato i centri anziani, ristudiato le modalità di accesso alle piccole attività rivolte agli anziani, migliorato le attività di svago (come soggiorni esteri), riavvicinato i nonni ai nipoti valorizzando la famiglia con manifestazioni come "i nonni e i nipoti del 900", ripensato le politiche giovanili come la scuola, lo svago, il lavoro, aprendo un nuovo centro giovanile a Valle Martella e avviato il progetto "Sportello Orientamento" al lavoro e alla scuola. Per l'integrazione scolastica delle diverse fasce sociali, ho studiato e avviato una nuova forma di partecipazione con l'innovativo progetto "Gioco Studio", poi divenuto progetto pilota per l'integrazione sociale dei bambini immigrati e dei disabili. Lo stesso viene partecipato dalla comunità Europea con l'opportunità di confronto con paesi come la Francia, il Belgio, la Germania, l'Olanda, ecc.

La tematica rivolta agli alunni stranieri, compresi i Rom, ha visto l'amministrazione comunale, nel settore Servizi Sociali, impegnata dal 1995 al 2005, nel ricercare nuove politiche innovative in materia di integrazione sociale e di scolarizzazione, specialmente nel tessuto urbano di Valle Martella che, per la sua collocazione alle porte di Roma, dava risposte abitative a minor costo e pertanto meta di immigrati e comunità Rom. Si è partiti dallo studio delle famiglie passando per la scuola, necessario è stato trovare soluzioni di integrazione per il tempo libero e l'integrazione sociale al di fuori del contesto famigliare e scolastico.

Per rispondere al meglio alle suddette necessità progettuali ed essere certi di colpire nel giusto segno ed investire al meglio le poche risorse iniziali, abbiamo allargato l'indagine conoscitiva tramite l'assistente sociale per capire e conoscere le varie comunità Zingare presenti nel territorio e la loro consistenza.

Da questa indagine, ne scaturiva che i gruppi più numerosi erano i Sinti giostrai e i Rom abruzzesi, infatti, pur registrando la loro presenza nel territorio, bassa era la loro frequenza scolastica e/o non continuativa. Questo era determinato dai loro continui spostamenti per la loro attività.

Le famiglie più facoltose dei vari gruppi erano i Rom Rumeni, i Sinti italiani e Serbi che hanno messo le basi nel territorio acquistando terreni agricoli e costruendo abitazioni con una specifica organizzazione sociale interna.

I progetti messi in campo dall'amministrazione hanno riguardato, infatti, in particolare l'inserimento scolastico e l'integrazione sociale nel territorio, dove venivano mal visti a seguito della nostra cultura e del nostro modo di giudicarli.

Il primo rapporto con la scuola da parte dell'assessorato è stato quello del controllo delle loro presenze scolastiche intervenendo direttamente sulle famiglie per assenze prolungate.

Nei primi tempi non è stato un lavoro facile (abbiamo dovuto abbattere le loro diffidenze), non sempre riuscivamo a capire la diretta parentela del bambino (padre e madre), il progetto ha cominciato a dare i primi risultati con il nostro intervento sulle famiglie in materia di contributi economici e sanitari e la continua presenza dell'assistente sociale in supporto durante le procedure giudiziarie (soprattutto con i minori coinvolti) che li vedevano interessati.

D. Ricorda qualche progetto in particolare?

R. Il progetto coordinato dall'Opera Nomadi di Roma, che vedeva interessati i residenti Rom in un piano formativo al lavoro agricolo sia teorico che pratico.

Agli intervenuti veniva riconosciuto un bonus per la presenza e gli venivano consegnati tutte le attrezzature necessarie alla formazione pratica.

All’interno della scuola grande soddisfazione e interessamento ha avuto il progetto denominato “Gioco Studio” che ha visto come attori i bambini italiani e stranieri provenienti da varie nazioni, fra questi, la presenza dei bambini rom è stata accolta favorevolmente con la curiosità di tutti di conoscere la loro cultura ed abitudini.

In questo progetto sono state chiamate figure professionali come assistenti culturali, considerate le differenti culture rappresentate dai bambini partecipanti.

A seguito della presenza delle diverse culture, non avendo la possibilità di rappresentarle tutte con ulteriori docenti, si è reso indispensabile, con un progetto approvato dalla provincia, avviare un corso di Intercultura a cui hanno partecipato ben 50 allievi compresi gli insegnanti delle scuole locali.

Questa preparazione ha agevolato molto il prosieguo del lavoro e ha dato uno spessore tale da presentare questo progetto, rivisto in alcune parti, come progetto pilota per l’integrazione sociale dei bambini stranieri nelle varie nazioni; la rivisitazione del progetto ha contemplato l’inserimento dei bambini disabili.

Il progetto è stato partecipato dalla Comunità Europea con la partecipazione della Francia, del Belgio, dell’Olanda, della Germania ecc. Questo ci ha dato la possibilità di confrontarci con le diverse realtà culturali sull’integrazione sociale visitando i loro paesi.

D. Che ricaduta ha avuto sul territorio di Valle Martella?

R. Come dicevo in premessa, una volta attivati i progetti di scolarizzazione, abbiamo ritenuto necessario occuparci del tempo libero fuori la scuola per la loro integrazione, si è dato vita al Centro Incontri Giovanile scegliendo la sede operativa nella prima zona di Valle Martella, zona ove risiedevano il maggior numero di immigrati e rom.

Il progetto si è poi spostato con il tempo (per mancanza di fondi) presso la parrocchia non modificando gli obiettivi da raggiungere, i tempi di accoglienza sono aumentati utilizzando i fondi per l’ oratorio.

Non nascondo le difficoltà dei primi tempi, quando l'integrazione è stata molto difficile, non tanto fra i bambini, che pur di diverse culture, alla fine tra un litigio e l'altro si integravano, ma per la diffidenza dei genitori a far frequentare il centro ove la presenza di bambini stranieri e rom cominciava ad essere importante.
Possiamo affermare che i progetti formativi per gli insegnanti e non, i progetti di scolarizzazione, di integrazione sociale e i servizi fuori l'orario scolastico, come i centri incontri e l'assistenza famigliare, hanno secondo me portato benessere al territorio, hanno dato la possibilità di conoscere culture diverse ed abbattere diffidenze di carattere religioso e culturale.

D. Com'è oggi la situazione nel territorio di Valle Martella?
R. Oggi non ho la piena conoscenza sulla continuità progettuale ma sento che le cose si sono fermate ed è ricominciata la diffidenza per i Rom rimasti e verso gli stranieri; questo è dovuto anche alla crisi che porta i cittadini a misurare gli interventi verso gli stranieri. Inoltre i sono moltiplicati i furti e lo spaccio nonché la prostituzione (vedi gli ultimi articoli sui giornali).

D. Che cosa potrebbe fare la scuola per migliorare la condizione di questi bambini e per offrire loro un futuro migliore?
R. La scuola oggi, viste le nuove leggi che tagliano contributi e docenti, secondo me sta facendo molti sforzi per mantenere i livelli scolastici adeguati alle esigenze correnti. Potrei suggerire alla dirigenza di avere più contatti con i genitori proponendo incontri più frequenti e facendoli partecipi di nuove iniziative culturali-sportive e ricreative, di ripristinare progetti per la formazione e l'integrazione, di richiedere la collaborazione di figure professionali, le più idonee ai problemi correnti come bullismo, ecc.
Viste oggi le composizioni delle classi con la presenza di bambini italiani, stranieri di ogni nazione, di rom, inserirei nelle scuole, a tempo indeterminato, la figura del facilitatore culturale o meglio di intercultura.

D. Che cosa potrebbe fare il Comune per raggiungere lo stesso scopo?
R. L'amministrazione credo che non possa fare di più se non essere vicino alle maestranze scolastiche per le varie problematiche, con i trasferimenti statali ridotti al lumicino, vengono a mancare anche le figure professionali che un tempo l'amministrazione poteva mettere a disposizione, vedi l'assistente sociale e la psicologa, figure che oggi non riescono nemmeno ad affrontare le più elementari situazioni comunali.

D. Se lei fosse il Ministro della Pubblica Istruzione, che cosa consiglierebbe agli insegnanti per aiutare questi alunni?
R. Non credo oggi sia così facile fare il Ministro della Pubblica Istruzione poichè, per i tagli alla scuola ed all'istruzione e alle problematiche fra scuola privata e pubblica, tutto si riduce a scelte politiche di comodo. Io una cosa la farei subito ed insieme al Ministro delle Politiche Sociali: riattiverei i finanziamenti per i progetti da me sperimentati, finalizzerei le risorse verso la scuola dell'infanzia (come si dice dalle mie parti, mi preoccuperei di "raddrizzare l'albero finché è piccolo").
Sono convinto che le risorse necessarie per far ciò darebbero frutti in breve termine e si andrebbero ad autofinanziarsi per gli anni successivi con i risparmi delle pratiche presso il tribunale dei minori, tramite i minori costi degli interventi di polizia locale, tramite la mancata permanenza nelle carceri minorili e così via…

5.7.3 Intervista a:
Don Romolo Sabbi – Parroco della frazione di Valle Martella

D. Da quanti anni è parroco a Valle Martella?

R. Circa 34 anni.

D. Com'era Valle Martella appena arrivato? Che differenze riscontra oggi?

R. Era una piccola chiesetta costruita dagli abitanti di Valle Martella nel lontano 1975, alcuni degli abitanti dovettero rispondere anche civilmente.

D. Com'era la struttura che ospitava la Chiesa? Sappiamo che Lei ha fatto molti lavori di ristrutturazione. Chi l'ha aiutata e come si presenta oggi la Chiesa?

R. Nel corso di questi anni sono stati costruiti dei locali per le necessità pastorali, un campetto, un parco, strutture per giochi e riunioni; l'aiuto economico è stato reperito con feste patronali, pesche e offerte, ma anche da proventi personali.

D. Era frequentata da molte persone all'epoca?

R. All'inizio cominciai con poche persone, si celebrava una sola messa la domenica, oggi si celebrano tre messe con la partecipazione abbastanza frequente di molte famiglie.

D. Era frequentata da famiglie Rom o stranieri?

R. Non frequentavano, solo alcune famiglie vengono a chiedere alla Caritas Parrocchiale. Bisognerebbe che tutti i bambini frequentassero la scuola, spesso sono assenti. Personalmente penso che la loro cultura sia molto differente dalla nostra, non sentono la necessità di un'istruzione: hanno una scuola a parte (dicono loro).

D. Sappiamo che Lei in questi anni spesso ha messo a disposizione i locali della

Parrocchia per realizzare diversi progetti di integrazione per bambini in difficoltà, ne ricorda qualcuno in particolare?

R. Per tanti anni è stato realizzato un centro giovanile dal Comune presso i locali della Parrocchia, anche nell'anno passato c'è stato un corso per bambini, penso però che siano interventi troppo sporadici che non risolvono nulla.

D. I Rom e gli stranieri frequentano oggi la Parrocchia?

R. Solo per giocare e per ricevere aiuti dalla Caritas.

D. Che rapporto Lei è riuscito ad instaurare con le famiglie Rom e con gli stranieri?

R. Quasi nessuno.

D. In questi anni avrà avuto modo di interagire con la scuola di Valle Martella, cosa pensa del lavoro svolto dalle insegnanti?

R. Non ho avuto molti rapporti, le mamme che frequentano la parrocchia ne parlano bene.

D. Che consiglio vorrebbe dare alle insegnanti per aiutare i bambini Rom e stranieri ad integrarsi meglio e migliorare il loro percorso di scolarizzazione?
R. Bisognerebbe che fossero convinti prima i genitori, ma forse non gli conviene.

D. Il nostro carissimo Papa Francesco ha più volte lanciato degli appelli a favore degli immigrati; Lei, nel suo piccolo, ma dall'alto della Sua preziosa esperienza, quale appello vorrebbe lanciare ai suoi parrocchiani, conoscendo la realtà di Valle Martella? E alla classe politica?
R. La parrocchia in questi anni ha sempre ospitato gratuitamente delle famiglie, anche adesso ospita una famiglia albanese con due bambini e un uomo senza famiglia e senza reddito e i parrocchiani si adoperano ad aiutarli sia con vestiti che con cibi, in parrocchia sono ospitati due sacerdoti studenti del Madagascar.

La chiesetta di valle Martella è stata voluta e realizzata dai pochi abitanti della contrada nel mese di Luglio 1975 su un terreno che all'epoca era di proprietà del lottizzatore Francisci riservato a servizi, come da planimetria; per proteggere le poche case dal pericolo di essere abbattute in quanto la lottizzazione era ritenuta abusiva. La prima messa fu celebrata dal Vescovo di Palestrina Mons. Pietro Severi il 17 settembre 1975; il primo sacerdote che prese servizio domenicale fu Don Vitale Zinni dei Servi di Maria, allora residente a Palazzola, deceduto pochi mesi dopo. Si susseguirono nel tempo Don Ubaldo Quondancarlo e don Antonio Pasquariello del collegio S. Leone M. Il 15 ottobre 1980 con decreto del Vescovo mons. Renato Spallanzani fu nominato Parroco don Romolo Sabbi ad oggi ancora in carica. Il 13/10/1982 la chiesa fu riconosciuta con decreto presidenziale registrato alla corte dei conti il 17-01-1983 registro n. 2 foglio 1986.

5.7.4 Intervista a:

Sig.ra Floridana Passarelli – Docente di Scuola Primaria e Funzione Strumentale Forte Flusso Migratorio

D. Da quanti anni lavora nella scuola di Valle Martella?

R. Sono arrivata nell'Istituto comprensivo "V. Alfieri" di Valle Martella nell'anno scolastico 1995/1996 quando ancora era 275° circolo didattico di Zagarolo, poi nel 2008 ci fu il ridimensionamento e diventammo I.C.

D. Come si presentava la scuola appena arrivata?

R. Era una palazzina adibita a scuola, aveva tre piani , al piano terra due "garage" adibiti a scuola dell'infanzia , al primo e al secondo c'erano le aule negli "appartamenti"; era una dimora fatiscente con molti problemi strutturali e di sicurezza. C'era una sola strada asfaltata per arrivare a scuola, le altre erano in terra battuta o inesistenti.

D. E' stato difficile dunque ambientarsi?

R. No, anzi ho trovato dei colleghi formidabili con i quali condividevo il disagio che affrontavamo ogni giorno e ci davamo una mano vicendevolmente, poi eravamo tutti giovani e quindi tra noi c'è stato subito affiatamento e collaborazione, ciò ha dato la possibilità di superare molti problemi.

D. Vi erano molti bambini ROM e stranieri?

R. Valle Martella è una località particolare: si trova a ridosso della via Prenestina, a circa 30 km dalla capitale , ma vicino a Finocchio e Borghesiana, che sono alla sua periferia, pertanto risente molto di questa posizione geografica e, quindi, c'è stato, e continua ad esserci, un forte flusso migratorio. La nostra scuola ha sempre avuto un numero cospicuo di bambini di madre lingua non italiana, provenienti da vari Paesi.

La scuola tutta, quindi, doveva porsi delle domande alle quali dare risposte immediate per far fronte a situazioni variegate, una di queste era l'accoglienza dei bambini.
Ogni anno il crescente numero di alunni provenienti da paesi diversi, rom, sinti poneva traguardi e metodologie educative didattiche diversificate, individualizzate, con linguaggi diversi adatti o adattati all'utenza che avevamo davanti. Tutto questo non era facile anche perché i libri di scuola all'epoca non parlavano molto di questi argomenti.

D. Quali strategie ha utilizzato per interagire e inserire questi alunni all'interno del contesto scolastico?
R. Devo dirle che, essendo stata responsabile di plesso, Funzione obiettivo per l'area docenti e in seguito anche Funzione strumentale per l'Area Forte Flusso migratorio, mi sono sempre posta l'obiettivo di facilitare l'ingresso di questi alunni.
La cosa più importante era l'unitarietà d'intenti con i colleghi, poi avere un quadro esatto della situazione di partenza: la percentuale di alunni di madre lingua non italiana presenti nella scuola e in ogni classe, stabilire le loro conoscenze.
Gli obiettivi comuni erano:

- Accoglienza come metodo di lavoro complesso
- Inserimento/ integrazione /diversificazione dei percorsi formativi
- Organizzazione didattica e laboratori
- Visibilità, partecipazione integrata
- Modalità di documentazione (commissione intercultura)
- Criteri di verifica e di valutazione degli interventi
- Azioni di formazione degli operatori coinvolti

Nel corso degli anni abbiamo portato avanti vari progetti, ne ricordo alcuni:

- Oltre i confini

- Io insieme agli altri
- Pari opportunità 1 e 2
- Arcobaleno di valori
- Ali e radici
- Un mondo a scuola
- Seconda opportunità

D. Quale progetto secondo lei è risultato efficace?

R. Tutti i progetti sono stati efficaci anche perché l'uno apportava modifiche all'altro, a seconda dei risultati ottenuti. Vorrei sottolineare che i progetti avevano come finalità la valorizzazione delle diverse culture e della lingua di appartenenza, in quanto carica di una particolare valenza sociale, culturale, umana.

Non è stato facile, specialmente nei primi anni, i genitori dei bambini rom e sinti erano assenti dalla vita scolastica, convinti che la scuola fosse poco proficua nella vita dei loro figli. C'era una forte dispersione scolastica.

Devo essere sincera, anche noi insegnanti dovevamo scontrarci con i pregiudizi territoriali verso i rom. Spesso all'interno delle classi si evince che non sono i bambini che non accettano il diverso, ma i loro genitori che esprimono forti "dubbi" e "frasi" discriminatorie nei confronti di tali alunni. Questo atteggiamento condiziona molto la convivenza nella classe.

D. Ricorda qualche esperienza particolare?

R. Sì, una bambina sinta, che ho avuto nella mia classe. Un giorno si presentò con delle ciabatte bagnate a scuola. Tutti i compagni, compresa io, visto il suo forte imbarazzo, l'aiutammo a riscaldarsi e i bambini fecero in modo di non imbarazzarla, anzi le diedero sostegno. Il giorno dopo mi fu raccontato che molti genitori avevano commentato in modo negativo l'accaduto e i bambini si adoperarono a isolarla poiché i genitori non volevano che si avvicinassero a lei.

Fu un anno molto duro, ma alla fine riuscii a far frequentare la bambina per tutto il ciclo, spesso andando a prenderla a casa e facendo in modo che i genitori capissero l'importanza della scuola. I genitori degli altri alunni vennero sensibilizzati a una maggiore attenzione nelle parole usate e verso le problematiche dei bambini rom e sinti, anche se con scarsi risultati.

In quell'anno venne aperto anche uno sportello d'ascolto per i genitori, sostenuto da una psicologa e una sociologa, con fondi comunali, purtroppo poco frequentato e quindi poco utile.

Le potrei citare numerose problematiche all'interno delle classi con bambini di madre lingua non italiana, l'approccio con gli alunni, la loro profonda diffidenza, il loro modo di isolarli. C'è voluta tutta la pazienza degli insegnanti per rendere l'accoglienza una festa, un momento di partecipazione attiva e di conoscenza di culture diverse.

D. Come si presenta oggi la scuola di Valle Martella e quali differenze lei riscontra rispetto a prima?

R. Sono cambiate molte cose: i bambini stranieri sono aumentati e i rom, anche se in numero elevato rispetto alla media regionale, sono diminuiti. C'è da dire che all'interno del territorio di Valle Martella la popolazione rom risulta stanziale, hanno le loro abitazioni, alcune delle quali sono ville di pregio.

L'anno 1997 fu un anno importante poiché con fondi provinciali venne costruito l'edificio in cui ora siamo collocati, con aule grandissime e colorate, non più fatiscenti. Tuttavia nell'anno 2012 tale struttura fu insufficiente per il numero di alunni presenti e quindi l'amministrazione comunale ha costruito un nuovo edificio adiacente al precedente, con nuove classi.

Ora l'istituto conta più di 700 alunni di cui il 20% sono di madre lingua non italiana e questa è diventata una risorsa culturale.

Molte cose vengono prospettate in modo differente, ci si pone il problema di adeguare i curricoli scolastici allo specifico caso presente in classe, i bambini rom e

sinti, nonostante i loro problemi, sono più assidui nella frequenza e alcune famiglie vengono ai colloqui. La didattica è migliorata, si è cercato di strutturare materiale didattico adeguato alle loro esigenze, facilitato a seconda delle loro capacità. Il maggior numero di ragazzini stranieri riesce a seguire le lezioni, per i bambini rom e sinti possiamo affermare che il 6% di loro finisce la scuola primaria, c'è più attenzione da parte delle famiglie, anche se i problemi culturali rimangono, poiché arrivati a 12 anni molti di loro aiutano la famiglia come possono. Alcuni ragazzini sono stati visti ai semafori.

Con il supporto dell'ambasciata rumena è stato istituito un corso di lingua rumena, con un'insegnante di madre lingua, che ormai dura da 3 anni.

L'alfabetizzazione è ormai consolidata come strumento didattico importante sia all'inizio del percorso educativo – didattico sia nel corso dell'anno. L'accoglienza è divenuta un valore da condividere e migliorare e il protocollo d'intesa tra le varie scuola e presenti nell'istituto facilita le prassi burocratiche ed organizzative.

C'è ancora molto da migliorare ad esempio ritengo che gli insegnanti debbano essere aiutati attraverso corsi di formazione adeguati e avviare la sperimentazione, svolta per ora solo nelle classi prime e seconde, sul plurilinguismo in tutte le classi.

5.7.5 Intervista a:

Sig.ra Elisa Coccia – Docente di Scuola Primaria

D. Da quanti anni fa l'insegnante di scuola primaria?

R. Ho avuto la mia prima esperienza lavorativa come docente da giovanissima e ormai sono vent'anni che insegno nella scuola primaria.

D. Da quanti anni lavora nella scuola di Valle Martella?

R. Sono arrivata nella scuola di Valle Martella in maniera un po' casuale nel 2001.

D. Quali differenze riscontra tra l'ambiente socio-culturale di tanti anni fa e quello di oggi?

R. Quando sono arrivata ho trovato un ambiente molto "familiare", la località di Valle Martella non offriva ai suoi abitanti neanche i servizi o le strutture minime ma, tra le famiglie, c'era un forte spirito di collaborazione e voglia di investire sul territorio per consentire allo stesso una crescita qualitativa. Le famiglie erano in massima parte originarie del posto ed erano legate tra loro anche da rapporti di parentela e da tradizioni comuni. Con il passare del tempo la popolazione è numericamente cresciuta con l'immigrazione di famiglie provenienti dall'Italia meridionale e da paesi comunitari ed extracomunitari che non avevano, però, legami con il territorio. Questo ha fatto in modo che, progressivamente, si andassero sfaldando quei legami interfamiliari che costituivano il tessuto sociale della frazione senza che, parallelamente, si creassero strutture aggreganti che avrebbero potuto frenare tale tendenza. Oggi la frazione è diventata, in linea di massima, un enorme quartiere dormitorio per famiglie che lavorano nella vicina città di Roma e che vivono la loro vita completamente da pendolari (per il lavoro, per le necessità primarie e per il divertimento). In tale contesto sociale si inserisce anche la presenza numerosa di famiglie ROM che, negli anni, sono diventate molto più stanziali rimanendo però incapaci di integrarsi produttivamente nella vita cittadina. Troppo spesso interagiscono solo con altre famiglie ROM creando una sorta di "ghetto" nel quale crescono i loro bambini.

D. Come si pongono le famiglie ROM nei confronti di voi insegnanti?

R. Nella mia esperienza ho riscontrato due atteggiamenti: alcune famiglie fanno riferimento con fiducia ai docenti, ed a loro si affidano consapevoli che il rapporto scuola-famiglia è alla base di una buona crescita del bambino, altre si pongono in contrasto con la scuola che vedono solo come un obbligo da espletare dettato dalla norma.

D. Com'è l'approccio educativo-didattico verso un bambino ROM? È diverso da quello dei bambini non ROM?

R. Gli alunni ROM quasi mai frequentano la Scuola dell'Infanzia ed iniziano, così, il loro percorso scolastico nella scuola primaria senza possedere i prerequisiti necessari; a ciò si aggiunge la scarsa e discontinua frequenza e la mancanza, quasi totale, del lavoro di consolidamento da svolgere a casa. Affrontano, così, la vita scolastica con difficoltà e abbisognano di un continuo lavoro individualizzato mirato al recupero delle lacune. Sicuramente, quindi, il primo obiettivo da raggiungere è quello di motivare il bambino alla frequenza scolastica per permettergli di acquisire le strumentalità di base con cui affrontare il processo di apprendimento.

D. Di tutti i progetti di Intercultura portati avanti nel vostro istituto, ne ricorda uno in particolare che, secondo lei, è stato più efficace?

R. Nel nostro istituto sono stati portati avanti innumerevoli progetti che testimoniano la volontà dei docenti, e degli operatori scolastici tutti, di impegnarsi per migliorare la situazione di questi bambini. Sono stati più produttivi, a mio parere, quelli in cui i docenti sono stati affiancati da operatori specialisti, troppo spesso, infatti, gli insegnanti vengono lasciati soli in classe a fronteggiare tante e difficili situazioni soprattutto in una scuola come questa.

D. Perché, secondo lei, il percorso scolastico di questi bambini termina, nel migliore dei casi, con la Scuola Secondaria di I grado?

R. Perché le loro famiglie non hanno ancora capito che la scuola è il mezzo con cui i bambini possono raggiungere una vita migliore. Una buona scolarizzazione, infatti, permetterebbe loro di ottenere migliori posizioni lavorative, di non dovere vivere di espedienti (come fanno ancora molti dei loro genitori) e di diventare cittadini consapevoli e ben integrati nella società.

D. Che cosa si potrebbe fare, come scuola, per migliorare il percorso educativo-didattico di questi bambini?
R. Penso che la scuola, da sola, non possa fare niente di più di quello che già sta facendo. Ci vuole una sinergia di interventi che vadano ad incidere sulla famiglia prima che sui bambini.

D. Se lei fosse Ministro dell'Istruzione, che cosa consiglierebbe agli insegnanti per aiutare questi alunni a portare avanti il loro progetto di vita.
R. Mi adopererei per trovare risorse economiche che le scuole possano investire nel recuperare gli svantaggi socio-culturali in modo che tutti gli alunni possano avere le stesse opportunità.

5.7.6 Intervista a:
Sig.ra Laura Corizza – Docente di Scuola dell'Infanzia

D. Da quanti anni fa l'insegnante di scuola dell'infanzia?
R. Sono un' insegnante di scuola dell'infanzia da 34 anni

D. Da quanti anni lavora nella scuola di Valle Martella?
R. Lavoro nella scuola di Valle Martella da 14 anni

D. Quali differenze riscontra tra l'ambiente socio-culturale di tanti anni fa e quello di oggi?
R. Ritengo che l'ambiente sia peggiorato rispetto agli anni in cui sono arrivata a valle Martella. La causa credo vada trovata nella forte presenza di stranieri non inseriti e di un livello culturale generale dei genitori molto basso, molti hanno frequentato solo la scuola dell'obbligo.

D. Da qualche anno anche i bambini ROM frequentano la scuola dell'infanzia, perché secondo lei? E' cambiata la loro mentalità?
R. I bambini ROM hanno sempre frequentato la scuola dell'infanzia perché spesso famiglie stanziali.

D. Come si pongono le famiglie ROM nei confronti di voi insegnanti?
R. Le famiglie sono molto rispettose nei confronti delle insegnanti. Spesso chiedono aiuto perché vivono situazioni di arresti domiciliari o di carcere per qualche componente la loro famiglia

D. Com'è l'approccio educativo-didattico verso un bambino ROM? E' diverso da quello con bambini non ROM?
R. Il problema spesso è legato alla lingua e al rispetto delle regole. Il loro modo di vivere è molto diverso dal nostro e questi bambini soffrono nel vedersi chiusi in aula perché sono abituati a vivere all'aria aperta e spesso senza un controllo assiduo da parte degli adulti.

D. Di tutti i progetti di Intercultura portati avanti nel vostro istituto, ne ricorda uno in particolare che secondo lei è stato più efficace?
R. Abbiamo sempre cercato di valorizzare la loro diversità ma non abbiamo quasi mai potuto aderire ai progetti d'istituto per la difficoltà di calibrare gli stessi ai nostri bambini molto piccoli.

D. Perché secondo lei il percorso scolastico di questi bambini termina, nel migliore dei casi, con la scuola secondaria?
R. Perché per cultura si sposano molto presto, anche a 15 anni e poi perché spesso nelle famiglie si vivono situazioni di arresti domiciliari e carcere che non permettono ai ragazzi di proseguire negli studi

D. Che cosa si potrebbe fare, come scuola, per migliorare il percorso educativo-didattico di questi bambini?
R. Non considerare questi ragazzi un peso per lo svolgimento delle attività didattiche ma partire dalla loro cultura-diversità per cercare insieme un percorso condiviso dove ognuno possa trovare il suo posto

D. Se lei fosse Ministro dell'Istruzione, che cosa consiglierebbe agli insegnanti per aiutare questi alunni a portare avanti il loro progetto di vita?
R. La conoscenza è fondamentale per interagire; partire quindi dalle loro culture per attivare percorsi didattici cogenti alle situazioni delle sezioni, valorizzare le differenze e trovare le similitudini per conoscersi e conoscere, insegnare che la diversità non è una vergogna ma che ognuno è indispensabile per l'arricchimento dell'altro. Insomma conoscenza e rispetto.

5.8 INTERVENTO DI FILOMENA FOTIA *(ex Dirigente Istituto Comprensivo Vittorio Alfieri, oggi Consigliere del Sottosegretario Marco Rossi Doria, componente del Tavolo Interministeriale per la Strategia Rom)*

L'esperienza a Valle Martella è stata importante perché si è trattato di una vera sfida educativa. Abbiamo varato un progetto di scuola della seconda Opportunità in parte finanziato nel secondo anno da fondi Provinciali con la presenza di educatori e psicologici per recuperare alla frequenza i soggetti più a rischio. Sono stati organizzati due laboratori esperienziali, uno di tipo scientifico, un orto botanico, ed uno di tipo linguistico, una sorta di auto narrazione.
La più grande difficoltà è stata l'assenza di un dirigente di ruolo che si facesse carico di una linea di intervento continua e definita e l'ostilità di una parte dell'utenza. Ostilità a volte legata a stereotipi e pregiudizi ma talvolta derivata da reali difficoltà di gestione e di integrazione dei bambini Rom.

La scuola ha offerto per anni una generosa risposta di tipo volontaristico con una docente referente che riusciva a fare miracoli con i pochi fondi delle Aree a rischio ma senza di fatto coinvolgere l'intero Collegio. Supporti all'apprendimento soprattutto della lingua e offerte di aiuto rispetto alle basilari esigenze dei bambini di vitto e igiene sono state praticate per anni anche con l'aiuto del Comune. Di fatto la comunità Rom di Valle Martella è stanziale, ma le famiglie sono spesso prive delle figure parentali perché in carcere e ciò rende difficile la continuità di colloquio coni genitori. Alcuni invece sono giostrai e i bambini sono quindi sottoposti a lunghi periodi di assenza per i quali le famiglie non mostrano grandi preoccupazioni.

Un altro aspetto problematico è l'abbandono, soprattutto di alcune ragazze prima del diploma di terza media. Se per i ragazzi è difficile anche completare gli studi dell'obbligo per le ragazze è quasi impossibile. Comunque, la chiave dell'intervento specifico era quella di definire un Patto con il genitore presente, facendogli firmare un impegno alla frequenza dei laboratori creati ad hoc.

E l'esperimento cominciava a dare risultati.

Naturalmente il Collegio dei docenti, in piccola parte, pure avendo approvato il Progetto l'ha sentito estraneo e contrapposto alla didattica tradizionale per il primo anno. Il secondo anno cominciava ad andare meglio ma naturalmente ci sarebbe voluta una continuità di direzione e di finanziamenti.

Ciò che è mancato è stato il tempo di fare un vero lavoro interculturale di conoscenza tra le famiglie. Un tentativo è stato fatto attraverso la musica, con un concerto di musica tradizionale Rom che ha coinvolto molte persone perché inserito tra le manifestazioni natalizie ma la comunità Rom di Valle Martella ha musicisti che avrebbero potuto fare da tramite. La contrapposizione tra le famiglie "normali" spesso disagiate e problematiche e le famiglie Rom è un punto dolente.

La cultura Rom e la sua specificità è stata spesso usata come alibi per la non integrazione dei bambini rom ed elementi di scambio e di conoscenza delle varie culture sono importanti. Indubbiamente ci sono alcuni aspetti per i quali è necessaria

una strategia di intervento, quale il supporto linguistico, la tendenza all'abbandono della scuola da parte delle ragazze, i problemi abitativi e di trasporto .

La Strategia nazionale varata dall'Unar, l'Ufficio antidiscriminazioni razziali della Presidenza del Consiglio, affronta anche l'asse Istruzione, con modalità innovative.

In conclusione, se dovessi tornare a dirigere una scuola con alta presenza di allievi rom riproporrei i moduli di scuola della seconda opportunità ma in stretta connessione con il lavoro curriculare, farei formazione di tutti i docenti sul tema e attiverei in vari modi, attraverso la musica, il ballo, la storia, la gastronomia, una conoscenza delle culture Rom che sono tante ed anche diverse. Oggi è il giorno della memoria, il Miur ha già dall'anno scorso sollecitato le scuole a studiare il Porrajomos, lo sterminio degli zingari nei campi nazisti.

Filomena Fotia

CAPITOLO 6

Progetti di Intercultura scuola Valle Martella – Zagarolo.

La complessità del sistema scolastico di Valle Martella - Zagarolo e il differenziato ruolo che ogni docente svolge al suo interno comportano l'esigenza di adeguare quotidianamente la proposta educativa e formativa. Diventa pertanto necessario "ripensare" una moderna e adeguata impostazione didattico-disciplinare-formativa, ridefinendo il processo educativo, fornendo metodologie e strumentalità adeguate alle potenzialità dei propri alunni.

Nel processo educativo – didattico integrato, le attività programmate di integrazione curricolare, una volta inserite pienamente nella programmazione, contribuiscono a garantire in modo equilibrato lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale dell'alunno. Tali attività evidenziano un elevato potenziale formativo, che si riversa nel contesto sociale e culturale di Valle Martella, offrendo agli alunni un'ampia rete di occasioni, mezzi, strutture, in una visione che contempla l'organizzazione sociale come riferimento possibile ed accreditabile per l'azione formativa.

La sperimentazione dell'autonomia permette di integrare il curricolo con progetti finalizzati alla formazione più completa dell'identità personale e culturale degli alunni, proponendo attività mirate a migliorare la qualità della scuola. La scelta delle tematiche progettuali rispetta le esigenze formative dei bambini sul piano cognitivo e comportamentale e risponde alle motivazioni emergenti nella vita scolastica attuale. Tali progetti di integrazione disciplinare e/o interdisciplinare sono validi nella misura in cui servono per sviluppare negli alunni la capacità di:

- Compiere esperienze significative
- Problematizzare le loro esperienze e le loro conoscenze

- Costruire e risolvere problemi veri, concreti, attuali e di effettivo significato valoriale
- Individuare soluzioni ai problemi stessi attraverso la ricerca e il lavoro di sperimentazione, anche attraverso quello che fanno, pensano, inventano
- Acquisire un grado di maggiore autonomia in rapporto alle loro potenzialità
- Cogliere e costruire relazioni nuove tra i saperi articolati nei campi di esperienza, nelle aree disciplinari e nelle discipline
- Favorire l'espressività attraverso l'uso dei diversi linguaggi.

La definizione di tale identità progettuale richiede e implica il coinvolgimento e la partecipazione di tutti, docenti, non docenti, dirigenti, alunni, i quali debbono essere sollecitati, motivati, orientati, sulle attività da compiere (contenuti progettati), sul quando (tempi), sul perché (scopi), sui rapporti intrinseci alle attività correlate ai potenziali sviluppi dei partecipanti.

La scuola di Valle Martella, a seguito di protocolli d'intesa, si è resa disponibile, nel corso degli anni, a valutare eventuali proposte progettuali provenienti da enti istituzionali o locali, al fine di migliorare la propria offerta formativa. A tale riguardo gli insegnanti, in piena autonomia, possono ritenere opportuno integrare le loro proposte progettuali, in ottemperanza all'articolazione gestionale della scuola.

La notevole presenza di cittadini stranieri nella comunità scolastica di Valle Martella rende attuale una nuova e mirata attenzione alle tematiche connesse all'integrazione e all'educazione interculturale. Il compito educativo, quindi, assume il carattere specifico di mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

La progettualità mira al superamento delle restrizioni della visuale nazionale e all'assunzione di prospettive più ampie e comprensive. Ciò non significa snaturare le radici che affondano nelle tradizioni dei popoli, ma riconoscere le varietà e la

fecondità di queste tradizioni in una prospettiva di reciproco arricchimento. In tal modo, abbattendo le incomprensioni, ci si avvia verso un processo di cooperazione. Il superamento dell'egocentrismo consente anche il superamento dell'etnocentrismo. Da questa convinzione nasce l'esigenza di presentare "storie" di altre culture, non come fatto isolato, ma come elemento costitutivo dell'educazione dell'immaginario per un decentramento del punto di vista. L'attivazione di progetti interculturali che investono espressioni letterarie, artistiche e musicali, l'adesione a progetti europei di assistentato linguistico e partenariato, l'istituzione di un gruppo di ricerca – azione, impegnato nella sperimentazione di accreditate metodologie glottodidattiche e nello sviluppo di specifiche strategie relazionali volte all'integrazione e all'accoglienza, intendono promuovere nella scuola Vittorio Alfieri di Valle Martella una cultura della mondialità che sia cultura di riconoscimento e scambio reciproco.

D'altra parte, se per "educazione" si intende quel processo che mira allo sviluppo di tutte le potenzialità del bambino, perché questa possa realizzarsi, interagendo in una positiva relazione con l'altro, la "progettualità interculturale" deve intendersi come ampliamento dell'azione educativa sulla persona per renderla capace di essere se stessa, interagendo positivamente anche con altre e diverse culture. Gli itinerari formativi proposti intendono promuovere una cultura di interscambio come strumento di comunicazione tra persone, popoli, culture, al fine di scoprire, più che le differenze, i punti di incontro e i valori universali tenendo conto dei seguenti paradigmi:

- Origine: come riflessione sul tema
- Sviluppo: come incremento e potenziamento delle attività
- Sintesi: come osservazione dei risultati.

Nei paragrafi che seguono si presenta un breve excursus delle principali progettualità messe in campo nella scuola Vittorio Alfieri di Valle Martella.

6.1 Istruzione a distanza

Il progetto “Istruzione a distanza” è stato realizzato dal 1994 al 1999 nel quadro del Progetto Nazionale dell’Opera Nomadi, in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione-Direzione Scambi Culturali e la Commissione Europea Formazione e Gioventù.

Il progetto prevedeva la somministrazione di materiali Istruzione a Distanza, per Allievi Zingari e Viaggianti (I.A.D.) Gli insegnanti hanno distribuito, tramite posta, materiale didattico prettamente cartaceo a ragazzi rom, viaggianti e stranieri. I materiali erano stati progettati in modo da coinvolgere gli alunni all’interno di campi di esperienza, attraverso strumenti pratici attinenti alla loro vita quotidiana: monete o prezzi, attività di mercato, utili per una conoscenza delle loro competenze e delle loro abilità.

I materiali da somministrare “a distanza” erano collegati alle attività e al materiale somministrato “in presenza” nei periodi di frequenza scolastica poiché la maggior parte degli alunni erano giostrai e mancavano da scuola per alcuni mesi.

Le consegne dovevano essere seguite nel modo più preciso possibile, sia nella scansione dei tempi sia negli obiettivi da raggiungere. Per rendere più chiare queste consegne era predisposto un indice nel quale si esplicitavano:

- gli argomenti,
- gli indicatori,
- gli obiettivi generali,
- gli obiettivi specifici.

Le prove somministrate miravano al raggiungimento dei seguenti obiettivi :

- Conoscenza di sé, del proprio schema corporeo, delle relazioni di parentela;
- Abilità linguistiche: comprensione e produzione;

- Abilità logico-matematiche: lettura e scrittura dei numeri, abilità di calcolo, risoluzione di semplici situazioni problematiche;

- Ricchezza lessicale.

Le attività venivano somministrate dal mese di novembre fino al mese di gennaio e le verifiche in itinere erano effettuate tra febbraio e marzo. Le verifiche finali, invece, svolte a fine anno scolastico, tenevano conto di due livelli specifici: uno che poteva essere seguito dalla seconda/terza classe, uno per le classi successive. La somministrazione periodica dei ventidue fascicoli raccolti all'interno di una Antologia dell' "Istruzione in Alternanza" e distinti in unità didattiche ha dato la possibilità agli insegnanti di verificare in termini oggettivi l'apprendimento acquisito da ciascun alunno relativamente ai materiali somministrati in presenza. Non erano chiari i risultati raggiunti dai materiali somministrati a distanza in quanto le prove venivano rispedite a scuola molto saltuariamente.
In allegato alla tesi è visionabile il materiale somministrato agli alunni.

6.2 **"Oltre i confini"**

Il progetto "Oltre i confini" è nato come risposta alle esigenze prettamente educativo – didattiche evidenti nella scuola di Valle Martella, unica agenzia educativa ufficialmente preposta alla funzione di integrazione fra differenti gruppi etnici.
E' stato svolto dal 1999 al 2003 per garantire il diritto di una formazione completa, attraverso opportunità di apprendimento, all'interno delle ore curricolari ed extracurricolari ad alunni stranieri. Lo scopo era di limitare la dispersione scolastica, promuovere l'integrazione culturale degli alunni stranieri e ampliare l'offerta formativa.
L'azione socio – culturale svolta dalla scuola ha favorito l'integrazione, grazie anche all'insediamento più stabile delle famiglie straniere (rom e non). L'integrazione rimaneva ancora particolarmente problematica e difficoltosa per coloro che

continuavano a praticare il nomadismo, anche se solo in alcuni periodi dell'anno. Positivo risultava l'intervento degli operatori culturali dell'Opera Nomadi e della costituzione di un centro ricreativo, gestito dalla cooperativa Antares 2000 in convenzione con il Comune di Zagarolo.

6.3 **Progetto di continuità "Nessuno è escluso"**

Il progetto, realizzato nel corso dell'anno scolastico 2003/2004, rientrava in un macro progetto di continuità elaborato dalla Funzione Strumentale del 275° Circolo Didattico di Zagarolo da cui la scuola di Valle Martella dipendeva.

Il progetto coinvolgeva tutte le classi, in particolare le annualità ponte.

Gli obiettivi che il progetto si prefissava erano:

- Educare alla "mondialità";
- Educare al rispetto dell'altro;
- Acquisire la consapevolezza che la diversità è una risorsa;
- Acquisire comportamenti idonei al rispetto dell'altro;
- Superare atteggiamenti di bullismo e razzismo.

Tale progetto, collegato alle singole discipline, si calava quotidianamente, con i suoi contenuti, nelle attività che gli alunni espletavano.

In particolare la mia classe, nell'ambito di tale progetto, realizzò un "quaderno-libro" in cui, sfruttando tutti i canali comunicativi a disposizione (pensieri, poesie, riflessioni, racconti e disegni), gli alunni esprimevano i propri sentimenti in merito agli argomenti proposti.

In allegato alla tesi è visionabile il materiale prodotto dagli alunni.

6.4 **"Ora d'A.r.i.a. Azione, Ricerca, Identità, Amicizia a scuola"**

Il progetto ha avuto origine nel 2005/2006 in collaborazione con: Commissione Europea, Provincia di Roma, Comune di Zagarolo, Antares 2000, all'interno del Programma di lotta alla discriminazione VP/2001 – 2012. Lo scopo è stato quello di incoraggiare l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale, la tolleranza e la democrazia. Un progetto di educazione informale per offrire significative opportunità di partecipare nella società.

L'interazione comunicativa ha avuto la massima espressione nell'utilizzo della fiaba e, attraverso esperienze di gruppo e individuali, gli alunni sono stati stimolati e guidati nel riconoscimento, con crescente consapevolezza del ruolo che i pensieri e le emozioni hanno nel comportamento. L'ambiente di apprendimento del laboratorio era costituito dalla narrazione di favole o psicofavole.

Gli alunni, attraverso la narrazione, il gioco di ruolo, l'animazione, la rappresentazione grafico – pittorica, hanno avuto la possibilità di cominciare a pensare e ad agire in modo nuovo, anche per sentirsi meglio a livello emotivo e per rinforzare l'autostima. Il lavoro ha valorizzato la cultura di origine di ciascuno e creato le basi per un percorso di scelta identitaria ancora più importante in soggetti in evoluzione e all'incrocio di più culture.

6.5 "Ali e radici"

L'aumento di presenze di allievi stranieri nella scuola di Valle Martella e l'immissione di queste nuove culture nel contesto educativo poneva nella quotidiana pratica di insegnamento alcuni problemi, che andavano da un difficile accesso al sistema scolastico ad un diffuso insuccesso dei ragazzi migranti, e evidenti difficoltà nel mondo docente a far fronte alla dimensione interculturale.

Negli anni dal 2004 al 2007, in collaborazione con l'Ufficio di Piano RMG5 e organismi del privato sociale, sono state avviate attività di sperimentazione sulla didattica interculturale, sull'insegnamento della L2 e sul collegamento famiglia – scuola.

Se la finalità del progetto era quella di facilitare l'inserimento dei bambini immigrati nella scuola dell'obbligo, contribuendo al loro successo scolastico, vi erano tuttavia due obiettivi complementari, e cioè:

- il sostegno delle loro famiglie per superare le eventuali conflittualità che si producono nell'impatto con la cultura del paese di accoglienza e con la scuola
- il contributo a ridurre il disagio degli insegnanti aiutandoli a gestire i conflitti provocati all'inserimento delle nuove diversità a scuola.

Altri obiettivi specifici erano:

- la conoscenza della realtà multietnica locale e degli ambiti di intervento in cui promuovere l'approccio interculturale;
- migliorare il rapporto fra scuola, minori e famiglie di origine per favorire il processo educativo ed evitare lo scollamento e il conflitto fra famiglie di origine e istituzione scolastica e fra la prima e la seconda generazione di immigrati;
- dare una risposta più razionale, coordinata e proiettata nel tempo ai problemi dei minori immigrati attraverso il coordinamento dei servizi scolastici e degli altri enti ed istituzioni coinvolti;
- creare una rete formale/informale permanente tra le agenzie educative, preventive, di sostegno e di cura;
- sensibilizzare al problema gli operatori, la popolazione, le istituzioni;
- sensibilizzare le comunità di origine straniera e la comunità autoctona a considerare la diversità culturale come un valore positivo, pre-condizione questa per garantire il senso e l'efficacia di qualsiasi intervento di mantenimento e valorizzazione della cultura di origine;

- promuovere la percezione da parte delle famiglie di origine straniere del fatto che la diversità culturale è considerato valore positivo al fine di facilitare l'avvicinamento e la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e alle istituzioni e servizi locali in genere;
- creare un clima di accoglienza marcatamente positivo rinforzando il concetto di identità e di appartenenza, ma allo stesso tempo anche la propensione alla conoscenza e allo scambio reciproco, all'interazione e alla socializzazione e condivisione di esperienze e vissuti.

Il progetto prevedeva una forte integrazione e sinergia delle istituzioni scolastiche e del privato sociale definendo per ognuno ruolo e funzione:

- Ruoli e competenze del privato sociale: coordinamento generale del progetto, attuazione degli interventi in collaborazione con le scuole; monitoraggio della qualità degli interventi.
- Ruoli e competenze del 275° Circolo didattico di Zagarolo: partecipazione al comitato tecnico scientifico; partecipazione alle attività progettuali incluse le attività di promozione e sensibilizzazione nel proprio territorio di riferimento e rispetto ad altre scuole; messa a disposizione delle strutture scolastiche per gli interventi progettuali da realizzarsi in ambito scolastico; identificazione della persona referente, monitoraggio della qualità degli interventi.
- Ruoli e competenze del Circolo didattico di Cave: partecipazione alle attività progettuali incluse le attività di promozione e sensibilizzazione nel proprio territorio di riferimento e rispetto ad altre scuole; messa a disposizione delle strutture scolastiche per gli interventi progettuali da realizzarsi in ambito scolastico; identificazione della persona referente, monitoraggio della qualità degli interventi.
- Ruoli e competenze del Circolo didattico di Palestrina: partecipazione alle attività progettuali incluse le attività di promozione e sensibilizzazione nel

proprio territorio di riferimento e rispetto ad altre scuole; messa a disposizione delle strutture scolastiche per gli interventi progettuali da realizzarsi in ambito scolastico; identificazione della persona referente, monitoraggio della qualità degli interventi.

Il progetto si articolava in cinque fasi che corrispondevano ad altrettante attività:

- gruppi di lavoro con gli insegnanti e gli operatori culturali stranieri e italiani;
- incontri con i Capi d'Istituto delle scuole interessate;
- un servizio di sostegno nel corso dell'anno scolastico ad insegnanti, bambini e loro famiglie;
- laboratori di sostegno linguistico per i genitori dei bambini stranieri
- gruppi di mutuo aiuto per genitori.

Gli obiettivi dei gruppi di lavoro con gli insegnanti erano la ridefinizione dell'identità professionale dell'insegnante nella relazione insegnamento/apprendimento; l'individuazione delle strategie innovative che utilizzino il gruppo classe come strumento per gli apprendimenti dei singoli alunni; l'elaborazione da parte dei docenti di una bozza di piano generale di attività; l'assunzione da parte degli insegnanti di "compiti didattici" da realizzare nel corso dell'anno scolastico con la consulenza dell'équipe scientifica e dei formatori (privato sociale e 275° circolo didattico) e con la presenza di mediatori/educatori interculturali a seconda della richiesta avanzata.

I temi affrontati nell'ambito degli incontri erano:

- mappe concettuali e stili di apprendimento: avvio ad un discorso epistemologico;
- il gruppo classe e i gruppi di lavoro: alcuni principi;
- approfondimenti metodologici ed operativi sui gruppi di lavoro e sul gruppo classe;

- il gruppo classe come strumento per gli apprendimenti dei singoli alunni ai fini dell'inserimento dei bambini stranieri;
- la formazione delle identità culturali in una società plurietnica;
- la comunicazione verbale e non verbale: alcuni modelli;
- la comunicazione interculturale;
- esperienze di sostegno linguistico;
- identificazione di buone prassi;
- monitoraggio degli interventi.

I gruppi di lavoro con operatori culturali stranieri e italiani puntavano a far individuare i criteri per orientarsi all'interno della organizzazione e gestione del sistema formativo di base italiano, ad abilitare i corsisti a cogestire processi di apprendimento all'interno di un progetto interculturale e a far individuare le modalità per costruire un sistema di relazioni scuola-famiglia-servizi educativi del territorio.

I contenuti degli incontri riguardavano:

- la possibile mediazione culturale;
- l'organizzazione scolastica italiana alla luce delle più recenti normative;
- l'avviamento al lavoro di gruppo e alla comunicazione;

Gli incontri con i Dirigenti Scolastici erano finalizzati a meglio definire il loro ruolo e la loro funzione nel sostenere dall'interno della scuola il lavoro degli insegnanti. Si trattava di appuntamenti particolarmente significativi ai fini del successo del progetto.

Il servizio di informazione/sostegno alle scuole e alle famiglie dei bambini immigrati e costruzione della biografia personale dell’alunno, della famiglia, della propria comunità si articolava in:

- incontri tra responsabili, scuola ed esperti dell'équipe scientifica per fronteggiare situazioni di particolare disagio;
- messa punto di materiali di "pronto soccorso" per i docenti (vademecum, ricerche bibliografiche, schede sulla realtà e sulla situazione scolastica dei paesi di origine degli alunni stranieri, materiali per l'insegnamento dell'italiano come L2, schede di osservazione, ...);
- assistenza degli operatori nelle situazioni di difficoltà di comunicazione interculturale al servizio dei docenti;
- elaborazione di percorsi didattici interculturali per la valorizzazione della lingua e della cultura di origine dei ragazzi immigrati;
- elaborazione di percorsi e strumenti per la costruzione della biografia personale dell’alunno, della famiglia e della propria comunità e quindi di percorsi di accoglienza;
- consulenza diretta nelle classi, in caso di richiesta.

I Laboratori di sostegno linguistico per i genitori stranieri e i gruppi di mutuo aiuto erano organizzati all'interno della scuola, anche in orario extrascolastico. Erano mirati all'acquisizione di una competenza comunicativa e usavano per questo metodi attivi per dare spazio alla relazione e alla comunicazione e che quindi risultavano fortemente motivanti e socializzanti. Essi avevano l’obiettivo di:

- fornire le strutture linguistiche di base per la comunicazione nei contesti di vita quotidiana;
- facilitare la comunicazione con la scuola e la partecipazione attiva alla vita scolastica e comunitaria;
- sostenere il processo d'inserimento nella scuola dei propri figli;
- fornire strumenti per la conoscenza della società di accoglienza;

- promuovere la partecipazione attiva.

Il comitato tecnico scientifico era composto da professionisti del privato sociale e del 275° Circolo Didattico Zagarolo. A conclusione del progetto una relazione dettagliata, che faceva il punto dell'andamento dei diversi interventi realizzati e dei risultati ottenuti con i percorsi di inserimento dei giovani immigrati nelle classi, è stata inviata al MIUR e alla Provincia di Roma. Particolare attenzione è stata data ai contenuti dei percorsi di inserimento ed alle sinergie tra il lavoro di sostegno linguistico realizzato nelle classi o nell'attività extrascolastica nonché al trasferimento di conoscenze, competenze e abilità tra docenti e Dirigenti. Una valutazione intermedia era prevista alla fine del primo semestre.

I principali risultati conseguiti sono stati quelli relativi da un lato al positivo inserimento dell'allievo straniero nella classe e al suo successo scolastico e dall'altro alla promozione dell'agio e della prevenzione del disagio per i bambini e le famiglie immigrate. Il progetto ha introdotto modificazioni rispetto ai significati veicolati nella comunicazione fra differenti culture presenti nella scuola e sul territorio, incidendo sulle premesse dei comunicanti e modificando quanto poteva essere di ostacolo nella comunicazione reciproca. Tali nuovi significati hanno avuto un'influenza sulla percezione degli operatori, degli insegnanti, degli studenti, e delle famiglie appartenenti alla cultura maggioritaria rispetto ai comportamenti messi in atto da parte degli immigrati e, viceversa, sulla percezione da parte degli immigrati dei comportamenti e delle comunicazioni - verbali ed agite - della componente autoctona. La modificazione della percezione ha in parte prodotto delle modifiche sui reciproci atteggiamenti, creando i presupposti per una possibile proficua azione educativa e preventiva e per l'inserimento sociale e la crescita dei bambini.

Il raggiungimento di questi risultati al completamento dell'itinerario progettuale ha implicato una serie di risultati intermedi, tra i quali:

- l’assunzione da parte dei docenti di un approccio interculturale ai problemi e conseguenti comportamenti relazionali;
- l’introduzione, nella prassi educativa, di innovazioni non solo e non tanto per la gestione delle nuove diversità, ma anche per quelle già presenti in una classe;
- un maggior contatto fra la scuola e le famiglie immigrate;
- la creazione di spazi di coesistenza non solo pedagogica ed educativa ma anche sociale e culturale;
- una maggior attenzione ad alcuni aspetti del processo di integrazione degli alunni come il livello di socializzazione, la capacità di iniziativa, la partecipazione alla vita scolastica, l’acquisizione della lingua.

6.6 “Arcobaleno di valori”

Nell’anno 2008/2009 è stato svolto un progetto innovativo riferito alla realizzazione di servizi informativi ed educativi finalizzati all’accoglienza e al sostegno delle famiglie degli alunni stranieri, al miglioramento della interrelazione tra la scuola, i servizi socio-assistenziali del territorio e le famiglie dei destinatari, al coinvolgimento dei genitori nell’educazione scolastica, quale responsabilità condivisa.

L’alunno non italofono è stato sostenuto nel suo bisogno specifico di accoglienza, di attenzione didattica e linguistica, rendendolo capace di stabilire relazioni positive e di costruirsi una positiva identità personale e culturale. L’accoglienza in ingresso degli alunni stranieri e rom è stata effettuata attraverso test strutturati per individuare le loro potenzialità e inserirli nella classe rispondente alle loro capacità strutturali. L’adattamento dei programmi ha facilitato l’apprendimento degli alunni stranieri, attraverso la personalizzazione del curricolo.

Il lavoro di coordinamento è risultato efficiente ed efficace grazie agli interventi didattici specifici, alla semplificazione dei testi, all'attività di mediatori culturali, all'aggiornamento dei docenti e alla collaborazione attiva e convinta delle famiglie.

6.7 **Progetto "Dispersione scolastica"**

Nel 2010 è stata programmata un'azione mirata al raggiungimento di una didattica alternativa, che portasse gradualmente al recupero delle situazioni di svantaggio ed al coinvolgimento di quegli alunni che presentavano un atteggiamento passivo o di rifiuto nei confronti delle attività scolastiche. L'azione doveva fornire ai ragazzi, di diversa origine e cultura, idonei strumenti atti a facilitare il loro inserimento.

Si è puntato ad una gestione costruttiva dell'eterogeneità presentata dall'utenza e ad un dialogo interculturale che poneva le basi sulla ricchezza fornita dalla diversità. Sono stati avviati corsi di alfabetizzazione e/o di recupero delle abilità di base per permettere a tali alunni di stare al passo con il gruppo classe, recuperando stimoli e fiducia nelle proprie possibilità.

Il progetto ha consentito agli alunni in difficoltà il recupero e l'acquisizione di abilità e conoscenze di base relative a diverse discipline. E' stato utile anche per contrastare fenomeni dilaganti come emarginazione e/o auto isolamento degli alunni stranieri, nonché veri e propri casi di razzismo e di bullismo.

6.8 Progetto SSO (La Scuola della Seconda Opportunità)

Progetto "Orto botanico" in collaborazione con la Provincia di Roma, con la finalità di integrare gli alunni in situazione di disagio onde poter contenere la dispersione scolastica e attenuare l'emarginazione sociale, attraverso attività di Educazione Ambientale.

Veniva messo in essere nel 2011/2012. Dopo aver individuato un primo gruppo di alunni con difficoltà e un secondo gruppo di alunni di età più elevata con presenza discontinua o saltuaria, fu progettato un orto botanico con la messa a dimora di

alcune piante aromatiche. Furono, altresì, effettuate ricerche sulle specie interessate con produzione di schede informative, contenenti riferimenti linguistici di altre lingue comunitarie.

Più precisamente vennero messe a disposizione della popolazione scolastica delle biciclette per recarsi a scuola. Con questo metodo la scuola riuscì a far fronte alla dispersione scolastica, infatti la frequenza aumentò notevolmente raggiungendo il 90%.

Nell'Istituto di Valle Martella sussistono gravi problematiche. Il corpo insegnante è molto valido e seguendo le direttive della dirigente Fotia Filomena i docenti hanno acquisito che la scuola è il posto giusto dove la legalità si pratica e non si insegna solo con le parole.

Finalità:

- integrazione di alunni in situazione di disagio;
- contenimento della dispersione scolastica e lotta all'emarginazione sociale;
- educazione ambientale;
- acquisizione degli obiettivi didattici nelle discipline coinvolte.

Obiettivi formativi:

- favorire i processi di socializzazione e integrazione degli alunni in situazione di disagio e di handicap;
- sviluppare l'autostima, soprattutto negli alunni in difficoltà, attraverso il potenziamento delle capacità manuali;
- motivare allo studio tramite percorsi alternativi.

Obiettivi didattici:

- acquisire conoscenze relative al mondo delle piante in modo diretto ed operativo, attraverso il metodo sperimentale;
- consentire agli alunni in difficoltà il recupero o l'acquisizione di abilità e conoscenze di base relative alle diverse discipline;
- applicare il metodo della ricerca scientifica ad alcune semplici situazioni investigative;
- saper sviluppare semplici modelli.

Attività svolte:

- studio dell'area destinata al progetto;
- definizione del tipo di suolo con fasi sperimentali;
- progettazione dell'Orto;
- ricerche sulle specie interessate con produzione di schede informative, contenenti riferimenti in inglese e in francese;
- messa a dimora di alcune piante aromatiche.

A tale scopo venne utilizzata l'aula informatica e lo spazio antistante l'edifico scolastico, destinato alla realizzazione dell'Orto Botanico.

Aspetti relazionali:

furono realizzate molteplici azioni volte alla prevenzione dell'abbandono scolastico. Le attività didattico/laboratoriali si svolsero grazie alla sinergia, fortemente voluta dalla Dirigente Scolastica, tra gli insegnanti della scuola e l'equipe che da anni, in altre realtà territoriali romane, operava nell'ambito del progetto SSO (Scuola della Seconda Opportunità).

Furono coinvolti ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 15 anni con:

- maggiori difficoltà socio – ambientali;

- alta incidenza di fallimento scolastico;
- alta propensione all'abbandono scolastico.

Il percorso fu strutturato con incontri della durata di un'ora e mezza per ciascuno dei due gruppi di lavoro individuati e furono svolte attività di laboratorio volte a:

- favorire le dinamiche di gruppo;
- vivere con serenità l'ambiente scolastico;
- accrescere l'autostima;
- condividere percorsi, vissuti, difficoltà ed entusiasmi.

Il percorso fu costruito per:

- stimolare nei ragazzi una maggiore curiosità;
- spingerli alla conoscenza di sé, facendo emergere capacità di ascolto e auto – ascolto;
- creare la possibilità di agire, sospendendo il giudizio verso se stessi e verso gli altri, con lo scopo di mettersi in gioco;
- attraversare insieme le difficoltà;
- sperimentare insieme le possibili soluzioni;
- accrescere la propria autostima e i legami sociali e affettivi con il "pianeta scuola" e il gruppo dei apri.

Il percorso si servì di giochi di gruppo e di cooperazione e di attività narrative e auto – narrative, il più delle volte in forma orale o attraverso le attività grafico pittoriche.

Attraverso l'autoritratto i ragazzi si raccontarono a se stessi e agli altri, sperimentando la difficoltà sia della rappresentazione di sé, sia del racconto della propria vita.

Il superamento di ostacoli, da parte del gruppo, fu raggiunto attraverso momenti di armonia, di collaborazione, di euforia, di difficoltà e conflitto, ognuno secondo le proprie peculiarità, grazie alla guida dei docenti e degli educatori.

Questi strumenti permisero di far emergere vissuti, disagi, sogni, difficoltà e risorse dei ragazzi e delle ragazze.

Va ben sottolineato che i giovani Rom della scuola, coinvolti nel progetto, vivevano tutti in case costruite su terreni agricoli e di grande qualità abitativa.

Molto spesso si trattava di famiglie miste fra gruppi Rom Lovara, Rom Kanjarija, Rom abruzzesi, Sinti, Rom Kalderasha, in qualche caso provenienti dai campi non autorizzati di Roma, territorio che condivide con Zagarolo la zona di Valle Martella.

6.9"Il Mondo a Scuola"

La realtà territoriale di Valle Martella, in continua espansione, ha sempre posto la scuola (unica agenzia educativa del territorio) di fronte alle problematiche proprie di un tessuto sociale complesso. La complessità sociale, relativa al forte fenomeno migratorio presente sul territorio (sia in termini di quantità delle presenze e del loro flusso sia in termini della diversità di provenienza), ha richiesto alle istituzioni scolastiche responsabilità non riconducibili alle sole funzioni riparatrici di carattere adattativo e integrativo degli alunni. Con il progetto "Il Mondo a Scuola" è stata considerata la necessità di affiancare, ad azioni rivolte agli alunni su di un piano integrativo-didattico-culturale, anche azioni mirate all'aggiornamento e alla sensibilizzazione degli insegnanti e azioni mirate a favorire le relazioni con la famiglia.

Nell'anno scolastico 2011/2012, in collaborazione con associazioni del territorio, Uffici del Servizio Sociale Comunale, esperti di settore e mediatori linguistico-culturali, sono state implementate le seguenti attività:

- ✓ *Gruppi di ricerca per l'attivazione di idonee strategie di accoglienza e integrazione degli alunni di madre lingua non italiana, non italofoni, rom,*

sinti e viaggianti. Si trattava di gruppi di lavoro stabili, costituiti dalle risorse presenti nel progetto (insegnanti, mediatori, esperti di settore e rappresentanti del servizio sociale comunale), che hanno lavorato all'individuazione di dinamiche specifiche per interagire con gli alunni e i loro genitori al fine di evitare dispersione scolastica e forme di devianza sociale.

- ✓ *Corso di aggiornamento*. E' stato previsto un corso di aggiornamento per gli insegnanti della scuola primaria e scuola secondaria di primo grado atto a fornire loro le competenze e gli strumenti specifici per la semplificazione del testo.

- ✓ *Gruppi di italiano L2*. Si trattava di percorsi in piccoli gruppi mirati all'acquisizione delle abilità linguistiche di base dell'italiano L2. In questo contesto sono stati utilizzati anche gli strumenti di facilitazione e semplificazione del testo acquisiti dagli insegnanti nel corso di aggiornamento.

- ✓ *Attivazione di attività di recupero scolastico*. Gruppi di 5/6 alunni della stessa classe che dovevano rafforzare le competenze supportati da un operatore per quanto riguarda i compiti scolastici e lo studio personale. Generalmente questo aiuto non era presente in famiglia in quanto la maggior parte dei genitori non era alfabetizzata o aveva poca dimestichezza con la scrittura ed era spesso assente da casa.

- ✓ *Scaffale multimediale*. Questa attività coinvolgeva l'intero gruppo classe ed era mirata a realizzare ricerche sulla cultura delle zone di appartenenza degli alunni stranieri, rom e sinti, poiché si aveva avuto modo di constatare che spesso gli alunni cercavano di "annullare" la propria cultura, in special modo rom e sinti, in quanto non conoscevano le proprie origini e/o di appartenenza ad una etnia specifica.

- ✓ *Mediatore linguistico-culturale*. L'intervento di questa specifica figura professionale è stato finalizzato all' accoglienza e all' integrazione dei nuovi arrivati, e ad attività di supporto linguistico, svolte in classi dove si necessitava di una migliore convivenza, per facilitare la comunicazione scuola-famiglia.

- ✓ *Integrazione dei genitori*. Sono stati previsti incontri di conoscenza tra insegnanti, alunni e genitori per conoscere meglio esigenze e difficoltà reciproche. Sono stati previsti momenti di incontro dei genitori nelle classi per far conoscere agli altri alunni la cultura del loro paese di origine.

Il risultato finale dell'itinerario del progetto è stato quello di favorire l'integrazione degli alunni stranieri, rom e sinti nel gruppo classe, sia attraverso l'acquisizione di abilità linguistiche sia attraverso il potenziamento della sua capacità di iniziativa e di partecipazione alla vita scolastica. La possibilità di operare fattivamente, attraverso i laboratori di italiano L2 ed una migliore comunicazione con la famiglia, ha permesso la riduzione degli ostacoli all'apprendimento sia di carattere sociale che prettamente didattico determinando nel bambino una maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità.

Il miglioramento delle comunicazione e relazioni scuola-famiglia, anche attraverso il supporto della figura del mediatore, ha potuto avvicinare "fisicamente" i genitori all'istituzione aumentando in loro la consapevolezza del percorso educativo dei figli.

6.10 Progetto LSCPI

Il progetto è stato ufficialmente avviato nel mese di gennaio 2012.

L'USR Lazio ha dato seguito alla sperimentazione del percorso di ricerca, in linea con le nuove politiche educative della "Divisione Linguistica del Consiglio D'Europa", per l'insegnamento delle lingue e delle discipline non linguistiche, in una prospettiva plurilinguistica ed interculturale del curricolo. La sperimentazione è stata un'occasione per indagare sulle opportunità e vantaggi relativi alla presenza di più

lingue nelle classi. Il progetto ha coinvolto nove scuole della provincia di Roma, tra cui l'Istituto Vittorio Alfieri di Valle Martella, e una scuola della provincia di Viterbo. Nel mese di dicembre 2012 si è tenuto a Sulmona un incontro per i referenti linguistici e interculturali del progetto LSCPI, durante il quale si è avuto un resoconto delle azioni intraprese nel primo anno di ricerca-azione da parte delle Regioni.

Nelle "Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo" viene sottolineata l'importanza delle lingue di scolarizzazione e dell'educazione plurilingue ed interculturale.

I presupposti teorici da cui è nato questo progetto si configurano come misure di accompagnamento alla "rivoluzione copernicana" che sta interessando tutto il ciclo di base ed investono, in modo particolare, l'educazione linguistica e interculturale.

I protagonisti sono stati gli alunni delle classi prime della scuola primaria con il contributo delle loro famiglie per sperimentare la fase iniziale della ricerca-azione.

Il progetto si inserisce nell'ambito del lavoro di formazione di un coordinamento pedagogico territoriale ed extraterritoriale con l'obiettivo di favorire l'osservazione, il confronto e la collaborazione tra la nostra ed altre istituzioni scolastiche, su metodologie operative, organizzative e gestionali oltre che su contenuti/esperienze di interesse psico – sociale e pedagogico.

Nell'istituto comprensivo di Valle Martella, il progetto ha interessato le classi prime e seconde e, in via del tutto eccezionale, la classe III B (di cui sono titolare).

Gli insegnanti erano tenuti a redigere un DIARIO DI BORDO, circa la situazione di partenza della classe e le attività che man mano venivano svolte.

Nella fase preliminare gli insegnanti hanno somministrato dei questionari, sia alle famiglie che agli alunni (in classe prima è stato necessario l'aiuto e la collaborazione dei genitori nella compilazione del questionario perché i bambini non sapevano ancora scrivere). Sulla base dei questionari, i bambini delle classi seconde e terza hanno elaborato delle autobiografie, descrivendo se stessi, il loro Paese di provenienza e la loro lingua di origine. Successivamente gli alunni hanno realizzato delle interviste ai loro genitori, dalle quali sono emerse informazioni interessanti circa i loro giochi, le loro ninne-nanne, le filastrocche e le canzoni che venivano loro

cantate durante l'infanzia. I bambini Rom e gli stranieri hanno avuto così la possibilità di far conoscere le loro tradizioni agli altri e condividerle con loro.

In una seconda fase si è lavorato sull'"Universo fiabesco": si è passati dal racconto di fiabe tradizionali di vari Paesi (in alcune classi sono stati invitati anche i nonni e i genitori a raccontarle) alla loro illustrazione e drammatizzazione. Al termine di questa attività di narrazione, rielaborazione e sintesi, si avevano tante storie quante erano i bambini di ogni classe e da esse si è arrivati all'elaborazione di una fiaba collettiva nata, dunque, dalla commistione di elementi (personaggi, luoghi, situazioni,…) tratti dai vari racconti.

Nella classe IIIB, oltre alle autobiografie e alle fiabe, visto che i bambini erano più grandi, si è approfondito anche l'aspetto dell'arricchimento lessicale.

I bambini rom e stranieri hanno prodotto delle schede relative al lessico quotidiano (nome dei giocattoli, degli animali, della famiglia, colori, ecc.) e, a turno, hanno vestito i panni dell'insegnante per proporre ai loro compagni una lezione nella loro lingua di origine.

Dopo le lezioni di arricchimento lessicale si è passati alla realizzazione di fumetti, che riproducevano situazioni quotidiane di vita reale (es. bambini che si conoscono in un parco) per acquisire alcune strutture linguistiche relative a:

- forme di saluto;
- chiedere e dire il proprio nome;
- chiedere e dire la propria età;
- chiedere e parlare del proprio paese.

Si è creato nella classe un clima di reciproca collaborazione nell'imparare e nell'insegnare agli altri le proprie conoscenze. Ciò ha favorito la cooperazione ma soprattutto il rispetto per le diverse lingue e culture di cui gli alunni sono portatori.

In particolare con la bambina rom di nome Giada (di cui tratterò più dettagliatamente nel prossimo capitolo) è stato portato avanti un lavoro strettamente personalizzato: partendo dalla sua vita quotidiana e dal suo vissuto, si è creato un suo alfabetiere personale. Tale attività è nata dall'esigenza di fare perno sulla sua motivazione che, in passato, si era sempre mostrata scarsa. Partendo da un approccio orale, per ogni lettera dell'alfabeto la bambina ha individuato un elemento particolarmente significativo per lei, che è stato poi l'input per elaborare descrizioni, racconti e illustrazioni in modo da utilizzare tutti i canali comunicativi. Tale lavoro è stato, infine, raccolto in una sorta di vocabolario bilingue (italiano/serbo) che potrà accompagnarla nel suo percorso scolastico.

Questa esperienza "interculturale e plurilingue" ha arricchito professionalmente tutti i docenti della scuola e si spera possa essere l'avvio di una formazione in servizio, secondo le indicazioni metodologiche presentate dalla Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.

In allegato alla tesi è visionabile il progetto "Una finestra sul mondo" svolto nella classe III B, in via del tutto sperimentale, nell'anno scolastico 2012/2013.

Di seguito si riportano "i diari di bordo" redatti dalle insegnanti.

6.11 Diari di Bordo

DIARIO DI BORDO – CLASSE III B

Istituto Comprensivo "Vittorio Alfieri" (Valle Martella)

Nella mia classe, la 3b, sono presenti 4 bambini stranieri: un romeno, uno albanese e due rom. Ovviamente ho avuto qualche problema iniziale. Come si sarebbe inserito? Che tipo di approccio didattico avrei dovuto proporre? Sono questi i dubbi e le questioni sorte all'indomani dell'annuncio della sua iscrizione. Dubbi e questioni superate immediatamente dopo il nostro primo incontro. Il suo sguardo perso nel

vuoto e il senso di disorientamento hanno di fatto cancellato il ruolo istituzionale di insegnante e richiamato quello di mamma.

Mi sono rapportata alla mia collega, Floridana Passarelli, che da anni, ormai, lavora con i bambini stranieri, in particolare Rom, e sono tornata nella mia classe armata di libri, dizionari ed opuscoli informativi. Autentici *tutor* su carta che mi hanno supportato in quella che, per me, avrebbe rappresentato una nuova sfida professionale, sicuramente affascinante.

Per raggiungere il mio obiettivo mi sono avvalsa della collaborazione del resto della classe. Ho preparato gli altri bambini al nuovo arrivo ed abbiamo accolto A. nella nostra classe con la massima delicatezza per rispetto dei suoi giustificati timori. Così in una settimana, A. è riuscito a far parte del gruppo, interagendo, scherzando, giocando e, non ultimo, comunicando con i compagni e con me. Ed io non avevo ancora fatto nulla. Tutto ciò grazie alla naturale capacità dei bambini di comunicare con qualsiasi mezzo e in qualsiasi modo.

Dal punto di vista didattico, inizialmente con A. ho lavorato sulle forme di saluto (‘’ciao’’,‘’arrivederci”), le domande e le risposte per presentarsi (“Come ti chiami?”, “Io mi chiamo…”), le forme di richiesta (“Posso andare...”), per cercare di dare al bambino i primi strumenti per comunicare, anche al di fuori della scuola e con persone che non fossero i suoi compagni.

Poi l’idea: il Progetto LSCPI, di cui avevamo parlato in un collegio docenti. Una iniziativa alla quale non avremmo potuto partecipare, poiché era rivolto solo alle prime e alle seconde.

Per non perdere quella straordinaria occasione mi sono rivolta a Silvia Tavazzani e nelle stesso giorno ho preso parte ad un seminario organizzato dall’Opera Nomadi. Nell’ambito del forum, i cui protagonisti erano esclusivamente i nuclei familiari rom, anche una loro esposizione di prodotti artigianali (pentole di rame, quadri variopinti, vestiti e maglioni di lana). Nell’occasione i piccoli rom si sono esibiti in uno spettacolo preparato dalle loro maestre.

Nell'occasione ho conosciuto con immenso piacere Silvia Tavazzani dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, il presidente dell'Opera Nomadi e alcune ragazze Rom con le quali mi sono intrattenuta fino a tarda sera.

Da qui è iniziato il mio percorso personale e improvvisato dell'Intercultura e del Plurilinguismo. Con parole semplici ho cercato di spiegare ai bambini il progetto, chiarendo i concetti chiave. Intercultura e plurilinguismo non sono certo termini familiari ai minori, ma rievocando le origini di ciascuno e la provenienza delle famiglie siamo riusciti a rendere comprensibili termini fino ad allora sconosciuti.

Il nostro viaggio è iniziato osservando un planisfero. Abbiamo individuato il nostro "stivale" e tutti si sono stupiti di quanto fosse piccolo rispetto a tutto il mondo. Abbiamo quindi cercato la Romania, da cui proviene A.; l'Albania, paese di origine di G. e la Serbia, paese da cui proviene la mamma della bambina Rom. Abbiamo osservato sulla cartina i paesi confinanti e abbiamo cercato di misurare la distanza dall'Italia. (In questa sede A. ci ha raccontato il suo viaggio in aereo).

Nelle lezioni successive abbiamo scoperto le bandiere dei tre paesi, le abbiamo disegnate e colorate. In seguito i bambini hanno realizzato delle ricerche sulle quattro nazioni e da quelle abbiamo ricavato le informazioni più importanti (capitale, moneta, idioma) nonché le curiosità interessanti (come per esempio il fatto che Madre Teresa di Calcutta sia nata in Albania). Era inevitabile a questo punto presentare i versi della beata fondatrice delle Missionarie della Carità, "Vivi la vita", che i bambini hanno imparato a memoria.

Successivamente siamo entrati nel vivo del progetto. Ho pensato che la formula più efficace per motivare i bambini fosse quella di farli diventare attori e protagonisti di questa misteriosa avventura.

Ho proposto ad A. di vestire i panni di un professore e lui, in maniera simpatica e spiritosa, ha accettato. In fondo era lui che avrebbe dovuto avviarci alla lingua.

In prossimità delle festività natalizie, gli ho chiesto di raccontarci il Natale vissuto nella sua terra di origine. Il bambino ha risposto egregiamente e, devo ammettere, che gli abiti del professore gli stavano a pennello.

Nello stesso periodo, siamo stati coinvolti dalla nostra collega Passarelli nella mostra sull'Intercultura, e la nostra classe ha preparato un cartellone intitolato "Una finestra sul mondo" che illustrava tanti bambini che, affacciandosi alla finestra, lanciavano degli aeroplanini con su scritte delle frasi sul significato di Intercultura.

Nelle settimane successive, A. ha continuato le sue lezioni in lingua romena, insegnando ai suoi compagni il nome degli animali, dei giocattoli, dei mesi, del materiale scolastico e, infine, le parti del corpo.

Queste lezioni erano improntate principalmente sull'arricchimento lessicale. Oltre a queste, ce ne sono state altre, sicuramente più interessanti, durante le quali A. leggeva fiabe e leggende tipiche della cultura romena e i bambini, dopo aver ascoltato la traduzione, le illustravano.

A. si è talmente calato nel ruolo che avrebbe voluto somministrare delle verifiche e assegnare ai suoi compagni dei compiti per casa, ma ciò non è stato fatto per evitare le proteste dei genitori.

Con il bambino albanese ho lavorato in maniera analoga.

Lui è nato in Italia ma la sua famiglia, composta da quattro persone, è molto chiusa e parla poco l'italiano.

Ho dovuto faticare per conquistare la sua fiducia poiché, inizialmente, quasi si vergognava di far conoscere ai suoi compagni l'origine della sua famiglia, e continuava a ripetere: "Ma io sono italiano!".

G. è ben integrato nella classe ed è ben voluto da tutti, anche se eccessivamente timido e riservato. Così come A., anche G. è stato un "insegnante" (nel suo caso, di albanese). Nelle schede da me elaborate appariva un disegno dell'oggetto e, accanto, il nome in inglese, nella lingua dell'alunno e in italiano. G. scriveva alla lavagna alcune brevi frasi, le leggeva ad alta voce, scandendo bene la pronuncia, e gli altri ripetevano a voce alta. Lui era molto critico e severo, soprattutto nei miei confronti e, quando pronunciavo un suono della lingua albanese in maniera errata, mi rimproverava con un certo disappunto. I bambini si sono divertiti molto durante

quest'attività e, a mio parere, ciò ha aiutato G. ad accettare e a non nascondere più la sua origine.

Ma in tutto questo progetto, l'esperienza più significativa e stimolante è stata quella con G., la bambina Rom, l'ultima figlia di una famiglia numerosa, composta da ventuno persone: nonni, genitori, fratelli, sorelle, nuore e ben nove nipotini. Tutti in famiglia sono molto protettivi nei suoi confronti e tendono a trattarla come la piccola di casa.

Quando è arrivata in prima, due anni fa, non aveva mai frequentato la Scuola dell'Infanzia. Ho dovuto faticare per conquistare la sua fiducia; in ciò mi ha agevolato il fatto di aver avuto anni prima una delle sorelle maggiori. La mamma, quindi, mi conosceva e quando l'ha lasciata in classe il primo giorno, ho avuto la sensazione che quasi mi venisse affidata. Ricordo perfettamente l'espressione dei suoi occhi che mi dicevano: "Mi raccomando maestra, lei è piccola".

Nel primo anno, abbiamo lavorato sulla motricità fine, sulla coordinazione oculo-manuale, sul pregrafismo e, soprattutto, sulla socializzazione e integrazione.

In classe seconda abbiamo portato avanti il programma di prima e G. ha cominciato a leggere e scrivere. Ma le sue numerose assenze non le permettevano di consolidare quanto appreso in classe. Inoltre G. faceva fatica a lavorare a casa, poiché troppo interessata al suo mondo, a giocare e ad accudire i suoi nipotini. Quest'anno, in classe terza, ho voluto usare con lei un approccio diverso. Avevo iniziato con le solite schede di ortografia ma, dopo l'ennesimo tentativo fallito, (G. faceva bene l'esercizio ma successivamente dimenticava quanto appreso), ho capito che avrei dovuto lavorare sulla motivazione.

G. non era così motivata a venire a scuola perché, giustamente, il mondo al di fuori della finestra, e soprattutto il suo mondo, era molto più interessante. Lei aveva da raccontare esperienze bellissime. Ed io le ho permesso di raccontarcele.

G. è molto riservata e timida. Non parla mai e, quando parla, il tono della sua voce è talmente basso, che non si riesce a comprendere.

Ho iniziato rivolgendole domande su come trascorreva le sue giornate. Ci ha parlato della sua famiglia numerosa, delle sue sorelle, dei suoi fratelli e dei suoi nipotini; dei giochi che fa con loro e di come trascorre il tempo quando è a casa. Ha raccontato e descritto le loro feste tradizionali, i loro matrimoni, i loro pranzi e le loro cene, e di quando, tutti i giorni, si mettono seduti a tavola. Ben ventuno posti! Abbiamo ascoltato con grande attenzione e specialmente i compagni di classe sono rimasti molto colpiti. Ci ha introdotto nel suo quotidiano, portandoci per mano attraverso culture e tradizioni prima di allora ignorate.

Oltre a raccontare, G. scriveva, prima con il mio aiuto, poi da sola, tutto ciò che usciva dalla sua bocca.

La mia idea è stata quella di partire dalle lettere dell'alfabeto che G. aveva sentito e scritto tante volte, sotto il nome di vocali e consonanti, ma che non avevano sortito in lei un gran curiosità.

Le ho proposta l'attività **"Costruisco il mio alfabeto"** ed abbiamo iniziato con la lettera A. Ma non la A di Ape, Aereo etc. (come gli alfabetieri tradizionali). Abbiamo iniziato con la A di Amica.

E lei ha cominciato a parlare e a scrivere di Giulia, con la quale quest'anno ha stretto una bellissima amicizia. Siamo passati alla B di Bambini (ed ha descritto e disegnato i suoi compagni di classe); alla C di Casa (ed ha descritto la sua casa, il suo camper e la sua roulotte); alla F di Festa (ed ha raccontato le loro feste tradizionali), fino ad arrivare alla Z di Zii.

Questo è stato il suo volano, che la porterà spero molto lontano.

Dopo l'alfabeto, siamo passati alle storie in lingua rom, che G. ha raccontato grazie all'aiuto di una delle sorelle più grandi che frequenta la nostra scuola. Per me è stato un grande successo sentir parlare G. che, fino ad allora, non aveva mai fatto sentire la sua voce ai suoi compagni, vedere nei suoi occhi l'orgoglio nel far conoscere agli altri le abitudini, le tradizioni e i costumi di un mondo così variegato e variopinto, così come l'entusiasmo nel voler condividere tutto ciò con i suoi compagni.

Quest'avventura era iniziata con tutti gli alunni che cercavano sui dizionari e sulle enciclopedie il significato della parola "Intercultura" e sono convinta che non tutti avevano capito bene un termine così complesso.

G., con la semplicità delle sue parole e con l'entusiasmo dei suoi occhi di bambina, è stata in grado di spiegarcelo in una lezione multidisciplinare e plurilinguistica durata un anno intero.

Una lezione che, nonostante i miei diciotto anni di insegnamento, è stata più efficace e gratificante di tante esperienze professionali maturate in passato, e non solo in qualità di formatrice.

Monica Gabrielli

DIARIO DI BORDO **L.S.C.P.I.** ***Lingue di Scolarizzazione e curricolo Plurilinguistico e Interculturale*** **DIARIO DI NAVIGAZIONE PERCORSO DI RICERCA-AZIONE** **DELL'I.C. " V. Alfieri" di Valle Martella - Zagarolo** **AMBITO TEMATICO DELLE AZIONI** **CLASSE III B**	
GRUPPO DI LAVORO	Il gruppo di lavoro ha interessato la CLASSE III B Insegnante: Gabrielli Monica
SITUAZIONE DELLA CLASSE	La classe é composta da 23 bambini, di cui 4 di madre lingua non italiana.
OBIETTIVI	• Raccogliere dati sul vissuto e sulle esperienze linguistiche e culturali degli alunni e del loro ambiente familiare. • Rendere visibile il patrimonio linguistico e culturale di cui gli alunni sono portatori. • Ricercare metodologie e strumenti più idonei per l'insegnamento – apprendimento integrato delle lingue, partendo dalle conoscenze e dalle competenze linguistiche già possedute dagli alunni.
TEMPI: **1° FASE (SETTEMBRE-OTTOBRE 2012)** ***"I nostri questionari e Le nostre Interviste"***	La prima fase è stata scandita da: o SOMMINISTRAZIONE DEI QUESTIONARI AI BAMBINI o INTERVISTA FAMILIARE o AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA
2° FASE (NOVEMBRE-DICEMBRE 2012) ***"I nostri geroglifici"***	o Ricerche sul significato della parola "Intercultura" o Produzione di disegni per illustrarlo o Produzione di brevi frasi per spiegarlo o Realizzazione di un cartellone per la Mostra Intercultura intitolato "UNA FINESTRA SUL

CAPITOLO 7

La mia esperienza a Valle Martella

7.1 Nota Biografica "Gli inizi…"

Quando sono giunta nella scuola di Valle Martella, nell'anno scolastico 1995/1996, avevo solo 23 anni e appena un anno di esperienza (studiavo psicologia presso l'Università La Sapienza di Roma).

La scuola era ubicata in una palazzina di due piani destinata ad uso abitativo (le sezioni della scuola dell'infanzia erano collocate addirittura nel piano seminterrato inizialmente adibito a garage). Avevamo finestre con i balconi e nei bagni vi era la vasca o la doccia (contro ogni norma di sicurezza). Non vi era la mensa, quindi, noi "pioniere" c'eravamo attrezzate con fornelli elettrici e, nei giorni del rientro, mangiavamo toast in classe, insieme ai bambini, apparecchiando sui banchi.

Il primo approccio con la realtà di V.M. è stato traumatico; già il paesaggio si presentava desolato: vasti terreni incolti, abitazioni abusive, baracche in lamiera con tanto di roulotte parcheggiate accanto, strade non asfaltate e carcasse di automobili incendiate ad ogni angolo di strada … Vi era solo una piccola parrocchia, la cui struttura fatiscente era stata anch'essa costruita in modo abusivo dal simpatico e instancabile Don Romolo (mio compaesano).

Nel primo anno di ruolo vi erano i presupposti per fare una bella gavetta.

Come ho già detto, studiavo psicologia ma da quel momento non ho avuto più il tempo di portare avanti gli studi: il lavoro mi affascinava e i bambini assorbivano tutte le mie energie psicofisiche.

Mi era stato assegnato l'ambito antropologico in due classi di un modulo verticale (terza-quinta), avevo, quindi, due programmazioni diverse. Nelle classi vi era una media di 6-7 alunni di origine rom, molti stranieri e gli alunni di nazionalità italiana

provenivano da ceti socio-culturali molto bassi con gravi problemi economici e familiari.

In quegli anni la scuola di V.M. stava sperimentando i materiali IAD per l'istruzione a distanza: un progetto elaborato e seguito dall'Opera Nomadi, Commissione Europea Formazione e gioventù e il Ministero della Pubblica Istruzione. Noi docenti formammo un bel gruppo di lavoro finalizzato alla realizzazione del suddetto progetto: molti dei nostri alunni Rom, infatti, all'epoca, erano "nomadi" nel vero senso della parola poiché si spostavano con la famiglia per motivi di lavoro (appartenevano a famiglie di giostrai e circensi) e tornavano a scuola dopo uno o due mesi. Durante il corso dell'anno scolastico, la nostra scuola era meta di altri alunni "nomadi" provenienti da tutte le parti d'Italia.

I materiali IAD erano costituiti da schede strutturate sulla base di un "campo di esperienza": monete e prezzi e, più genericamente, attività di mercato. Ciò per coinvolgere maggiormente gli alunni Rom, provenienti da una cultura orale, che affida a narrazione, musica, gesti e mimica la trasmissione dei propri contenuti. Tutto il lavoro era documentato in un quadernino dove noi insegnanti registravamo le attività svolte e i livelli raggiunti dagli alunni, tale quaderno costituiva il mezzo privilegiato di comunicazione tra le diverse scuole in quanto, seguendo materialmente gli alunni nei loro spostamenti, diventava un vero e proprio diario di bordo.

All'epoca il "mondo" dei ROM era per me del tutto sconosciuto: affascinante ma incomprensibile sotto certi aspetti.

Affacciandomi da una finestra potevo vedere un mondo nuovo, diverso, multicolore. Il terreno adiacente alla scuola era abitato dalla famiglia Hudorovic che viveva in una struttura in muratura e vicino vi era una roulotte che continuava ad essere, nonostante la loro stanzialità, il punto di riferimento della famiglia. Era una famiglia numerosa, il papà lavorava il rame e la mamma, che poteva avere la mia età, aveva già quattro figli che da lì a poco si sarebbero moltiplicati. Ricordo la figura della nonna con la gonna lunga e i capelli raccolti: una persona umile ma allo stesso tempo molto dignitosa e autorevole. Era lei che, da matriarca, manteneva i contatti con le insegnanti seguendo

l’andamento scolastico dei nipoti. Non capivo perché avessero una roulotte parcheggiata, nonostante possedessero una struttura in muratura. Ho capito, poi, che per la nonna questa era l’unica abitazione possibile perché troppo legata alle sue tradizioni.

Alla mia curiosità si accompagnava, purtroppo, un sentimento di paura e questo mi impediva di avvicinarmi fino in fondo al loro mondo troppo diverso e indecifrabile.

All’inizio del seguente anno scolastico venne completata la costruzione del nuovo edificio scolastico (una struttura moderna e sicura, dotata di tutti i confort e rispondente a tutte le norme di sicurezza) e con entusiasmo ci trasferimmo nella nuova scuola.

Sono passati diciotto anni, sono rimasta ad insegnare sempre a V.M., quando percorro il tragitto da casa scuola, dalla via Prenestina ho modo di scorgere l’agglomerato di case che si è formato in questo ultimo ventennio, ma, a parte le case, non è cambiato molto. Vi è ancora la parrocchia come unico punto di riferimento per i ragazzi, almeno fino ai 12 anni, e don Romolo è sempre lì, un po’ invecchiato ma sempre instancabile nella gestione della chiesa e della parrocchia che ha faticosamente ingrandito, mattone su mattone, realizzando anche un campo da calcio.

La scuola si è ingrandita, dal 2008 è diventata un istituto comprensivo autonomo, la struttura si è ampliata con una bellissima palestra, una nuova ala, la mensa, un bel parco giochi, ma non dimenticherò mai il calore umano, l’aria familiare, l’entusiasmo di tutti (insegnanti, genitori, e bidelli, ora collaboratori scolastici) che si prodigavano per rendere quella vecchia palazzina una vera e propria scuola.

7.2 Un caso particolare - La storia di Sandra

Nel corso dell’anno scolastico 2000/2001, una mattina arrivò a scuola una bella bambina, dai lunghi capelli neri, accompagnata da suo “padre”. In quel momento non lo sapevo ancora, ma quella bambina mi avrebbe dato una grande lezione di vita.

Sandra, così si chiama, entrò dicendo semplicemente che voleva imparare a leggere e scrivere.

La situazione non era, però, delle più semplici.

La bambina non aveva documenti, di lei non esisteva neanche un certificato di nascita, e quello che lei chiamava papà, scoprimmo successivamente, era un uomo al quale la bambina era stata "affidata" dalla sua madre naturale che, da quanto questi asseriva, si trovava in Francia in carcere.

A questo punto mi sento di fare un plauso anche al Dirigente Scolastico di quel tempo che accettò l'iscrizione di quella bambina anche senza documenti ufficiali, consapevole che l'istruzione scolastica poteva essere per lei una grande risorsa.

Sandra non era mai stata a scuola pertanto non era minimamente scolarizzata ma sembrava una bambina di circa 10 anni (una lastra al polso, fatta qualche mese dopo su indicazione dei Servizi Sociali per dare un'età anagrafica alla bambina, stabilì che avesse circa 12 anni), fu inserita, quindi, in una classe terza.

Seguiva nella classe una programmazione individualizzata, questo, però, creava frustrazione alla bambina che si rendeva conto dell'enorme differenza che c'era tra la sua preparazione e quella della classe.

La scuola, allora, elaborò un progetto di inserimento a classi aperte e Sandra iniziò a frequentare una classe prima nelle ore di italiano al fine di acquisire l'abilità della letto-scrittura.

L'inserimento fu positivo e l'alunna, molto motivata, iniziò a leggere e scrivere con progressi lenti, ma continui.

Si creò, inoltre, fin da subito un ottimo rapporto tra le insegnanti e la bambina che si affidava loro bisognosa di una guida.

La frequenza scolastica si rivelò abbastanza regolare anche nei due anni successivi e il progetto di inserimento a classi aperte continuò con apprezzabili risultati.

Nel corso dell'anno scolastico 2004/2005, la frequenza di Sandra si fece stranamente irregolare per culminare, poi, in un lungo periodo di assenza finché, una mattina di gennaio, la bambina tornò in classe.

Al contrario di quanto ci si potesse aspettare, non sembrava felice del suo ritorno a scuola. Intorno alle ore 9 andò dall'insegnante asserendo di essere scappata da casa e

chiedendole di mandarla in una casa famiglia per potersi allontanare dai suoi familiari.

L'insegnante verificò che nello zaino, anziché i libri, aveva messo il necessario per la pulizia personale e un cambio di biancheria: aveva pianificato la sua fuga!

Sandra si mostrò molto determinata nella sua decisione e, nonostante si cercasse di prospettarle altre soluzioni, era decisa a non voler tornare a casa.

Furono chiamati i Servizi Sociali e i Carabinieri di competenza.

Fu una giornata lunga e difficile durante la quale si cercò di capire la determinazione e le motivazioni di Sandra.

Lei era fermamente convinta, ci chiedeva aiuto, si era rivolta a noi, ci disse che se rimaneva a casa l'avrebbero costretta a rubare e poi l'avrebbero concessa in sposa contro la sua volontà: per lei la scuola era l'unico organismo che rappresentava la legalità.

Fu allontanata dalla sua famiglia e messa in una struttura protetta, dove ha avuto l'opportunità di studiare, trovare un lavoro e avere la vita che desiderava.

Per lei l'intervento della scuola ha rappresentato l'integrazione nella società, integrazione che, troppo spesso, i Rom ancora rifiutano. Troppo spesso vedono ancora la scuola come un obbligo da espletare solo per non incorrere in controlli da parte dei servizi sociali o Carabinieri (tenuti a verificare l'evasione dell'obbligo scolastico) e non pongono verso essa il giusto impegno che ne farebbe il loro mezzo di emancipazione.

Intervista a Sandra

D. A che età hai iniziato ad andare a scuola?

R. Ho iniziato ad andare a scuola all'età di circa 10 anni.

D. Dove hai frequentato le scuole?

R. Ho frequentato la scuola elementare fino alla classe quarta a Valle Martella, una frazione di Zagarolo. Invece la classe quinta l'ho frequentata a Sora, così come la scuola media e le superiori (tuttora frequento l'ultimo anno dei servizi sociali).

D. Perché prima non eri andata a scuola?

R. Non sono andata a scuola all'età giusta perché non avevo documenti di nascita, ero sola con mio padre adottivo, non avevo nessuno che avesse interesse per me. La loro mentalità era di stare a casa, costringendomi, a volte, a fare cose che non volevo, di essere già donna in tutto nonostante la mia età. A me piaceva stare con gli altri bambini, fare esperienze di gioco con loro, ma spesso mi sentivo disorientata perché loro andavano a scuola per imparare, mentre io dovevo badare ai bambini piccoli in casa dei miei zii adottivi. Spesso, non sapendo né leggere né scrivere mi prendevano in giro. La mia vita era monotona. I grandi si ubriacavano spesso, avevano i carabinieri sempre alle calcagna. Non ero mai tranquilla. Così un giorno mio padre decise di iscrivermi a scuola pur sapendo che rischiava di incorrere in sanzioni.

D. Come sei stata accolta dalle insegnanti? E dai compagni?

R. A scuola sono stata accolta bene da tutti. Per me era un mondo nuovo. Ho avuto molte difficoltà nell' apprendimento. Durante le lezioni passavo spesso dalla prima alla terza classe. Dovevo recuperare tutto ciò che avevo perso nel tempo. Gli insegnanti si sono impegnati molto con me, ero felice di andare a scuola e i miei compagni mi consideravano la sorella maggiore. Alcune volte ero io a prendere il posto loro.

D. Ricordi il primo giorno di scuola?

R. Il primo giorno ricordo che sono andata con mio padre dal direttore a chiedergli se potevo andare a scuola con gli altri e, pur con tante difficoltà, trovò la soluzione per me.

D. Ricordi alcune insegnanti in particolare?

R. Le insegnanti che ricordo sono: la maestra Monica e la maestra Elisa, che si dividevano le classi in cui andavo. Poi mi ricordo anche della maestra Teresa, insegnante di matematica, e di un'altra maestra, di cui non ricordo il nome, che mi insegnava a parlare l' italiano. Tutte mi hanno dato una mano ad uscire dalla mia realtà, soprattutto la maestra Elisa. Mi sono sentita curata, protetta, amata e così sono andata sempre avanti. L'ultimo anno delle elementari ho dovuto abbandonare la scuola, perché diventata ormai una ragazza, gli zii avevano deciso che dovevo restare a casa. Volevano che andassi a rubare per loro e venivo anche malmenata se disobbedivo. Così una mattina sono fuggita di casa e ho cercato la maestra Elisa affinché mi aiutasse.

D. Ti piaceva studiare?
R. A scuola ho avuto molte difficoltà ma mi piaceva tanto studiare. Facevo i compiti a scuola perché a casa nessuno aveva cura di me.

D. Perché la scelta di andare in una casa-famiglia?
R. Non mi piaceva più di stare in quell'ambiente e così, non potendo gestire mio padre da sola, decisi di chiedere di andare in una casa famiglia.

D. Come ti sei trovata lì?
R. All'inizio sono stata bene perché anche loro mi hanno aiutato molto. Mi hanno fatto studiare, lì ho trovato altre ragazze e ragazzi della mia età che mi hanno ascoltato. Ci siamo confortati e confrontati a vicenda. Mi sentivo quasi realizzata, avevo raggiunto i miei tempi di adolescente. Ho vissuto otto anni in questo istituto e ora non mi sento più la ragazza ROM che ero. Ho vaghi ricordi del passato e pur essendo addolorata di aver dovuto abbandonare mio padre in quelle condizioni, voglio vivere una vita normale come ogni ragazza italiana.

D. Ed ora dove vivi?

R. Ora abito a Ripi, in provincia di Frosinone, in una famiglia vera.
Convivo con un bravo ragazzo, con tanta voglia di lavorare, e con i suoi genitori che mi adorano. Sto frequentando l' ultimo anno di scuola superiore, come ho già detto: nonostante le mie difficoltà cerco di mettercela tutta. Ormai le mie paure sono finite, conduco una vita normale con tanta voglia di realizzarmi.

D. Che cosa consiglieresti ad una coetanea ROM che vuole studiare, trovare un lavoro e fare una vita normale come una qualsiasi altra ragazza non-ROM?
R. Per una ragazza ROM che vuole cambiare la sua posizione sociale è difficile. Molte ragazze che ho conosciuto durante l'infanzia, erano orgogliose di appartenere a quel rango. Se si vuole cambiare, bisogna rischiare, abbandonare tutto. A volte ti senti umiliata, hai mille paure di non farcela, ma non bisogna mai mollare. Non si può cancellare la propria origine ma vivere come una ragazza non ROM è una scelta di vita. Ogni persona ha il diritto di realizzarsi, di condurre una vita normale, indipendentemente dal colore, dalla religione, e dal ceto sociale. Io ce l'ho fatta, sopratutto grazie alle istituzioni, alla scuola, alla società, ai compagni di classe
e la mia vita non sarebbe stata migliore se fossi rimasta lì.
Il mio augurio va a tutte le ragazze ROM che hanno voglia di cambiare, raccomando loro di non aver paura ma soprattutto di farsi aiutare molto dalla scuola e dalle istituzioni...

7.3 La storia di R.

Dei primi anni di insegnamento, ricordo R., un altro bambino Rom, che non era nella mia classe ma spesso si incontrava sui corridoi e quindi era diventato l'alunno di tutti. Un giorno alla domanda della maestra: "Perché non hai fatto i compiti?" R. rispose con molta naturalezza: "A mae', ma io stanotte so' andato a ruba' co' mi' padre!", "Me so' arrampicato su un balcone……". Era un bambino molto grazioso e simpatico. Qualche anno fa lo abbiamo rivisto fuori la scuola, ormai ventenne, che veniva ad accompagnare il nipotino. Con molta educazione e senso di rispetto ci

salutava e si fermava a scambiare qualche parola con noi. Un giorno non lo abbiamo più visto e, chiedendo a suo nipote, abbiamo saputo che era morto in carcere (suicidato: questa è la versione ufficiale, alla quale i familiari non hanno mai creduto).

7.4 La storia di A.

A. era la terza figlia di una famiglia che, di lì a poco, sarebbe diventata numerosissima (oggi sono diventati nove figli).

I tre fratellini furono portati da noi dall'assistente sociale del Comune, perché trovati da qualcuno nel "giardino" di casa. Non avevano mai frequentato una scuola e si vedeva benissimo. A. era una ribelle (per non dire selvaggia); non era abituata a stare seduta su un banco quindi si alzava continuamente e interveniva a sproposito nelle conversazioni collettive, disturbando la classe. Dai racconti della sorellina più grande emergeva che anche a casa si comportava in questo modo: camminava sul tavolo della cucina e si arrampicava sui mobili. La mamma non era presente in casa (era spesso in carcere) e i bambini vivevano con il padre, giovanissimo, che non riusciva a gestire le faccende domestiche e ad accudirli.

E' stato difficile anche per me gestire la sua vivacità e, soprattutto, il suo atteggiamento trasgressivo: A. rifiutava ogni sorta di regola imposta. Dal punto di vista didattico, apprendeva con molta facilità ma bisognava continuamente gratificarla per farle ottenere dei buoni risultati ed aiutarla a gestire il proprio materiale scolastico che quotidianamente spariva. Con gli anni A. è migliorata anche dal punto di vista comportamentale ed oggi frequenta la seconda media, credo abbia 14 anni. Qualche tempo fa mi è capitato di incontrarla sul corridoio e mi ha detto: "A mae', fra poco non vengo più a scuola perché mi sposo". Io ho pensato: "Che peccato!".

7.5 La storia di E.

E.fu inserito nella nostra classe in terza.

Aveva solo un anno più degli altri alunni ma sembrava già grande. Era grande non nel fisico (era robusto sì, ma non molto alto); era grande nello spirito e negli atteggiamenti.

Si presentò a me con un “occhio freddo” e il mio primo istinto fu quello di riscaldarlo, come mi era accaduto tante volte con altri. Non era la prima volta che accoglievo un bambino Rom nella mia classe ma quella volta, non so perché, mi sembrò più difficile.

Il suo atteggiamento era un po’ spavaldo, ma solo nella gestualità, nel portamento, nel “come si muoveva”, in realtà era molto educato e fin troppo silenzioso.

Era proprio quel silenzio a spaventarmi. Non riuscivo a capire quale fosse la chiave giusta per entrare in sintonia con lui. Se fossi stata troppo gentile, sarei sembrata “smielata”, e credo non fosse abituato alle persone “smielate”. Non volevo sembrare la solita maestra rompi scatole, che controlla i compiti assegnati per casa e ti rimprovera se non li hai fatti. Anche perché lui i compiti, a casa, non li faceva. Credo avesse altro da fare. Come un adulto.

Così facevo finta di niente quando veniva a scuola impreparato e cercavo di sfruttare il più possibile la sua attenzione nelle ore trascorse in classe. Anche perché in classe era molto ricettivo: capiva al volo cosa doveva fare e, anche se era stato assente per qualche giorno, (purtroppo si assentava spesso), riusciva a recuperare in poco tempo quello che gli altri avevano fatto durante la sua assenza.

Gli piaceva imparare e in classe si mostrava molto motivato. Cercavo di gratificarlo continuamente ma sempre in maniera velata (senza troppi complimenti e sdolcinerie), come si fa con un adolescente. Era un vero peccato che non studiasse a casa: con la sua intelligenza avrebbe potuto essere il primo della classe. Ma a me non importava che non fosse il primo della classe: a me importava che venisse a scuola. Quindi mi raccomandavo con lui di non fare assenze per non perdere quello che avevamo fatto con tanta fatica e, quando gli domandavo perché non fosse venuto il giorno prima, gli si inumidivano gli occhi. Era come se fosse dispiaciuto del mio dispiacere.

Dietro il suo sguardo freddo e la sua corazza “da bullo”, (così poteva sembrare ma non lo era), era un bambino, (e non un adolescente, non un adulto), molto emotivo e fragile. E la sua fragilità usciva fuori ogni qualvolta tentavo di togliere la sua maschera, raccomandandomi a lui come una madre fa con un figlio (in fondo E. aveva l’età di mio figlio), per il suo bene, preoccupata per il suo futuro, per dargli una speranza di cambiare il suo destino.

Ebbene lui, di fronte ai miei occhi imploranti, si commuoveva e gli uscivano le lacrime. Non sapevo ancora perché. Forse anche lui avrebbe voluto venire tutti i giorni a scuola, perché gli piaceva studiare e, quando lo faceva, otteneva degli ottimi risultati, ma forse non poteva, non aveva questo diritto di bambino.

Una volta convocai la famiglia per parlare della scarsa frequenza di E. e venne solo il padre: quel giorno capii perché E. non veniva a scuola e perché gli veniva da piangere ogni qualvolta lo incitassi a spiegarmi il perché. Ebbi paura di quell’uomo.

Negli anni successivi E. venne a scuola sempre più sporadicamente ma, nonostante i numeri minimi di presenza, non lo bocciai mai. Se lo avessi bocciato non avrebbe più frequentato la scuola, essendo già di un anno più grande rispetto ai suoi compagni.

E. ottenne la licenza elementare e andò alle medie ma dalle notizie che chiedevo ogni tanto alle colleghe appresi che non frequentava e quindi ogni anno veniva bocciato.

L’anno scorso capitai in un bar di Valle Martella per prendere un caffè prima di entrare a scuola. Già al parcheggio mi spaventai vedendo un gruppo di ragazzi ,(alcuni frequentavano la nostra scuola secondaria) ,che facevano manovre con le macchine, pur non avendo la patente. Anche in quell’occasione ebbi paura: ed erano solo dei bambini! Quando scesi dalla macchina, vidi, in mezzo ad un gruppo di questi ragazzi, E. e mi avvicinai per salutarlo. Alla mia domanda: “Come stai E.?”, lui mi rispose: “A mae’, bene, ancora non so’ morto”.

Rimasi sconvolta da quella risposta ma pensai fosse un modo di dire di questi adolescenti di oggi.

La scorsa estate, in un tardo pomeriggio di agosto, stavo rientrando con mia figlia dopo una giornata trascorsa in piscina. Mentre percorrevo la strada che collega la Via Casilina a Valle Martella, siamo state bloccate dai Carabinieri perché vi era stato un incidente da qualche ora. Quando siamo ripartite, sul luogo dell'incidente, vi erano ancora una macchina distrutta ed un tir in mezzo alla strada. Ma non vi erano tracce dei due incidentati. Fui fermata da un conoscente, (il papà di una mia ex alunna), che mi disse che nell'incidente era morto un ragazzo della nostra scuola secondaria, di nome J.

Ne fui molto dispiaciuta, lo conoscevo, aveva 15 anni e non stava più venendo a scuola perché si era "sposato" da poco. Dopo qualche settimana, invece, venni a sapere che quella tragica fine non aveva colpito quel ragazzo (fortunatamente per lui) ma E., il mio ex alunno dagli "occhi freddi".

Al dispiacere, che avevo provato anche per l'altro ragazzo, si aggiunse un forte sentimento di "fallimento personale", che ancora oggi mi accompagna notte e giorno.

Tante volte in questi anni avevo messo in discussione il mio modo di insegnare, soprattutto l'approccio con questi bambini. Bisogna conquistare la loro fiducia a poco a poco, non si affidano a te insegnante, come gli altri alunni e, soprattutto, non si fidano dei non Rom. E' un lavoro lungo, che richiede pazienza e costanza, ma i cui frutti si perdono durante le loro assenze prolungate e bisogna ricominciare daccapo, ogni volta che tornano, a rimuovere le loro barriere.

Con E. avevo fallito. Non ero stata la sua guida, non gli avevo trasmesso quell' "amore per l'imparare", che cerco di trasmette ogni giorno ai miei alunni e, ancor prima, ai miei figli.

Non avevo reso le mie lezioni così interessanti da suscitare la sua curiosità e da fargli preferire la calda aula di una scuola alla fredda e minacciosa strada. Non ero stata quella che Marie Rose Moro definisce l'insegnante "Passeur (traghettatore), capace di aiutarli ad attraversare il confine del nuovo mondo in cui sono capitati". La loro vulnerabilità può trasformarsi in resilienza se questi bambini trovano nell'insegnante la "stella" che li guida.

Se noi insegnanti sapremo essere una “stella” per i bambini, essi troveranno la strada per raccontarsi e riconciliarsi con la propria storia.

7.6 La storia di G.

Nella mia classe attuale, la classe IV B, è inserita G. una bambina Rom, ultima figlia di una famiglia numerosissima di ben 21 persone (comprese cognate e nipotini).

Quando è arrivata in prima, G. non aveva frequentato la scuola dell’infanzia quindi non sapeva neanche tenere una matita in mano; appariva molto timida ed introversa ma la sua chiusura dipendeva soprattutto da un atteggiamento di diffidenza nei confronti di tutti.

Mi aiutò il fatto di aver avuto, qualche anno prima, una delle sue sorelle maggiori, con la quale avevo ancora contatti telefonici.

Ricordo perfettamente il primo giorno, quando la mamma, (una donna bellissima dai tratti indiani, un po’ rubiconda, di soli 38 anni con già otto figli), me l’affidò dicendomi: “Maestra, mi raccomando, lei è piccola”.

Dal punto di vista didattico, in classe prima ho dovuto fare tutto il lavoro che si fa nella scuola dell’infanzia, per farle acquisire le strumentalità di base; abbiamo quindi lavorato sul pregrafismo, sulla motricità fine della mano, sulla coordinazione oculo-manuale. Nelle classi successive G. ha sempre seguito una programmazione individualizzata con obiettivi minimi relativi alle classi precedenti.

Dal punto di vista della socializzazione, ho faticato molto con lei per conquistare la sua fiducia: G. non parlava mai, né con me né con gli altri bambini, non riusciva a stringere un’amicizia con le compagne, tantomeno ad integrarsi nella classe.

Ricordo un brutto episodio avvenuto qualche anno fa: una bambina portò degli inviti per il suo compleanno ma non lo diede a G.. Dopo le mie sollecitazioni e domande al proposito, questa bimba mi disse che non poteva invitarla, i suoi genitori non volevano poiché come aveva detto la mamma: “Gli zingari rubano”. Io ne rimasi sconvolta ma capii perché G. era tanto diffidente e reticente nei confronti di tutti. Anch’io nei sui panni lo sarei stata.

Un altro spiacevole episodio è accaduto qualche mese fa. Durante la ricreazione, vidi che G. non mangiava e, alla mia richiesta di spiegazioni, mi disse che non aveva la merenda. Come avevo fatto tante volte con altri bambini, la portai con me davanti ad un distributore automatico per farle scegliere una merenda. Mi intrattenni qualche minuto nel corridoio e la rimandai in classe da sola. Quando entrai nell'aula, G. piangeva disperata e non aveva mangiato la sua merenda; alcune bambine mi raccontarono che, durante la nostra assenza, una compagna, incitata dagli altri, aveva guardato nel suo zaino ed aveva trovato la merenda di G.. Al suo rientro quindi l'avevano aggredita dicendo: "Sei una zingara bugiarda". Io mi sono sentita mortificata per G., l'ho fatta calmare ed abbiamo iniziato una discussione collettiva sul razzismo e sul bullismo. Da lì è iniziato un lavoro che ancora oggi stiamo portando avanti.

Purtroppo a Valle Martella c'è ancora oggi una mentalità razzista nei confronti dei Rom, che non vengono ben visti e la cui immagine è sempre legata ad episodi di delinquenza. Ciò discrimina anche le famiglie perbene, come quella di G., dignitosissime, con una casa, un lavoro, che trasmettono ai loro figli valori importanti, nei quali anche noi dovremmo rispecchiarci.

Più volte mi è capitato di parlare con la mamma di G. e durante le nostre conversazioni mi ha riferito che non sa né leggere né scrivere; io mi sono prestata per aiutarla ad imparare ma lei ogni volta mi risponde: "Mi piacerebbe maestra, ma io devo pensare ai nipotini, ai figli, alle nuore; cucinare ogni giorno per ben 21 persone".

E questa bellissima signora ha soltanto 38 anni.

Ogni volta che parlo con lei mi trasmette una grande pace e tranquillità: il suo fare è pacato, i suoi occhi sono sereni; non si è mai lamentata della sua condizione, che vive con molta serenità. Non mi sembra affatto una persona stressata, come tante altre mamme, compresa io, che corrono dalla mattina alla sera.

Tornando a G., negli anni è riuscita a trovare in classe la sua migliore amica; purtroppo però le sue innumerevoli assenze non l'aiutano a socializzare con tutti gli

altri bambini, ma lei non ne soffre più di tanto. G. mi sembra una bambina serena e, secondo me, ha così tanto amore in famiglia da non cercarlo altrove. Ha le sue amiche fuori dalle mura scolastiche e tantissime cugine e nipotini ai quali fare scuola. Da grande, infatti, G.vorrebbe fare la maestra.

La mia speranza è quella di poterla seguire durante tutto il suo percorso scolastico affinché non faccia la fine delle sue sorelle, che sono arrivate fino alla terza media ed ora sono a casa, senza un lavoro, ormai ventenni e quindicenni, ad aspettare forse un marito.

A G.auguro innanzitutto di mantenere questa sua serenità e di realizzare tutti i suoi sogni qualunque essi siano.

7.7 Nota Biografica "Oggi…"

Oggi, a distanza di 18 anni, dopo aver insegnato in tre cicli diversi, mi ritrovo ad insegnare in una classe quarta, dove sono presenti due bambini stranieri e due bambine Rom.

La prima bambina Rom (D.S.) ha una frequenza molto saltuaria e ciò incide negativamente sul suo rendimento: anche se è dotata di ottime capacità logico-intuitive ed è molto motivata nei confronti dell'apprendimento, le numerose assenze e il mancato lavoro a casa non le permettono di consolidare quanto appreso a scuola. I miei tentativi di interagire con i genitori sono falliti poiché ho avuto da parte loro una chiusura totale.

L'altra alunna è la bambina di cui ho parlato nel paragrafo precedente; con lei e con la sua famiglia ho instaurato un bellissimo rapporto.

Nel corso di questi anni sono stati portati avanti molti progetti.

Avevamo iniziato con il progetto di "Istruzione a distanza", i cui materiali consistevano in schede didattiche che raffiguravano i Rom con cappelli di paglia e gonne lunghe e li vedevano come venditori di palloncini e pentole di rame, e siamo giunti lo scorso anno al progetto LSCPI, che vede il Plurilinguismo come la nuova

via da percorrere, in una società multiculturale e multietnica. Di strada se ne è fatta molta da allora, ma ce n'è ancora molta da fare.

Durante la preparazione di questo lavoro ho avuto l'occasione di partecipare ad alcuni convegni ed eventi; quello iniziatico si è tenuto in Via del Sabelli a Roma, dove ho avuto modo di conoscere più da vicino il mondo Rom, anche al di fuori della scuola e non solo in veste di insegnante. Ho conosciuto due ragazze Rom, che ho accompagnato a casa in un campo attrezzato.

In un altro convegno, tenutosi il 19/06/2013 presso l'Università LUMSA, ho potuto assistere a vari interventi circa i progetti F.E.I. (Fondo Europeo per l'Integrazione di Paesi terzi) realizzati nel territorio della provincia di Roma.

Nell'ultima conferenza che ho seguito, il giorno 11 novembre 2013, presso la Federazione Stampa Italiana, intitolata "Il mio nome è Rom. Conflitti, mass media e diritti", ho avuto la possibilità di conoscere esponenti della Fondazione Romanì Italia, tra cui Antonio Ardolino, che mi ha messo in contatto con il Presidente Nazareno Guarnieri, e molti ragazzi Rom, tra cui Marco Bevilacqua e Marinela Costantin, che ho potuto intervistare e, in tal modo, conoscere la loro storia.

Questi ragazzi, insieme ad altri, stanno seguendo il programma "Fuochi Attivi", che consiste nel formare i giovani Rom verso una cittadinanza attiva.

Riporto nel capitolo successivo le storie di alcuni di essi, pubblicati sulla rivista "Roma Cultural Magazine" (n. 0 maggio 2013).

Nell'articolo "Il sogno dei fuochi attivi" si legge: "I giovani sognano un futuro migliore. I giovani Rom e Sinti sognano un futuro migliore. Fuochi Attivi è un percorso di formazione per 10 giovani Rom verso la cittadinanza attiva Romanì. Fuochi Attivi non è un corso per operatori sociali o un mediatore culturale Rom, è un percorso articolato per accrescere le potenzialità di partecipazione responsabile, conoscendo ed esigendo i diritti propri e quelli altrui, per arricchire e consolidare le capacità individuali e collettive, ed elaborare una nuova romanipè."

Il mio auspicio per il futuro è di poter collaborare con questi giovani attivisti Rom, affinché essi, raccontando la loro quotidianità, le loro esperienze di integrazione,

possano essere da esempio anche ai nostri alunni di Valle Martella e dare loro una speranza in termini di successo formativo e di riscatto sociale e culturale.

Solo conoscendo e facendo scoprire ad altri le qualità di questo popolo, che troppo spesso è associato esclusivamente alla dimensione del reato e del crimine, si potrà promuovere nelle scuole l'educazione interculturale, di cui tanto si parla.

7.8 Impressioni e valutazioni personali

Leggendo e rileggendo le storie dei miei alunni, purtroppo non mi sento di dare una valutazione positiva riguardo l'azione didattica di noi docenti, nonostante gli encomiabili sforzi e il grande dispendio di energia, umana e professionale, che ciascuno di noi ha profuso con grande dedizione e generosità in tutta la nostra carriera.

Se dovessi fare un bilancio di questi 18 anni di vita (da insegnante e soprattutto da persona) spesi tra le 4 mura della "mia" scuola (e uso il termine mia perché trascorro parte delle giornate tra quelle pareti e quei corridoi), questo bilancio sarebbe sicuramente negativo.

Non tanto per i risultati didattici quanto per i risultati umani, in termini di successo formativo e cambiamento sociale.

Non che il mio obiettivo fosse quello di cambiare le tradizioni e le abitudini di vita di questi bambini Rom ma, perlomeno, suscitare in loro la speranza di una forma minima di riscatto sociale; far nascere in loro la passione per lo studio e l'amore per la scuola, intesa, non come costrizione a stare imprigionati nel banco (come spesso succede), ma come possibilità di sperare in un futuro migliore. Un futuro migliore che non sia per i ragazzi finire in prigione e per le ragazze essere "concesse in matrimonio "ad un uomo che non si ama.

La mia amarezza nasce proprio dalla percezione di un fallimento personale.

E' facile sentirsi una buona insegnante di una bambina di dieci anni, proveniente da una famiglia benestante, con genitori diplomati o laureati che la manterranno agli studi fino a trent'anni. Ma come si fa ad essere una buona insegnante di una bambina

di dieci anni, senza un’identità poiché sprovvista di documenti di nascita, che vive con un uomo che chiama papà e che non è neanche il suo vero padre, in una capanna fatta di lamiera?

La mia considerazione più triste è che purtroppo non siamo noi (insegnanti, scuola, operatori dell’educazione) a salvare questi bambini. Se qualcuno di loro si salva (ed intendo per salvarsi non finire in prigione, non morire in un incidente o non essere concessa in matrimonio), si salva grazie alla famiglia. Questo è vero nella maggior parte dei casi; nel caso della mia alunna Sandra, invece, lei si è salvata proprio perché una famiglia alle spalle non l’aveva. Noi possiamo insegnare loro a leggere, a scrivere e far di conto, ma sicuramente non insegniamo loro a credere in un futuro migliore. Non riusciamo ancora oggi, nel 2014, a convincerli che anche per loro, bambini Rom e Sinti, possa esistere la possibilità di prendere un diploma, una laurea e di trovare un lavoro nella società in cui vivono. Ancora non riusciamo a far vedere loro la scuola come una delle più potenti armi di emancipazione sociale.

In quanto ai bambini non rom, ancora non riusciamo a far capire loro che “la diversità, ciò che ci è proprio, è una grande opportunità e uno strumento utile per comprendersi. Chi non è disposto ad aprirsi all’estraneo, non ha modo di sviluppare se stesso”(Mieth 1993). Purtroppo tutti, rom e non rom, ancora non riusciamo a vedere la “diversità come parte di un’armonia superiore” (Papa Benedetto XVI).

Luigino Bruni, nel suo libro “La ferita dell’altro”(2009), usa un passo del Genesi per descrivere la relazione umana: “ Li prese e fece loro passare il torrente, e lo fece passare a tutto quello che possedeva. Così Giacobbe rimase solo e un uomo lottò con lui fino allo spuntar dell'alba. Quando *quest'uomo* vide che non lo poteva vincere, gli toccò la cavità dell'anca; e la cavità dell'anca di Giacobbe fu slogata, mentre quello lottava con lui. E quegli disse: «Lasciami andare, perché sta spuntando l'alba». Ma *Giacobbe* disse: «Non ti lascerò andare, se non mi avrai *prima* benedetto!». L'altro gli disse: «Qual è il tuo nome?». Egli rispose: «Giacobbe». Allora quegli disse: «Il tuo nome non sarà più Giacobbe, ma Israele, poiché tu hai lottato con DIO e con gli uomini, ed hai vinto». Giacobbe gli disse: «Ti prego, dimmi il tuo nome». Ma quello

rispose: «Perché chiedi il mio nome?». E qui lo benedisse. Allora Giacobbe chiamò quel luogo Peniel, perché *disse*: «Ho visto Dio faccia a faccia, e la mia vita è stata risparmiata».” (Gen 32,23-30)

Il combattimento tra Giacobbe e l’angelo è visto come metafora della relazione con l’altro. “La vita in comune, la communitas, porta inscritto nelle sue carni il segno della sofferenza”. E ancora, dice L.Bruni, “non c’è vita buona senza passare attraverso il territorio buio e pericoloso dell’altro, e qualunque via di fuga da questo combattimento e da questa agonia conduce inevitabilmente verso una condizione umana senza gioia”. L’incontro e il confronto con l’altro è dunque “sofferenza”, ma è solo attraverso il combattimento con lui e attraverso la sua benedizione che possiamo raggiungere la felicità.

Con una nota di rammarico, posso asserire che, il più delle volte, il motivo dell’insuccesso di questi bambini è da ricercare proprio nella paura, di noi insegnanti e dei genitori, di questo “incontro-scontro” con l'altro. Come sostiene L.Bruni, “solo un corpo a corpo con l’altro in carne e ossa e l’accettazione della ferita che questo combattimento può provocarci possono ristabilire un nuovo legame sociale, una nuova fraternità che ancora non sappiamo intravedere”.

CAPITOLO 8

Il programma “Fuochi Attivi”

8.1 Intervista ad Antonio Ardolino (formatore del programma ‘‘Fuochi attivi“ della Fondazione Romanì Italia)

D. Lei conosce dall’interno la “cultura” dei Rom che vivono in questa importante fetta di provincia. Ci può dire qualcosa in merito?

R. Sì, certo. In realtà la situazione è molto diversificata e abbiamo famiglie molto diverse tra loro che mettiamo nella categoria che definiamo ‘‘cultura rom”. Ad esempio, negli anni ’70, la popolazione rom residente in questa provincia era essenzialmente quella di insediamento storico costituita dai rom abruzzesi, provenienti anche dalla Ciociaria e dal Molise, che oggi abitano in case proprie o in case di edilizia popolare in diverse zone della città e della provincia. Tra la fine degli anni ‘70 e l'inizio degli anni ’80, l'immigrazione dalla ex Jugoslavia ha cambiato molto la situazione. Alcuni nuclei familiari sono andati a sostituire le famiglie del sud che abitavano nelle baracche in alcuni insediamenti storici, altri hanno fondando nuovi insediamenti. Dalla fine degli anni ‘80 in poi, il Comune di Roma ha cominciato ad affrontare la presenza di baracche e alloggi di fortuna attraverso la stesura e l'attuazione di “Piani Nomadi”, dando un taglio sempre temporaneo ed emergenziale alle scelte fatte e creando i grandi campi che abbiamo conosciuto a Roma. Infine, negli anni ‘90 e 2000, abbiamo visto l’immigrazione di molte famiglie rom provenienti dalla Romania, che hanno una storia e una “cultura” molto diverse dalle altre famiglie rom che vivono a Roma e in provincia.

D. Esiste una “mappa” dei diversi gruppi?

R. Esistono quadri generali ma non mi risulta che esisti una “mappa” e delle statistiche precise. Anche perché è molto difficile farle.

D. Sì insiste molto sulla molteplicità delle culture Rom e Sinti. Però le rappresentanze dei Rom parlano anche di una cultura comune. Cosa ne pensa?
R. C‘è un dibattito molto aperto su questa questione. Io non sono rom e mi considero un operatore che lavora nelle politiche pubbliche a favore dell‘inclusione sociale. Cerco di lasciare il dibattito a chi è e si sente rom. Ma se vuole una mia opinione, sono più orientato a sostenere che esiste un “universo rom”, con cultura e tradizioni diverse e difficilmente inseribili in una sola categoria.

D. Qualcuno dice che un altro elemento comune è il nomadismo, il rifiuto di vivere sempre nello stesso luogo, la cultura del viaggio e della mobilità. Cosa ne pensa?
R. Questa è una cosa da combattere fortemente. Il nomadismo non è un tratto caratteristico delle comunità rom e anzi è uno stereotipo che andrebbe abbattuto.

D. I Rom e i Sinti rifiutano di essere chiamati zingari. Perché?
R. Perché è un nome che gli è stato affibbiato, che ha assunto un accento negativo e dispregiativo. È uno dei modi con cui sono stati chiamati nei secoli e, giustamente, ad un certo punto è stato rifiutato.

D. Quando è emersa l’emergenza sicurezza negli ultimi mesi, i Rom sono stati accusati di essere il principale problema per l’ordine pubblico. Cosa ha da dire al riguardo?
R. E’ un fenomeno evidente e non nuovo. Soprattutto in fasi di crisi economica e sociale alcune categorie vengono utilizzate come ‘‘capri espiatori”, come oggetto dell‘allarme sociale. I Rom rappresentano da secoli una categoria utilizzabile per questo scopo. Perché il senso comune li relega già di per sé ai margini della società, anche quando non è così.

D. I Rom e i Sinti nel nostro territorio, come in tutta Italia, lamentano una scarsa tutela dei loro diritti. Ce ne puoi spiegare i motivi?
R. I motivi sono legati alle cose che ho detto fin qui. L‘idea che i Rom sono nomadi o che non si vogliono integrare, sono talmente radicate che entrano anche nelle politiche sociali che dovrebbero aiutarli ad emanciparsi. Quindi non solo vengono considerati stranieri, anche quando magari sono formalmente cittadini, ma anche portati ad abitare nei ‘‘campi nomadi”, dove addirittura si spendono delle risorse pubbliche per dare loro dei container in mega-villaggi aumentando la loro segregazione dal resto della società.

D. In genere si accusano i Rom di volere solo i diritti, e di non rispettare i doveri. Cosa ne pensa?
R. Su questo non mi soffermo. È uno dei pregiudizi più diffusi ed anche più facile da smentire. Basta vedere il fatto che la maggior parte dei Rom in Italia vive una vita totalmente inserita nel contesto sociale del Paese.

D. Perché secondo lei i bambini rom non riescono ad integrarsi nel tessuto scolastico e l'approccio educativo rimane il più delle volte difficoltoso?
R. Non è una questione di “essere rom”, ma di estrazione sociale. Le famiglie rom, da cui questi bambini provengono, sono di origine molto povera, il più delle volte analfabeti da generazioni. Le famiglie rom con genitori scolarizzati, infatti, hanno bambini che si inseriscono facilmente nei percorsi scolastici, senza nessun sostegno.

D. Quale suggerimento darebbe ad un insegnante chiamato ad educare una classe formata tanto da alunni italiani, quanto da alunni rom?
R. Rompere questa divisione e affrontare la questione come alunni che vengono da famiglie disagiate e poco scolarizzate.

D. Mi parla della Fondazione Romanì e del programma Fuochi attivi? Questa Vostra iniziativa potrebbe coinvolgere anche la realtà di Valle Martella?

R. La Fondazione Romanì Italia è nata nel 2012 con l'idea di costruire uno strumento adatto ad intervenire in diversi contesti italiani. È, quindi, sin da subito, nata come «soggetto nazionale» ed infatti ha soci in diverse realtà italiane. Un‘ altra caratteristica importante è che è fondata da Rom ed ha professionalità al suo interno, prevalentemente, ma non esclusivamente, rom. Questo è decisivo per il futuro dei progetti che lottino contro la discriminazione e la marginalità sociale. Infine la Fondazione punta tantissimo sulle nuove generazioni. Nel 2013 è partito il primo corso per la formazione di 10 attivisti romanì in ambito sociale e culturale, finalizzato allo sviluppo di promotori del potenziamento delle comunità romanès per, cito dai documenti ufficiale che abbiamo prodotto, «spingersi verso un futuro senza negare quanto di valido c'è nella tradizione». I corsisti sono stati selezionati nei mesi di gennaio e febbraio 2013, attraverso colloqui conoscitivi svolti in 3 città (Roma, Bologna e Cosenza), a cui hanno risposto circa 200 persone. Il 7 aprile 2013 ha preso il via il corso, tramite lezioni frontali, con docenti che hanno esperienza decennale nel campo dell’integrazione, partecipazione attiva e formazione. Ad oggi, tra i ragazzi che stanno frequentando il corso, si accendono ampi dibattiti sul fatto che ci voglia un grande coraggio per riuscire ad uscire da quella condizione, piuttosto che sul ruolo che le istituzioni devono assolutamente avere per favorire questo cambiamento.

L’intenzione del corso è quindi formare attivisti che agiscano nei contesti locali per avviare un grande movimento di cittadinanza attiva attraverso la costruzione dal basso di processi di rafforzamento delle potenzialità e delle capacità, di persone e di comunità. Questo è decisivo, altrimenti rimarrà sempre un intervento «dall'esterno».

Quindi sì, potrebbe essere utile anche alla situazione di Valle Martella per analizzare il contesto e capire le reali esigenze del territorio prima di qualsiasi intervento. Certo, quello che tu mi poni è già un primo segnale da cogliere. Potremmo organizzare una formazione ad hoc per le insegnanti del territorio e, perché no, cominciare a costruire

un gruppo integrato che faccia un quadro reale del territorio e provi a sviluppare un progetto pilota con istituzioni, famiglie e scuole.

8.2 Intervista a Marco Bevilacqua (11 novembre 2013 presso la Federazione Italiana Stampa Italiana)

D. Come ti chiami? Quale scuola hai frequentato? In quale città?

R. Mi chiamo Marco Bevilacqua è ho frequentato la scuola Elementare Bernardino Telesio a Reggio Calabria.

D. Ricordi il primo giorno di scuola? Come sei stato accolto dai tuoi insegnanti?

R. Ricordo benissimo il mio primo giorno di scuola ero emozionatissimo stato accolto molto bene dai miei insegnanti.

D. Vi erano altri bambini Rom nella tua classe?

R. Si in classe con me vi erano altri ragazzi Rom.

D. Seguivi la programmazione della classe o per te era previsto un lavoro individualizzato?

R. Io personalmente seguivo il programma della classe anche perché ricordo che ero un ragazzino che aveva tanta voglia di imparare.

D. Quale rapporto avevi con i tuoi insegnanti e con i tuoi compagni?

R. Sia con i miei compagni che con gli insegnanti avevo un buon rapporto perché sono stato da sempre un ragazzino socievole.

D. Li frequentavi anche al di fuori della scuola?

R. Si certamente frequentavo quasi tutti i miei compagni al di fuori dalla Scuola.

D. Hai proseguito gli studi? Che titolo di studio hai conseguito?

R. Ho proseguito gli studi, conseguendo il titolo di diploma Tecnico di gestione Aziendale.

D. Che consiglio daresti ad un'insegnante come me che lavora da tanto tempo con i bambini Rom?
R. Il consiglio che darei ad un' insegnante che lavora con i bambini Rom è quello di non escluderli mai dal programma scolastico alla prima difficoltà, e di cercare all'interno della classe stessa di farli socializzare con gli altri compagni.

D. Che cosa potrebbe fare la scuola per aiutare questi bambini ad integrarsi meglio nel tessuto sociale?
R. Io personalmente credo che la scuola sia uno strumento fondamentale nella vita di ciascun bambino, per cui la stessa deve avere la capacità e metodi innovativi per rispondere presente al far bisogno delle nuove generazioni, generazioni sempre più multietniche.

D. Mi parli della tua esperienza nel programma FUOCHI ATTIVI?
R. La mia esperienza nel corso FUOCHI ATTIVI è una esperienza totalmente diversa da quelle fatte prima di questa, perché secondo il mio modo di vedere, abbraccia una serie di tematiche molto importanti ad esempio quella della cittadinanza attiva dei Rom. Insieme ai miei compagni di corso stiamo facendo e acquisendo tante competenze nuove e il nostro augurio e quello di un giorno metterli a disposizione della nostra comunità Rom.

8.3 Intervista a Marinela Costantin (11 novembre 2013 presso la Federazione Italiana Stampa Italiana)

D. Quale scuola hai frequentato? In quale città?
R. Ho frequentato l'istituto professionale Aldini Valeriani e Sirani indirizzo di studio operatore dei servizi sociali a Bologna.

D. Ricordi il primo giorno di scuola? Come sei stata accolta dai tuoi insegnanti?

R. Il primo giorno di scuola sono stata accolta dagli insegnanti come se fossi una cosa diversa dagli altri studenti e a me ha infastidito tanto questo fatto però ero molto contenta di iniziare la scuola in Italia. Venendo da un altro paese ero molto curiosa e inizialmente ho pensato che l'atteggiamento degli insegnanti fosse normale solo per il semplice fatto che venissi da un altro paese ma non era cosi era per il fatto che ero rom e secondo loro avevo bisogno di assistenzialismo.

D. Vi erano altri bambini Rom nella tua classe? Seguivi la programmazione della classe o per te era previsto un lavoro individualizzato?

R. Nella mia classe non c'erano bambini rom a nella mia scuola seguivo la programmazione della scuola ma avevo il sostegno .

D. Quale rapporto avevi con i tuoi insegnanti e con i tuoi compagni?

R. Il mio rapporto con le insegnanti era sostanzialmente buono ma con i compagni non tanto.

D. Li frequentavi anche al di fuori della scuola?

R. Ero molto insicura e con poca autostima e non frequentavo nessuno al di fuori della scuola, avevo solo 2 amiche italiane non rom e che avevo conosciuto al di fuori della scuola.

D. Hai proseguito gli studi? Che titolo di studio hai conseguito?

R. Ho conseguito la qualifica di operatore sociale ma a causa di problemi familiari economici ho deciso di lavorare e non ho finito il quinto anno, di conseguenza non ho preso il diploma.

D. Ora che hai un bambino, quali consigli gli daresti per stringere una relazione amichevole con i suoi compagni di scuola?

R. A mio figlio dò il consiglio di essere se stesso, di non avere paura delle proprie origini e non nasconderle agli altri, non considerarsi diverso e studiare, laurearsi per poter fare un salto di qualità per il suo futuro.

D. Che consiglio daresti ad un'insegnante come me che lavora da tanto tempo con i bambini Rom?

R. Il consiglio che dò ad un insegnante è quello di non considerare il bambino rom come un bambino problematico perché il solo fatto di essere rom non gli impedisce di essere come un bambino non rom e di dargli tanta fiducia perché sicuramente i risultati si vedranno; consiglio di ricordarsi che i bambini rom non soffrono di ritardi mentali o difficoltà di apprendimento, a meno che i bambini non siano certificati come tali.

D. Che cosa potrebbe fare la scuola per aiutare questi bambini ad integrarsi meglio nel tessuto sociale?

R. Secondo me per potersi integrare un bambino rom ha solo bisogno di fare il suo percorso scolastico come un bambino non rom e il resto viene da se.

D. Mi parli della tua esperienza nel programma FUOCHI ATTIVI?

R. Fuochi attivi per me è stata una novità che ha dato molta fiducia a me stessa e mi ha permesso di conoscere persone meravigliose e mi dà la possibilità di aiutare la mia comunità attraverso strumenti acquisiti durante le ore di lezione con i docenti del corso. Io mio auguro che anche altri ragazzi e ragazze abbiano la possibilità di fare un corso di attivismo come stiamo facendo noi.

8.4 Storie di giovani attivisti programma "Fuochi attivi" (tratte dalla rivista Roma Cultural Magazine N.0)

Baskim Berisha – *Trento*

"Mi chiamo Berisha Baskim, ho 27 anni, sono un rom stanziale khorahano (lettore del corano, di religione mussulmana). Vivo a Trento da 17 anni e sono iscritto al quarto anno di giurisprudenza presso la facoltà di Trento.

Cosa significa sognare? Sognare è la possibilità di navigare con il pensiero, di guardare a degli obiettivi a volte inarrivabili. A volte però si rischia di avere dei sogni astratti, impossibili. Nel corso degli anni ho capito che esistono due tipi di sogni: il primo è quello che spazia con la fantasia raggiungendo ogni tipo di realtà; l'altro, invece è un tipo di sogno che assomiglia ad un desiderio ed è reale e realizzabile.

Qual è il mio sogno?

Il mio sogno è quello di costruire qualcosa di concreto: di portare a termine i miei studi universitari e un giorno di diventare un avvocato per difendere i diritti della mia etnia. Voglio lottare per distruggere le discriminazioni di cui sono vittima i Rom. Voglio lottare affinché la comunicazione mediatica sia capace di evidenziare la ricchezza della mia cultura, non solo di alimentare il sospetto contro i Rom.

Credo che noi giovani dobbiamo essere i primi ad iniziare un processo di cambiamento, e questo può avvenire solamente studiando e aprendo la mente alle tantissime prospettive e possibilità di relazione che ci sono al mondo; osservare le cose con uno sguardo diverso.

Nel mio futuro vorrei anche costruire una famiglia e impegnarmi affinché i miei figli possano vivere una vita dignitosa senza essere giudicati per l'etnia a cui appartengono, ma semplicemente per le persone che saranno.

Un altro grandissimo sogno è poi quello di vedere tutti i Rom lottare per i propri diritti. Sono pochissimi quelli che già lo fanno e fra questi molti quelli che speculano sulla situazione. Sarebbe importante che tutti si unissero: non bastano pochi soggetti per ottenere un risultato. Bisogna mettersi tutti assieme e cercare di lottare per i

nostri diritti di esseri umani; altrimenti non si va da nessuna parte e saremo sempre considerati negativamente, come gli zingari di turno. ROM nella lingua romanì significa UOMO e come tale ognuno di noi deve essere rispettato, ricordando i diritti universali dell'uomo che rimangono inalienabili"

Ion Dumitru – *Roma*

"La vita delle comunità rom e sinte è sempre stata una vita di isolamento, di emarginazione e di non rispetto dei loro diritti. Con il passare del tempo non ci sono stati grossi miglioramenti, anzi alcune cose sono diventate più evidenti e l'attacco ancora più diretto, anche e soprattutto da parte del quadro politico.

Tutto questo può essere cambiato dagli stessi rom. Bisogna incominciare a rifiutare l'assistenzialismo fine a se stesso se vogliamo che le cose cambino per noi e per i nostri figli. Non bisogna solo sognare, ma realizzarsi per una vita degna nel rispetto dei nostri diritti, e anche dei nostri doveri e delle leggi.

Vogliamo tramandare la nostra cultura ai nostri figli: le tradizioni, la lingua, i valori che sono caratteristici del nostro popolo, e che creano un'identità specifica. Dobbiamo fare molto di più per la promozione dei diritti di base delle comunità, per sostenere l'associazionismo, nel migliorare i rapporti fra le istituzioni scolastiche e le famiglie rom. Bisogna dare il giusto valore alla funzione educativa, sia che venga dalle scuole che dall'associazionismo, facendo attività culturali aperte a tutti e accessibili a tutti, senza nessuna differenza.

Le relazioni non possono fare altro che portare ad un arricchimento delle persone e quindi portare, attraverso la conoscenza, alla diminuzione del pregiudizio nei confronti della comunità rom.

I sogni sono realizzabili, bisogna solo avere fiducia nelle proprie capacità e nella costruzione di nuove relazioni e soprattutto essere convinti di non vergognarsi mai di dire che si è Rom".

Badema Ramovic – *Reggio Calabria*

“Mi chiamo Badema Ramovic, ho 23 anni, vengo dal Montenegro e vivo a Reggio Calabria dall’età di dieci anni con la mia famiglia.

Sono arrivata in Italia dovendo abbandonare il mio paese per la guerra civile nel 1998.

I miei genitori hanno preferito allontanarsi dalla guerra civile per provare a trovare per i figli un futuro migliore.

Fino all’età di dodici anni, non sapevo né leggere ne scrivere.

Ogni giorno vedevo tanti ragazzini della mia età andare in un posto chiamato “SCUOLA”, tutti con gli zainetti sulle spalle. E allora, per capire dove fossero diretti, mi misi in testa di seguirli. Ogni giorno dalla finestra, davo uno sguardo per sbirciare, fin quando una maestra non mi beccò e mi fece entrare nella sua classe. Allora ho capito che quel posto serviva per imparare cose utili nella vita.

Da quel momento mi è nata una grande voglia di imparare a leggere e scrivere. Finalmente il mio desiderio più grande si era realizzato. Pian piano ho fatto tutte le scuole a partire dalla terza elementare fino al diploma in ragioneria informatica/programmatore.

Durante il periodo scolastico ho sempre dovuto lavorare per comprarmi i libri, per pagare l’affitto, la luce e tante altre spese...

Per non abbandonare gli studi mi sono iscritta alla scuola serale e la mattina lavoravo.

Non avevo più tempo da dedicare a me stessa. Ho fatto tanti sacrifici e tanti ne sto facendo ancora.

Se sono riuscita ad andare avanti, cambiare la mia vita in positivo è solo grazie a delle persone che mi hanno consigliato giustamente ed io questo non lo dimenticherò mai.

Se fossi rimasta nel mio paese sarei già diventata moglie e mamma, mi sarei sposata con una persona sconosciuta voluta dai miei genitori. Non avrei mai frequentato una

scuola, non avrei imparato determinate cose e non avrei mai incontrato le persone che oggi mi vogliono bene.

Stare nel mio paese per le ragazze non è facile; vengono ancora sottomesse dai propri familiari...Non hanno il diritto di dire si o no ad un matrimonio combinato e se si innamorano vengono punite.

Anche se sono una romanì le persone mi hanno sempre rispettato ed accettato per quella che sono.

Nessuno ha mai discriminato me e la mia famiglia per le nostre origini e provenienza. Spero che non accada mai.

Un mio sogno è di aiutare la mia gente a capire il valore della vita, ad aprire la mente.

A far si che anche le ragazze abbiano il diritto ed il dovere di frequentare una scuola, di lavorare e soprattutto di cambiare la loro vita nel miglior modo possibile.

Se ho scelto di partecipare al corso di formazione Fuochi attivi è perché credo che mi possa essere molto utile: mi aiuterà a crescere e diventare ancora meglio di quello che sono oggi".

Daniel Fota - *Roma*

"Mi chiamo Daniel e ho 19 anni. Sono un ragazzo rumeno di etnia Rom.

Il mio sogno è quello di far finire tutte le discriminazioni e i maltrattamenti subiti dai Rom. Vorrei che tutti andassero a scuola, con l'obiettivo di finire il liceo e anche l'università. Vorrei che tutti avessero un lavoro fisso, senza avere più bisogno di umiliarsi facendo l'elemosina in giro. Vorrei che i Rom di tutte le etnie fossero più uniti e consapevoli dei loro doveri, ma anche e soprattutto dei loro diritti, da utilizzare a vantaggio del benessere delle loro famiglie. Vorrei che tutti i Rom fossero uniti e portatori orgogliosi della propria bellissima cultura e delle proprie esperienze di vita, spesso molto dure, da condividere con tutti, per raggiungere un'integrazione e una qualità di vita migliore".

Nedzad Husovic – *Roma*

"I have a dream..

Il mio sogno è di essere un Rom inserito nella contemporaneità e nei suoi problemi.

Essere Rom al giorno d'oggi non significa chiedere aiuto, ma dare aiuto per permettere a chi è accecato dall'ignoranza, di aprire gli occhi.

Non parlo solo dei gaje, o dei Rom, ma di tutti quegli uomini che hanno completamente dimenticato il piacere del confronto e del contatto verbale; il piacere di stringersi la mano e guardarsi negli occhi per sancire un vincolo di rispetto e uguaglianza".

Andrea Stasolla - Roma

"Il mio sogno è di poter diffondere e far conoscere la cultura Rom a partire dalla mia esperienza personale. Inizierò quindi, raccontando in breve la mia vita.

Sono nato in Italia, a Roma e appartengo ai Khorakhané. La mia famiglia vive nei campi. Io sono cresciuto prevalentemente in casa. Ho vissuto poco nei campi perché mia madre ha sposato un non rom. Ho vissuto con la mia famiglia in una roulotte per alcuni anni, ci siamo spostati in giro per Roma. Quando avevo più o meno 4 anni i miei genitori insieme ad altre famiglie sinte comprarono un terreno a Mentana, più o meno a 30 km da Roma. Divisero il terreno in 5 parti, ogni famiglia ebbe una parte del terreno. Vivevamo in un pullman privato dei sedili e ricostruito a mo' di casa. Nel 2001 ci siamo spostati a Roma perché mio padre, attraverso dei contatti con un suo amico gesuita, ha trovato lavoro come responsabile di un centro d'accoglienza per rifugiati politici. Vivo con la mia famiglia in questo centro da allora.

Quello che vorrei mettere in luce sono alcuni momenti importanti nella cultura Rom, ovvero il grande senso di ospitalità, le loro feste ed il matrimonio.

Esistono dei riti dell'ospitalità, che però si stanno perdendo sempre di più. L'usanza è quella di dare il benvenuto all'ospite facendogli lavare i piedi dalla figlia maggiore. Subito dopo c'è il rituale del caffè, sempre preparato dalle donne di casa. All'ospite non viene fatto mancare nulla ed è considerato sacro.

I Rom hanno molte festività, le più importanti sono: il Giurgiedan che ricorre il 6 maggio, il Pash o Milai il 2 agosto ed il Vassili il 14 gennaio.

Durante il Giurgiedan si festeggia l'inizio dell'estate. Prima di questo giorno porta sfortuna lavarsi con l'acqua fredda e portare a casa dei fiori. La mattina del Giurgiedan si va al fiume più vicino e si comincia la giornata prima che il sole sorga. Ognuno deve purificarsi lavandosi con l'acqua del fiume e tornando, si portano a casa dei ramoscelli fioriti.

Ogni famiglia, sempre prima che il sole sorga, deve sacrificare un agnello (Korbano) in ringraziamento a Dio. Di solito per festeggiare la guarigione di un parente o semplicemente per festeggiare l'anno andato bene, una metà dell'agnello viene offerto ai vicini. Non si deve buttare nulla dell'animale sacrificato, che per di più è un simbolo di pace. La festa si deve celebrare con la famiglia di appartenenza. Durante la festa è di buon auspicio mangiare tutte le primizie che la natura offre.

Il termine Pash o Milai significa metà estate. E' una festa che ricorda l'avvicinarsi dell'inverno: l'estate ha superato la metà e occorre fare provviste per il freddo. In passato il Pash o Milai era anche una data per iniziare a cercare un posto dove accamparsi per il lungo inverno.

Il Vassili invece è il capodanno Rom, ma mia madre non lo ha mai festeggiato perché è il giorno in cui hanno ucciso il suo bisnonno.

Un altro momento speciale della cultura Rom è il matrimonio. Il matrimonio Rom è diviso in diversi momenti. La prima parte prevede la richiesta da parte di un amico comune, ai genitori della ragazza, affinché si possano incontrare con i genitori del ragazzo e di conseguenza, poter chiedere la mano della figlia. Se i genitori della ragazza accettano comincia la seconda parte, ovvero si cerca di radunare una piccola folla di persone, per di più parenti dei genitori del ragazzo, e si va alla porta della ragazza, futura sposa, per dare importanza all'evento. Nel momento in cui le coppie di genitori si devono incontrare, il rituale è molto complesso. I genitori del ragazzo fanno la parte di quelli che sono venuti da lontano e chiedono il permesso di riposarsi in casa dei genitori della ragazza. Ma questi difficilmente accettano subito e il rituale

continua ancora per qualche minuto. I genitori della ragazza potrebbero anche decidere di mandarli via e farli tornare in un secondo momento.

Quando il padre della ragazza accetta di accoglierli in casa inizia la terza parte del rituale di matrimonio. Si incomincia a parlare del più e del meno cercando di rompere il ghiaccio tra le due famiglie, anche raccontando barzellette. Una volta presa confidenza, il genitore del ragazzo può avanzare la richiesta e qui comincia un altro rituale. I genitori della ragazza cercano di darle un grande valore materiale, il più alto possibile.

Di contro i genitori del ragazzo cercano di abbassare la dote, cercando di sensibilizzarli in virtù del lungo viaggio e degli sforzi fatti per raggiungerli, parte del rituale di matrimonio descritto sopra. Quando la madre della ragazza getta per terra il suo fazzoletto e chiede ai pretendenti di metterci sopra tutto quello che hanno, parte il momento dell'accordo vero e proprio: si parte da poco fino ad arrivare alla cifra desiderata. Una volta accordato il prezzo della dote si festeggia aprendo una bottiglia ingioiellata portata dai genitori del ragazzo. I gioielli sopra la bottiglia ora appartengono alla ragazza e i due ragazzi sono già sposati.

La cerimonia però avviene durante un'altra giornata sempre concordata dai genitori degli sposi. La quarta fase consiste nella cerimonia celebrata dai due capifamiglia che si promettono rispetto reciproco. Il genitore del ragazzo assicura che la nuora verrà accettata come una figlia in casa e che il figlio non oserà mai farle del male. La quinta ed ultima fase consiste nel far congedare i genitori della sposa dalla loro figlia, poiché lei seguirà la famiglia acquisita. La prima notte di nozze gli sposi consumeranno il matrimonio. La sposa deve essere vergine per non disonorare la propria famiglia, e quindi come prova, il giorno seguente viene esibito il lenzuolo sporco di sangue davanti alla casa degli sposi.

Ho voluto scrivere di queste tradizioni, perché credo che attraverso la conoscenza delle altre culture sia possibile una vera integrazione e l'eliminazione delle discriminazioni. Il mio sogno è proprio questo, cioè di impegnarmi a diffondere la cultura Rom per l'integrazione e dall'altra impegnarmi a mantenere vive queste stesse

tradizioni e a valorizzarle: sarebbe bello se un giorno i Rom potessero tornare ad essere quei meraviglio artisti, musicisti, artigiani, modellatori di metalli che sono sempre stati".

Enzo Abruzzese - Cosenza

"Il mio sogno è quello di non avere più il sogno che vi dirò, ma che questo diventi realtà.

Vorrei che una persona Rom non si debba più vergognarsi di essere Rom. Purtroppo nella nostra realtà quotidiana essere "diverso" è ancora un grande problema, si è bersagli di intolleranza, razzismo ed esclusione figli di stupidi pregiudizi radicati, generati dalla poca informazione e dalla chiusura mentale.

Personalmente essere Rom non mi ha mai creato grandi problemi. Sono cresciuto in un quartiere prevalentemente di gagè. Ho avuto la grande fortuna di conoscere gente che mi ha apprezzato come persona. Credo che questa caratteristica è tipica delle persone semplici, di quelli che vivono nei quartieri di periferia, luoghi dove si trovano persone che materialmente non hanno molto, ma credono nei sentimenti sinceri e nell'amicizia.

Crescendo tuttavia ho visto e provato sulla mia pelle l'esclusione, la marginalità e il razzismo. Basta dire il tuo cognome oppure la zona da dove vieni e alcune persone iniziano a guardarti con sospetto: per mia grande fortuna riesco a farmi scivolare di dosso i commenti e i giudizi che non ritengo importanti.

Queste esperienze fanno sicuramente nascere una fiamma dentro se stessi. Ma fanno anche riflettere, provando a pensare al futuro. Il sogno è quello di abbattere i muri dell'emarginazione e dell'ipocrisia, e dico questo non solo per quanto riguarda i Rom, ma per tutti quelli che vengono considerati diversi in questa società. E' questo il motivo per cui racconto la mia storia e porto come esempio il quartiere dove sono cresciuto: evidentemente è possibile combattere l'emarginazione partendo dal valore della persona, e qualche volta già succede".

Fiore Manzo – Cosenza

"Ho un sogno semplice e non complesso che vede il mio popolo libero dai pregiudizi, un popolo cooperativo e quindi unito. Penso che per raggiungere uno scopo simile oltre ad una vera presa di coscienza bisogna rafforzare la romanipè (identità Romanì) e tirar fuori la voce, non piangersi più addosso, e mettersi in gioco, fare qualcosa per gli altri, per la propria comunità.

La Fondazione Romanì con questo corso ci sta dando proprio questa opportunità. Penso dunque che è possibile attuare quel passaggio fra il sunò (sogno) e il cipò (reale-concreto), ma solo se uniti e collaborativi, consapevoli di quelli che sono i nostri diritti di esseri umani, senza dover nascondere la propria identità e quindi rovesciando completamente il concetto sbagliato di normalità".

Lorenzo Spada – Frosinone

"Voglio che il mondo cambi opinione, o almeno provi a cambiarla, sui Rom. Vengo da una famiglia di lavoratori dove la prima cosa che mi è stata insegnata è il rispetto verso il prossimo. Sono fiero di venire da una famiglia come la mia. Mio nonno, Gerardo Spada è stato, insieme al fratello, il primo Rom a prendere la residenza a Frosinone. Mio nonno era rispettatissimo da tutti, rom e gaggi, ed è ancora ricordato con affetto nonostante siano passati quasi 14 anni dalla sua scomparsa. I tre figli maschi di mio nonno Gerardo, tra cui mio padre, lavorano da più di trent'anni in varie industrie cittadine. Mia zia Rosaria, ha speso e ancora spende la sua vita al servizio dei genitori prima e dei fratelli e nipoti poi, una vera donna di altri tempi. E poi voglio parlare dell'ultimo genito, Umberto Spada. Zio Umberto è la persona che più mi ha ispirato e, anche se non direttamente, invogliato a prendere la decisione di partecipare a questo corso. Umberto Spada è stato uno dei fondatori della Fondazione Romanì. E' stato un vero e proprio promotore della nostra etnia, ha speso anni della sua vita ricercando e intervistando sportivi e artisti Rom, spronando tutti i nipoti a proseguire negli studi. Ha anche scritto un libro sulla storia dei Rom abruzzesi. Mio zio Umberto è scomparso in modo improvviso lo scorso anno ed io, anche e

soprattutto grazie ai suoi preziosi documenti gelosamente custoditi, vorrei provare a continuare il suo lavoro sui rom e, siccome ho sua stessa passione per il giornalismo sportivo (calcistico in primis), provare a poter fare quest'esperienza".

Noris Seferovic – Roma

"I Rom hanno una prospettiva di integrazione nel paese in cui si trovano; vogliono conoscere e vivere la cultura del luogo in qui vogliono mettere le radici. Già da tempo i figli delle popolazioni Rom frequentano le scuole di vario grado, e quindi, già si intravede la possibilità dell'alternativa.

Quale è la prospettiva di un giovane rom oggi? Innanzitutto quella di avere una occupazione da cui ricavare un compenso economico tale da poter vivere con dignità. Poi avere una casa dove abitare con la propria famiglia; e anche e soprattutto di vivere e convivere con i cittadini comuni senza alcuno screzio o differenza: vivere cioè da normali cittadini. Come ci si può far partecipi della vita sociale di un paese? I giovani hanno tutto l'interesse di vivere la loro vita nella società comune. La prima integrazione avviene attraverso la scuola: esiste quindi un primo cambiamento. Bisogna continuare su questa strada in modo da attuare una trasformazione completa del modo di pensare e ragionare facendo uscire tutto il loro valore".

CAPITOLO 9

CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha avuto lo scopo di indagare in che misura le libertà fondamentali, attraverso l'esperienza scolastica, vengono rispettate e promosse, con particolare riguardo ai cittadini Rom, nella convinzione che, in una fase storica di crisi politica e sociale, tale analisi possa offrire un'affidabile cartina di tornasole circa la reale situazione vissuta da queste minoranze.

Non è stato facile scrivere dei Rom. Non è stato facile prendere consapevolezza e scrivere dell'incolmabile distanza tra diritti inviolabili, leggi, direttive, raccomandazioni, norme, legiferate ad ogni livello (dall'Unione Europea agli enti locali) e la mancata attuazione degli stessi. Il tentativo di questo lavoro è stato quello di analizzare lo status giuridico di Sinti e Rom in Italia, a Roma e, nello specifico, nel microcosmo presso il quale insegno (Valle Martella), cioè le condizioni di effettivo (non) godimento dei diritti di cui sono titolari e le politiche (non) realizzate a loro favore. In altri termini, ciò che si è cercato di dimostrare in questo studio è la mancata attuazione di tutele e garanzie nei confronti di Rom e Sinti, nonostante lo status giuridico di cui godono.

Come si è più volte sottolineato, infatti, più della metà di quelli presenti nel nostro Paese sono cittadini italiani. Non solo. Si è dimostrato, anche, come tutti i tentativi di riconoscimento delle minoranze zigane e d'integrazione proposti dagli organismi dell'Unione Europea siano rimasti, di fatto, lettera morta per l'Italia (nonostante i molti richiami da parte dei diversi organi di controllo dell'UE) e come i tentativi di politica messi in atto, sia a livello nazionale che locale, si siano dimostrati fallimentari.

Ma chi sono i Rom e i Sinti di Valle Martella? Innanzitutto delle persone. I dati raccolti nell'indagine permettono di delineare un quadro del loro inserimento nella scuola. Questo inserimento appare recente e non privo di difficoltà, che sono

percepite dagli insegnanti sia nella capacità della scuola di accoglierli sia nella cultura dei Rom/Sinti che dimostrano ancora difficoltà ad adeguarsi alla stessa. I grandi temi che emergono alla luce di questo lavoro sono sostanzialmente due: la formazione degli insegnanti e la percezione stereotipata dei Rom/Sinti come entità culturale. E' emerso in più di un'occasione come gli insegnanti percepiscano come insufficiente la formazione in loro possesso in riferimento alla capacità di inserire in classe nel modo migliore gli allievi Rom/Sinti e manifestino la loro volontà di essere formati in modo più idoneo per la gestione di tali tematiche. Nel corso della ricerca si è notato come perdurino determinati stereotipi sui Rom/Sinti o, meglio, sulla loro cultura da parte della popolazione. Là dove si chiede di valutare alcuni aspetti dell'inserimento dei Rom/sinti nel loro insieme, gli insegnanti non riescono a nascondere alcune difficoltà destinate, però, a scomparire al momento di valutare gli stessi aspetti riferiti al singolo allievo. Ciò manifesta un elevato grado di capacità e competenza didattico-professionale raggiunto dagli insegnanti, accompagnato contemporaneamente dalla volontà di gestire classi multiculturali nel migliore dei modi. A tal proposito, mi sento di fare un plauso alla mia scuola, dove sempre ci si è impegnati per dare ai bambini rom gli stessi diritti e le stesse opportunità degli altri bambini.

É ovvio che queste comunità devono affrontare un complesso processo di modernizzazione attraverso un cambiamento culturale e con l'utilizzo indispensabile degli strumenti come l'istruzione e la formazione professionale. L'emancipazione delle comunità rom deve inoltre garantire ai bambini un'istruzione di qualità ed alle donne l'indipendenza economica. L'intervento, pur coordinato ai livelli istituzionali, deve assolutamente coinvolgere i rappresentanti della minoranza Rom senza i quali, il dialogo risulta impossibile. L'accesso all'istruzione ed alla formazione deve tradursi in un obbligo legale in modo che le generazioni future, ma anche quelle di oggi, possano beneficiare di un'educazione, formazione, uguale al resto delle altre popolazioni.

Dall'altra estremità c'è l'atteggiamento discriminatorio delle popolazioni maggioritarie che ostacola in pratica ogni tentativo di integrazione dei Rom al loro

interno. In questa direzione sembra sia nata una “coalizione” tra i cittadini, i media e le autorità, con lo scopo di segregare e mantenere in condizioni disagiate i Rom. Una “coalizione” del genere rende impossibile ogni progetto di inclusione dei Rom. La colpa è sempre attribuita alla scarsa volontà e allo scarso coinvolgimento della popolazione Rom nel processo integrativo. E per certi versi, lo studio lo evidenzia. In pratica, dato l’alto livello della discriminazione di cui sono vittime i membri delle comunità rom, l’integrazione fallirebbe pur avendo la certezza della buona volontà.

Dovrebbe istaurarsi un processo di conciliazione, mediato dalle autorità pubbliche, in cui lo scopo è assumere i valori comuni e educare i Rom e i non Rom a come convivere in maniera armoniosa. La presenza degli stereotipi e dei pregiudizi nei mezzi di comunicazione di massa aumenta ingiustamente l’intolleranza e la discriminazione perciò dovrebbe essere regolamentata tramite un efficace intervento legislativo. La creazione dei corsi di educazione civica nelle scuole e delle campagne mediatiche risulta assolutamente necessaria per sensibilizzare sui diritti umani e delle minoranze, far conoscere le vere problematiche Rom e generare un’educazione che promuova la tolleranza e l’uguaglianza.

Un’educazione che riconosca ai Rom di essere ammessi nelle scuole, nelle classi con tutti gli altri bambini, negli ospedali, nelle stanze insieme ai pazienti romeni, italiani, slovacchi, e di lavorare negli stessi ambienti lavorativi di tutti noi e condividere gli spazi per il tempo libero come tutti gli altri cittadini europei. Finché saranno isolati, esclusi, continueranno a vivere in condizioni di estrema povertà guidati da costumi inadeguati al giorno d’oggi.

Gli operatori sociali dovrebbero intervenire non soltanto nel caso di *emergenze* sociali, abitative, scolastiche, sanitarie, ma creando una vera e propria rete di promozione e valorizzazione della cultura Rom, affinché nessuno di loro sia costretto a rinunciare alla sua storia. Una rete di promozione che non diventi filantropia o pura demagogia: per far ciò è di fondamentale importanza che Sinti e Rom siano i protagonisti del loro riscatto sociale.

Solo così si potrebbe uscire dall'ottica assistenziale, che troppo spesso in modo inappropriato individua lo stato sociale solo come *distributore* di beni e servizi che nulla hanno a che fare con la responsabi1izzazione e l'autonomia che conducono all'autodeterminazione di Rom e Sinti.

Nel corso di questo lavoro e nella ricerca di materiale bibliografico, di atti dei convegni e di normative, diverse volte ho percepito chiaramente che Rom e Sinti sono sempre stati il *capro espiatorio* di crisi e malcontento delle società. Sono sempre stati (e sono tuttora) le persone verso la quale indirizzare pensieri e sensazioni sgradevoli e marginalizzanti. Diventano la parte avversaria della cosiddetta "guerra tra poveri": finché continua ad esserci chi vive ghettizzato nei campi nomadi, gli altri cittadini, seppur in condizioni economico-sociali non adeguate, possono ancora esser convinti di godere di uno *status* superiore.

Combattere pregiudizi e atti discriminatori, dunque, resta la prima cosa da fare. Ciò non può essere affidato solo al buon senso dei cittadini; deve piuttosto far parte di un intervento serio messo in atto dal legislatore, che sia completo e diretto ad ogni ambito della vita civile, politica e sociale. Un intervento che *in primis* dovrebbe riconoscere Rom e Sinti in quanto cittadini dello Stato italiano, e poi certamente riconoscere loro lo specifico *status* di minoranza. Successivamente, si dovrebbero pensare e progettare politiche che non siano più esclusive, ma che puntino sempre di più all'inclusione, intesa come processo bidirezionale nel quale tutti, Rom, Sinti e non, siano i protagonisti di uno scambio che arricchisce gli uni e gli altri che garantisce una pacifica (e non indifferente) convivenza. Non lavorare per loro, ma costruire con loro. Un punto d'incontro ci può essere, si può costruire un dialogo che sia scambio reciproco e non solo imposizione di una cultura, anche perché Rom e Sinti non si arrendono e non cedono ai tentativi di assimilazione. Non si nascondono. Non vogliono più farlo e non vogliono andar via dal loro Paese, l'Italia. Continueranno a ricercare legittimità e riusciranno a rinascere dalle proprie ceneri poiché credono all'avvento di una società rispettosa delle differenze e di una comunità consapevole dei propri diritti. Almeno così ci dovremmo augurare tutti.

Bibliografia

Arci Solidarietà Onlus, *C'è posto all'ultimo banco*, DeriveApprodi, Roma, 2013

Bravi L., *Tra inclusione ed esclusione – Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009

Bruni L., *La ferita dell'altro*, Il margine, Bologna, 2009

Callari Galli M., Antropologia per insegnare – Teorie e pratiche dell'analisi culturale, Mondadori, Milano 2000

Casillo A., *Interculturalità e curricolo nella scuola elementare*, in *Quadrante della scuola*, 1990 n.2

Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Bruxelles 1995

Cortellazzo M., Zolli P. *Dizionario Etimologico* Zanichelli, Bologna 2000

Demetrio D., Favaro G. *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2000

Demetrio D., Favaro G. *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2001

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2000

Fabietti U., *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza & Figli, Bari 1999

Favaro G., *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano, 2004

Favaro G., *Prove di integrazione. Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, in AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati, Atti dell'VIII Convegno Nazionale dei Centri Interculturali*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Favaro G., *Tra due sogni. I bambini immigrati nelle scuole dell'infanzia*, in E. Becchi (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre a i sei anni*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Fiorucci M., *Un'altra città è possibile Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale Rapporto finale di ricerca*, Geordie onlus Roma, 2010

Fiorucci M., *Per forza nomadi*, Aemme Publishing, Roma, 2011

Fiorucci M., *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculurale delle discipline*, Franco Angeli

Fiorucci M. e De Meo A., *Le scuole popolari Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Focus Casa dei Diritti Sociali, Roma,2011

Liegeois J.-P., *Roms en Europe (I Rom in Europa) Il Consiglio d'Europa: Proteggere i diritti dei Rom*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2007

Liegeois J.-P., *Le Conseil de l'Europe et les Roms - Il Consiglio d'Europa e i Rom: 40 anni di attività40 ans d'action,* Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Maalouf A., *L'identità*, Bompiani,Milano,1999

Moro M. R., *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Utet, Torino, 2001

Ongini V. e Santagati M., *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi*, Quaderni Ismu 1/2013

Perotti A., "La tutela dei diritti degli Zingari al fenomeno migratorio e nei processi di integrazione", *People on the Move* 93 Suppl. (2003) 165.

Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Cedam Padova 2000

Susi F. *Prospettive interculturali* in F. Susi (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, Armando Roma 2000

Unar (Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondata sulla razza e sull'origine etnica), *Strategia Nazionale d'inclusione dei ROM, dei Sinti e dei Caminanti*

Vitale T., *Rom e Sinti in Italia: Condizione Sociale e linee di politica pubblica*, Osservatorio di Politica Internazionale

Willers M. (giurista ed esperto in diritti umani), *Ensuring access to rights for Roma and Travellers: The role of the European Court of Human Rights* Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2009

Le politiche di integrazione dei Rom e delle altre marginalità in Europa

Dossier di Presentazione della tematica e sintesi delle schede regionali sulle iniziative realizzate o in corso di realizzazione. Visita di Studio sul tema. Sofia, 17-18 aprile 2013

Istruzione dei bambini rom in Europa

Testi ufficiali e attività del Consiglio d'Europa in materia di istruzione, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2006.

Rivista Trimestrale "Roma Cultural Magazine" – n. 0

Rivista Educazione Interculturale – numero monografico del 2009 curato da Ivana Bolognesi

Sitografia

L'accesso ai diritti per Rom e Sinti:	*www.coe.int*
Il genocidio dei Rom:	*www.romagenocide.org*
Schede informative della Corte europea dei diritti dell'uomo	*www.echr.coe.int/NR/*
Banca mondiale (progetti per i Rom):	*www.worldbank.org/roma*
Bibliografia dell'associazione "Me sem Rom":	*www.mesemrom.org*
Collettivo nazionale diritti umani:	*www.romeurope.org*
Decennio per l'inclusione dei Rom:	*www.romadecade.org*
Forum europeo dei Rom e Viaggianti:	*www.ertf.org*
Ufficio europeo di informazione per i Rom (ERIO):	*www.erionet.org*
Centro europeo dei diritti dei Rom (ERRC):	*www.errc.org*
Patrin (rivista online sulla cultura rom):	*www.reocities.com/~patrin/*
Fondo per l'istruzione dei Rom (REF):	*www.romaeducationfund.org*
L'Unione europea e i Rom:	*www.ec.europa.eu/roma*
Union Romani (Spagna):	*www.unionromani.org*