SO DUKHALMA

Quello che mi fa soffrire

Il disagio interiore dei giovani e delle famiglie rom residenti negli insediamenti istituzionali

L'Associazione 21 luglio è un'organizzazione non profit impegnata nella promozione dei diritti delle comunità rom e sinte in Italia, principalmente attraverso la tutela dei diritti dell'infanzia e la lotta contro ogni forma di discriminazione e intolleranza. L'associazione, composta da rom e non rom, è apartitica, non ha fine di lucro, persegue il fine esclusivo della solidarietà sociale, umana, civile e culturale.

www.21luglio.org

Il report So Dukhalma è stato realizzato con il sostegno della Fondazione Bernard Van Leer. Gli autori della ricerca sono Angela Tullio Cataldo, Luca Facchinelli, Cristiana Ingigneri, Emiliana Iacomini – con la supervisione scientifica di Natale Losi, direttore della scuola quadriennale di Psicoterapia Etno Sistemico Narrativa di Roma.

INDICE

INTRODUZIONE.....p.4

LE CORNICI DELLA RICERCA.....p.5

1. OGGETTO E METODO.....p.5
2. I LUOGHI E I TEMPI.....p.7

ADOLESCENTI: QUANDO LE POLITICHE SONO FORIERE DI DISAGIO.....p.9

LE MASCHERE DEI PREADOLESCENTI.....p.17

1. I LABORATORI: LA STRUTTURA.....p.18
2. PRIMO LABORATORIO (8-10 ANNI).....p.19
3. SECONDO LABORATORIO (11-15 ANNI).....p.23
4. ASSE UMILI E POTENTI: VIAGGIO PER CASTEL ROMANO, IL CONTESTO URBANO ED IL LABORATORIO DELLA MASCHERE.....p.26
5. RACCONTARSI CON LE MASCHERE.....p.27
6. LA SQUALIFICA DEL GRUPPO.....p.29
7. SVILUPPI FUTURI E CONSIDERAZIONI FINALI.....p.30

ADULTI E FAMIGLIE.....p.33

POSTFAZIONE.....p.40
di Natale Losi

APPENDICE.....p.41
di Carlo Stasolla

PER UNA PEDAGOGIA DELLA CITTADINANZA - IL PROGETTO EDUCATIVO DELL'ASSOCIAZIONE 21 LUGLIO

1. IL SENSO E IL VALORE DI UNA "PEDAGOGIA DELLA CITTADINANZA". LA TEORIA CHE SOSTIENE IL PROGETTO *AMARÒ FORO*.....p.42
2. L'ATTUAZIONE DEL PROGETTO.....p.44

BIBLIOGRAFIA.....p.47

INTRODUZIONE

La presente ricerca ha l'obiettivo di esplorare il rapporto tra la realtà abitativa e materiale del "campo nomadi" e quella psichica e immateriale di chi vi risiede. Un minore nato all'interno di uno spazio monoetnico e sovraffollato, un minore che ha subito degli sgomberi forzati, per cui roghi e incendi sono eventi ricorrenti, un minore che dispone di un ambiente domestico promiscuo e stipato, che non ha accesso a servizi basilari e che fa esperienza quotidiana di discriminazioni, in che modo elabora ed esprime tale vissuto? In che modo queste circostanze ne condizionano il benessere interiore e influenzano quello della propria famiglia? Queste sono le domande da cui è partita la ricerca che viene qui presentata e che intende offrire un'ulteriore prospettiva nell'interpretazione degli effetti della politica dei "campi nomadi"; una prospettiva che si aggiunge a quelle già tracciate dall'Associazione 21 luglio, così come da altre organizzazioni e centri di ricerca, orientate finora a osservare la politica dei mega insediamenti monoetnici riservati a soli rom attraverso la lente delle violazioni dei diritti umani, dei costi economici e sociali, dell'impatto in termini di scolarizzazione, delle condizioni di vita e della deprivazione materiale. Con questa ricerca si intende avviare un'esplorazione riguardante l'ambito – complesso e articolato – della salute psicologica.

Il testo che segue, dopo aver brevemente illustrato i contorni della ricerca – oggetto, metodo e luoghi, riporta le osservazioni nate durante l'indagine sul campo, la quale ha considerato sia i rom residenti in un «villaggio della solidarietà» della città di Roma sia i rom provenienti da una condizione di emergenza abitativa ma residenti all'interno di abitazioni convenzionali da anni. La prima parte del testo ha come *focus* i minori, e si interroga su quanto lo spazio del «villaggio della solidarietà» tuteli o minacci il benessere interiore di questi ultimi, ovvero riflette sulla presenza dei fattori di protezione e dei fattori di rischio. Questa sezione si conclude con la presentazione dell'esperienza laboratoriale realizzata con i preadolescenti coinvolti nella ricerca. La seconda parte del testo si concentra invece su come il «villaggio della solidarietà» agisca sul malessere degli adulti e delle famiglie in generale, contribuisca a definire l'identità sociale e condizioni la percezione del sé e del proprio potenziale d'azione. La ricerca si conclude con la presentazione del progetto educativo *Amarò Foro*, ideato e intrapreso da un paio di anni dall'Associazione 21 luglio come risposta educativa al disagio minorile presente negli insediamenti della Capitale.

Un'importante specificazione: l'indagine qui presentata è ben attenta a non mortificare e sottovalutare l'irriducibilità del reale e riconosce come il disagio interiore richieda lunghi tempi di osservazione e di analisi prima di essere interpretato, sia perché le diagnosi del disagio riflettono il luogo e il momento storico in cui queste vengono prodotte, sia perché nella nostra prospettiva non esistono universalità e uniformità nelle manifestazioni del malessere, il quale che si declina differentemente a seconda dei contesti di appartenenza degli individui e delle loro storie personali. La ricerca che qui presentiamo, di conseguenza, non ha l'obiettivo né di formulare diagnosi né di quantificare il disagio dei minori rom, ma si interroga piuttosto sui meccanismi attraverso cui le caratteristiche materiali e simboliche dei "campi" possano tradursi in forme di disagio psichico e ostacolare quindi il percorso di autorealizzazione individuale a cui ogni minore ha diritto.

LE CORNICI DELLA RICERCA

Le numerose indagini realizzate sui minori residenti nei «villaggi della solidarietà» della città di Roma raccontano di un mondo in cui la condizione di precarietà abitativa si traduce facilmente in altre forme di svantaggio, riguardanti le relazioni sociali, l'accesso all'istruzione, l'ambito professionale, la salute fisica etc[1]. A tali forme di svantaggio sembrerebbe aggiungersi un'ulteriore istanza, riguardante la "salute mentale" di bambini e adolescenti: secondo le figure che operano a vario titolo nei «villaggi della solidarietà», il degrado dei "campi" costituirebbe un importante fattore di rischio per il benessere psicologico dei minori, i quali presenterebbero comportamenti sintomatici di disagio. La presente ricerca nasce allora dall'intenzione di comprendere se e quanto sia diffuso il malessere psicologico all'interno della realtà abitativa dei "campi", quali forme assuma – se si tratta di casi isolati o di un fenomeno gruppale, e quale sia la relazione tra i due termini oggetto di studio, ovvero lo spazio interiore e lo spazio abitato.

1. OGGETTO E METODO

Una ricerca sul disagio psichico, e in particolare sul rapporto tra quest'ultimo e i luoghi che si abitano, deve necessariamente confrontarsi con la complessità del concetto di disagio stesso e quindi considerare il dibattito che anima questa parola. Ad oggi, infatti, non esiste una definizione univoca del concetto di "malattia/salute mentale", non esistono criteri universalmente accettati che stabiliscono quale comportamento sia patologico e quale non lo sia e nessuna soglia è stata individuata all'unanimità, né è individuabile, per classificare le manifestazioni di disagio psichico, sempre che quest'ultimo termine abbia un significato condiviso[2]. Tra le tante prospettive e lenti di analisi, due centrali e tra loro contrapposte sono costituite dall'approccio tendente alla classificazione internazionale ed universale delle forme di malessere interiore – promosso dall'American Psychiatric Association e di cui è espressione il Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – e dall'approccio relativista della psicologia transculturale e dell'etnopsichiatria. La problematicità della questione e del dibattito non è solo di ordine epistemologico e teorico, ma anche di ordine pratico, perché a seconda della definizione e della concezione del disagio discendono diverse modalità per rilevarlo e trattarlo. L'approccio universalista offre una definizione di benessere e malessere assoluta, trasversale ai contesti sociali e culturali, classifica le tipologie di disagio, le diagnostica attraverso l'osservazione standardizzata di variabili misurabili e pone una corrispondenza pressoché automatica tra i sintomi, i comportamenti degli individui, i profili psicologici a loro attribuiti e il loro stato di malessere. Semplificando, gli strumenti diagnostici emblema di tale approccio sono i test – proiettivi o cognitivi, formulati principalmente nei

---

[1] Associazione 21 luglio, *Rom(a) Underground. Libro bianco sulla condizione dell'infanzia rom a Roma,* febbraio 2013*;* http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/02/Roma%20Underground_web.pdf; Associazione 21 luglio, *Mia madre era rom. Le adozioni dei minori rom in emergenza abitativa nella Regione Lazio*, ottobre 2013; http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/10/Rapporto-Mia-madre-era-rom_Associazione-21-luglio2.pdf; Associazione 21 luglio*, Figli dei campi. Libro bianco sulla condizione dell'infanzia rom in emergenza abitativa,* dicembre 2013; http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/12/Figli-dei-campi_Associazione21luglio.pdf; Ricordy A., Motta F., Geraci S., *Salute Rom. Itinerari possibili*, Edizioni Pendragon, Roma, 2014.

[2] Cioffi R., *La Malattia Mentale, come vissuto della persona, nell'ottica fenomenologica e sociologica*, in Rivista di Psichiatria 2002, 37, 3.

paesi anglo-sassoni e considerati validi a livello universale, indipendentemente dal retroterra sociale e culturale degli individui. La critica che viene mossa a tale approccio è l'assenza di attenzione per le innumerevoli declinazioni che il significato di disagio assume a seconda dei contesti culturali in cui si inserisce, è l'appiattimento intorno a un unico standard di benessere – coincidente con quello dell'uomo bianco americano di classe media[3] – della complessità propria della sofferenza individuale. Secondo la psicologia transculturale e l'etnopsichiatria, tali tipi di diagnosi sono violente dal punto di vista performativo – nel senso che stigmatizzano il disagio identificando l'individuo con il nome di un disturbo – e fragili dal punto di vista epistemologico – nel senso che soffrono di una "strutturale debolezza epistemologica": le diagnosi sono costrutti umani, culturali, dettati dalle contingenze storiche e sociali, e in quanto tali non possono essere le medesime per gli infiniti contesti umani[4]. Gli strumenti di intervento di tale approccio sono molteplici e soprattutto non orientati necessariamente alla formulazione di una diagnosi, ma piuttosto all'ascolto e alla costruzione di una relazione terapeutica. In particolare, l'approccio etno-sistemico-narrativo si sofferma sull'intreccio tra narrazione e memoria, cercando di favorire l'emergere di storie uniche e irripetibili che portano con sé ricordi, luoghi, avvenimenti, incontri, rotture che contraddistinguono la vita di ogni persona. Tale approccio si pone a livello meta-culturale, non utilizzando le lenti della propria cultura di riferimento per leggere i comportamenti delle persone e delle comunità, ma piuttosto individuando degli universali culturali che si ritrovano in ogni fiaba/cultura del mondo.

Alla luce della condizione di forte esclusione sociale che vivono le comunità rom in emergenza abitativa, l'approccio quantitativo basato sullo strumento del test è stato valutato come inadeguato, in quanto tarato su un modello di "normalità" – in termini di abitazione, accesso ai servizi, accesso al territorio etc. – a cui attualmente i rom residenti nei "campi" non appartengono. La forte alterità, perlomeno sociale, delle comunità rom ha indirizzato i ricercatori verso l'adozione di strumenti qualitativi, seppur più complessi e dai risultati incerti rispetto a quelli quantitativi. In particolare, è stato valutato come appropriato per la ricerca l'approccio etno-sistemico-narrativo, nato da una lunga esperienza terapeutica con migranti e richiedenti asilo. Tale approccio considera il migrante come figura all'avanguardia dell'epoca contemporanea in cui viviamo, poiché quest'ultimo nel proprio viaggio migratorio affronta le prove con cui normalmente una persona si confronta nel corso di una vita intera. L'atteggiamento adottato dal terapeuta è di chi si avvicina all'incontro con l'Altro con la curiosità che muove la conoscenza e di chi si pone come colui che non sa/conosce. È stato ritenuto necessario approcciarsi alle narrazioni dei rom considerando quattro coppie tematiche, ovvero orientarsi tramite le quattro polarità intorno alle quali, universalmente, si costruiscono le culture umane e rispetto alle quali le culture si evolvono e si differenziano tra loro:

- rapporto tra generazioni (ovvero le relazioni che intercorrono tra genitori e figli);

[3] «Poiché gran parte degli studi di psicologia clinica "scientifica" e gran parte delle tecniche di rilevazione dei disturbi e dei deficit mentali degli ultimi 50/60 anni è stata svolta nell'area culturale anglosassone, io ritengo che la persona normale in psicologia corrisponda fortemente alla persona di classe media, di cultura medio superiore, bianca, di ascendenza etica preferibilmente protestante [...] L'immagine di salute mentale che tali test nascondono è quella di una persona di classe media, politicamente conservatrice, con un titolo di studio elevato e che aderisce a un certo habitus sociale», in Barbetta (a cura di), *Le radici culturali della diagnosi*, Meltemi Ed., Roma, 2005, p.34.

[4] Beneduce R., *Illusioni e violenza della diagnosi psichiatrica*, in Aut Aut, 357, gennaio-marzo 2013, Il Saggiatore Edizioni.

- rapporto tra generi (ovvero la relazione tra i sessi);

- rapporto umili e potenti (ovvero la relazione sociale tra gli oppressi e i potenti);

- rapporto tra mondo visibile e mondo invisibile (ovvero la relazione tra il paese di immigrazione e di emigrazione, tra il mondo dei vivi e quello dei morti, tra il mondo tangibile e quello che può essere solo narrato).

L'approccio etno-sistemico-narrativo è caratterizzato inoltre da tre dimensioni:

1) Quella "etno", che si collega alla teoria etnopsichiatrica di Georges Devereux e Tobie Nathan, incentrata sulla salute mentale dei migranti. Il *setting* etnopsichiatrico prevede l'individuazione di prescrizioni che siano accettabili ed efficaci per il paziente, non perché omogenee o derivate dalla sua cultura, ma perché compatibili con essa.

2) Quella sistemica, la quale deriva dal pensiero sistemico secondo cui le cause dei sintomi portati dal paziente sono circolari e dinamiche, dipendenti da più di fattori parte del sistema di appartenenza del paziente, del suo mondo significativo, delle sue relazioni con gli "altri importanti"[5]. Gli incontri tra persone non sono mai incontri che avvengono solo tra individui, ma, anche, tra rappresentanti di più mondi, culture, storie familiari.

3) Quella narrativa, che «deriva dalla consapevolezza che siamo fatti di storie e che "storie che ammalano" possono essere trasformate nel corso di un'interazione significativa in "storie che curano"»[6]. Il disagio psichico, infatti, è interpretabile come una narrazione negativa di sé, che contiene nell'espressione stessa dei sintomi tutti gli elementi per una nuova co-narrazione in grado di portare al superamento del disagio stesso.

Tale approccio prevede la possibilità per il terapeuta di utilizzare la struttura universale della ricca produzione di fiabe popolari per creare un modello di riferimento attraverso il quale aiutare il paziente «a percorrere la sua fiaba spogliandosi dei panni della vittima per indossare quelli dell'Eroe»[7]. L'aspetto essenziale è che il terapeuta sappia co-costruire con il paziente una narrazione che superi una successione di passaggi, snodandosi attraverso contenuti tematici in genere rappresentati, come nella struttura delle fiabe, da una o più delle quattro coppie tematiche di opposti presentate prima[8].

2. I LUOGHI E I TEMPI

La fase preliminare dell'indagine sul campo ha visto la somministrazione di interviste semi-strutturate ad informatori privilegiati, esterni alle comunità rom, ma con esperienza professionale con le stesse, quali insegnanti, medici, psichiatri, psicoterapeuti, operatori, educatori.

La ricerca vera e propria ha avuto inizio con la conduzione di colloqui presso due universi di famiglie rom, omogenee in termini di storie migratorie, appartenenti alle stesse reti familiari, ma

[5] Per "altri importanti" si intendono le figure significative e di riferimento che costellano la vita di ogni persona.
[6] Losi N., *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico,* Borla, Roma, 2010, pag.14.
[7] Losi N., *L'uovo bianco della gallina bianca. Ovvero: la terapia delle coppie miste nell'approccio etno-sistemico-narrativo*, in Andolfi (a cura di) *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
[8] *Ibidem*, p. 24.

differenti nella condizione abitativa. Principalmente nel corso degli anni '80, difatti, un'ampia comunità proveniente dalla Bosnia Erzegovina (principalmente da Vlasenica e da Sarajevo) si stabilisce nella zona Marconi, nel sud di Roma, creando un insediamento che verrà sgomberato nel settembre 2005. Al momento dello sgombero, le comunità si dividono: la maggioranza delle persone – circa 180 famiglie – accetta di essere trasferita nel mezzo di una riserva naturale situata a ridosso della strada a scorrimento veloce via Pontina, a 30 km dal centro della città Roma (e 20 km dal Grande Raccordo Anulare[9]) e di sostare in quell'area all'interno delle tende della Croce Rossa Italiana per poi entrare, dopo un anno, nel neonato «villaggio della solidarietà» denominato Castel Romano. Altre famiglie – di numero nettamente inferiore – decidono invece, con il sostegno delle associazioni del territorio, di occupare e riqualificare degli stabili abbandonati, limitrofi all'insediamento oramai sgomberato. Oggi gli stabili appaiono come delle abitazioni a tutti gli effetti. Da oramai 10 anni, dunque, famiglie tra loro imparentate e con una storia migratoria simile, vivono in condizioni abitative molto distanti. Il «villaggio della solidarietà» è composto di container di 25-30 m^2, l'acqua corrente è ufficialmente erogata, ma presente in modo discontinuo e non sempre c'è disponibilità di acqua calda. Gli spazi tra le unità abitative non sono illuminati. Il terreno non è asfaltato se non laddove hanno provveduto i residenti a proprie spese. Lo spazio è isolato dai servizi e dal tessuto residenziale, a cui è collegato tramite un unico mezzo pubblico, la cui fermata si colloca a circa 700 mt da percorrere a piedi o sulla via Pontina, a scorrimento veloce e priva di marciapiedi, o attraversando una valle della riserva naturale. Le abitazioni ordinarie si trovano invece immerse nel tessuto urbano, in un'area limitrofa a dove sorgeva il "campo tollerato" in cui è avvenuto lo sgombero nel 2005. Le case sono state ricavate da ex garage abbandonati e riqualificati a spese delle stesse famiglie oggi residenti, sono dotate di acqua, gas, stufe a legna e gli spazi interni sono ritenuti dai residenti adeguati al numero di persone che vi abitano.

I colloqui condotti con le famiglie, sia residenti nel «villaggio della solidarietà», sia residenti nelle case convenzionali, non hanno seguito una struttura rigida ma hanno lasciato che le persone portassero liberamente la loro narrazione e le loro storie. Si sono sviluppati usando le quattro polarità riguardanti le relazioni tra i generi, tra umili e potenti, tra le diverse generazioni, tra il mondo visibile e quello invisibile – ovvero le quattro opposizioni tematiche rievocative della struttura delle fiabe popolari. I risultati dell'indagine si basano sul confronto di quanto emerso tra i due diversi gruppi di famiglie coinvolte, quelle residenti nell'ambiente delle case convenzionali e quelle residenti nell'ambiente del "campo".

In un secondo momento, si è dato spazio alla formazione e conduzione di laboratori delle maschere che hanno coinvolto minori, suddivisi in due gruppi: uno con 13 minori di 8-10 anni e un altro con 14 minori di 11-15 anni. Per entrambi i laboratori si è posta attenzione a far partecipare in egual numero minori rom provenienti dalla realtà del "campo" e minori rom provenienti dalla realtà delle abitazioni convenzionali. Ad entrambi i laboratori sono stati invitati anche minori non rom – al fine di osservare le modalità di interazione tra minori provenienti da contesti differenti – ma solo nel primo laboratorio si sono presentati bambini non rom. Le modalità di svolgimento dei laboratori sono spiegate nel capitolo "Le maschere dei preadolescenti".

La ricerca ha avuto inizio nel mese di novembre 2014 si è conclusa nel mese di aprile 2015.

[9] Il GRA è la strada a scorrimento veloce che circonda la città di Roma.

ADOLESCENTI: QUANDO LE POLITICHE SONO FORIERE DI DISAGIO

Per valutare il potenziale di disagio all'interno della realtà dei "campi" e il malessere interiore che le politiche rivolte ai rom possono indirettamente provocare su minori e adolescenti, è utile fare riferimento ai cosiddetti fattori di rischio e di protezione – ovvero considerare la presenza o l'assenza di quegli elementi in grado di aumentare o diminuire la probabilità di esiti negativi e di disturbi in risposta a situazioni stressanti. I fattori di protezione, infatti, rappresentano le risorse utili per superare stati di potenziale sofferenza e tensione, mentre i fattori di rischio costituiscono gli elementi che minano il *coping*, ovvero la capacità di affrontare le difficoltà.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)[10], i fattori aventi un impatto sullo sviluppo del disturbo mentale sono il contesto socio-economico, l'età e il sesso, la presenza di gravi malattie fisiche, il verificarsi di esperienze catastrofiche come conflitti e disastri, l'ambiente familiare. L'approccio OMS riconosce dunque il forte ruolo che hanno il contesto e i cosiddetti determinanti sociali della salute. Dello stesso orientamento sono i risultati di uno studio della Commissione Europea[11], i quali indicano come persone socialmente ai margini mostrino una maggior vulnerabilità rispetto ai problemi di "salute mentale": la carenza di reddito, la discriminazione, l'esclusione sociale, la deprivazione culturale e l'inadeguatezza del proprio spazio abitativo sono tutti fattori aventi un forte impatto sul benessere psichico – e sono elementi che appartengono, tutti, alla vita dei rom in emergenza abitativa collocati nei «villaggi della solidarietà»[12]. All'interno della marginalità sociale, a sua volta, giocano un ruolo importante il livello, la frequenza e la durata delle esperienze di stress e trauma, e le modalità con cui queste vengono affrontate tramite il sostegno della famiglia e della società[13].

A questo proposito è utile menzionare come gli sgomberi forzati[14] rivolti ai rom costituiscano generalmente episodi reiterati e mai isolati, si ripetano nel tempo colpendo le stesse famiglie, talvolta sotto lo sguardo antagonista della cittadinanza e senza che vengano prese misure di premura nei confronti dei minori: i bambini e gli adolescenti assistono impotenti alla distruzione della propria abitazione, soffrono indirettamente dell'aggressività delle forze dell'ordine e della violenza dell'esperienza stessa e così via. Secondo una psicoterapeuta di Torino: «[I rom] *Spesso vengono mandati via, arrivano i vigili, ci sono le proteste dei vicini e dei comitati del quartiere che manifestano contro di loro. Questo crea nel bambino uno stato di continua allerta, di ansia, di precarietà, di disagio legato al non avere un punto di riferimento sia abitativo che anche relazionale stabile, per cui questi continui*

---

[10] Si specifica come l'approccio dell'OMS è distante da quello adottato nella presente ricerca. Tuttavia, è apparso interessante utilizzarne alcuni studi per introdurre riflessioni rispetto al tema del malessere tra i rom destinatari di politiche abitative e di sgomberi forzati.

[11] Strassmayr C., *Mental Health care for socially marginalised people in Europe. Results from the European Commission funded PROMO study*, In Medicine & Health 2012; http://www.goinginternational.eu/pdfs/fachartikel/strassmayr_christa_mental%20health.pdf

[12] Inoltre, le persone ai margini accedono con difficoltà ai servizi sanitari, sia per questioni imputabili ai servizi stessi (eventuali comportamenti discriminatori da parte del personale sanitario; mancanza di mediatori culturali; etc.) sia per questioni riferibili all'individuo (l'interferenza dei bisogni legati alla sopravvivenza con i bisogni di cura mentale; la sfiducia verso i servizi; etc). Cfr. *Ibidem*, pag.60.

[13] Organizzazione Mondiale della Sanità & Funacao Calouste Gulbenkian, *Social Determinants of Mental Health*, Ginevra, 2014; http://www.who.int/mental_health/publications/gulbenkian_paper_social_determinants_of_mental_health/en/

[14] Con l'espressione "sgombero forzato" si intendono gli sgomberi che non rispettano le garanzie procedurali previste dal diritto internazionale e lesivi della dignità delle persone. Solo nella città di Roma, tra il 2014 e l'estate del 2015 si sono registrati oltre 90 sgomberi forzati.

spostamenti, poi ritorni e così via, creano nei bambini un disagio sia a livello scolastico che emotivo, generano uno stato di ansia, di incertezza che coinvolge tutta la famiglia»[15]. La condizione di fragilità emotiva a sua volta può avere un impatto negativo sullo sviluppo cognitivo e sull'evoluzione delle abilità linguistiche: «*L'apprendimento cognitivo e anche linguistico è strettamente collegato alla condizione emotiva e alle relazioni familiari e ambientali [...] Se il minore vive in uno stato di stress, di tensione, di preoccupazioni continue chiaramente avrà difficoltà nell'apprendimento scolastico e linguistico, a tutti i livelli*»[16].

Gli sgomberi forzati, anche solo quando minacciati, possono avere effetti catastrofici – dal punto di vista psichico – anche sugli adulti. Uno psichiatra della città di Bologna – intervistato per la ricerca e che da anni segue il "campo sosta" di via Canapa – ha rivolto un esposto alla Procura della Repubblica per sollecitare un intervento rispetto alla condizione psichica di molti residenti dell'insediamento. Tra questi, c'è il caso di una signora che ha sviluppato un forte scompenso psichiatrico in seguito alle ripetute minacce riguardanti lo sfratto dalla sua abitazione e la distruzione di masserizie e oggetti personali eventualmente trovati in loco da parte dell'Amministrazione comunale: «*In scienza e coscienza ritengo che i ripetuti psicotraumi subiti a causa delle intimazioni di sfratto abbiano avuto un ruolo, quantomeno, di concausa determinante nell'insorgenza di una grave sindrome psichiatrica reattiva di cui oggi la signora *** soffre con, al momento, scarse prospettive di restitutio ad integrum*»[17].

Le condizioni di benessere o malessere delle donne sono particolarmente importanti qualora queste siano anche madri, in quanto aventi un impatto sull'esperienza pre e perinatale dei figli, a sua volta fattore di condizionamento sulla "salute mentale". Fattori di rischio sui disordini mentali perinatali dei figli sarebbero: svantaggio socio economico; gravidanza non desiderata; età particolarmente giovane alla gravidanza; mancanza di reale empatia con il partner; ostilità dei suoceri; violenza da parte del compagno[18]. Al contrario, fattori protettivi sono: l'istruzione; avere un'occupazione stabile; non far parte di una minoranza e avere un rapporto di profonda conoscenza e fiducia con il partner. Non esistono dati né studi ampi e generalizzabili sulle condizioni di vita, personali, familiari e sociali delle madri rom residenti nei "campi", tuttavia è possibile ipotizzare che molti degli elementi di rischio si verifichino all'interno degli insediamenti, tra cui le gravidanze in età molto giovane, dinamiche squilibrate di genere intrafamiliari, condizioni di povertà estrema. In Italia, il primo studio realizzato su vasta scala in diverse città italiane e con l'obiettivo di indagare la prevalenza di disturbi mentali nei preadolescenti (10-14 anni) indica come i fattori di rischio, o perlomeno legati allo sviluppo di disagi e di disturbi mentali, siano il basso livello socio-economico della famiglia, il basso reddito, la bassa scolarità dei genitori, l'assenza di uno dei due genitori, la ripetizione dell'anno scolastico; fattori di rischio estremamente presenti all'interno del contesto deprivato dei "campi".

Tuttavia, all'interno di uno stesso contesto possono intervenire più elementi, tra i quali i fattori protettivi – o di resilienza, i quali hanno l'effetto opposto rispetto ai fattori di rischio e che contrastano lo sviluppo di forme di disagio tra i minori. I fattori di resilienza dipendono, infatti, oltre che dalle risorse

[15] Intervista telefonica a una psicoterapeuta presso il centro emigrati Marco Cavallo di Torino, 3 gennaio 2015.
[16] Intervista telefonica a una psicoterapeuta presso il centro emigrati Marco Cavallo di Torino, 3 gennaio 2015.
[17] Dal documento fornito all'Associazione 21 luglio da parte dello psichiatra intervistato il 6 novembre 2014, "Alla Procura della Repubblica di Bologna: segnalazione ai sensi dell'art. 509 cpp", in archivio dell'associazione 21 luglio.
[18] Organizzazione Mondiale della Sanità, *Rapporto sulla salute mentale nel mondo*, Ginevra, 2001; http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_it.pdf, pag.58-59.

individuali, dalle opportunità che il contesto è in grado di offrire[19] e agiscono attraverso lo sviluppo di quelle abilità individuali necessarie per superare i compiti di sviluppo richiesti nelle diverse età[20].

Per chiunque, ma soprattutto per i minori in fase adolescenziale, il primo fattore di resilienza è costituito dalla famiglia, sia per l'aspetto di rete difensiva e affettiva che riveste nei confronti dell'esterno, sia perché, nello specifico, è in grado di fornire modelli comportamentali che possono essere utili all'adolescente. Le robuste strutture familiari che si ritrovano generalmente all'interno delle comunità rom costituiscono un elemento basilare e indispensabile per fronteggiare sia la presenza di fattori di rischio che l'assenza – come si vedrà – di altri fattori di protezione. I minori rom, infatti, possono contare su numerose figure adulte di riferimento e il valore della famiglia è stato spesso menzionato dagli intervistati come ciò che li differenzia dai non rom e come costitutivo quindi della propria identità.

Nell'ottica della società maggioritaria, e anche, quindi, in quella di chi ambisce a farne parte ed è collocato in modo ambiguo tra due mondi, vivendo contemporaneamente il desiderio di inclusione e l'esperienza della deprivazione, un fattore protettivo è costituito dalla scuola. I minori che affrontano con agio l'andare a scuola, che percepiscono tale esperienza come utile e positiva per il proprio futuro e che ottengono buoni voti e risultati gratificanti sono maggiormente protetti dal coinvolgimento di comportamenti a rischio o devianti[21]. La scuola agisce sul senso di realizzazione del sé e sulla percezione della propria capacità di rispondere alle aspettative sociali (e anche familiari laddove la famiglia dia valore all'esperienza scolastica). In questo senso, l'istituzione scolastica offre un canale di affermazione di sé in grado di escluderne altri che possono essere compromettenti per il benessere psicologico, sociale o fisico del minore. Un aspetto simbolico insito nella frequenza scolastica è la richiesta di un impegno in una progettualità di lungo termine, un elemento necessario soprattutto per chi vive, a casa, un tempo vuoto e solo ludico, privo di richieste elevate in grado di valorizzare l'identità. I progetti di scolarizzazione, come già documentato in altre sedi[22], sono nei «villaggi della solidarietà» fallimentari[23] e i minori vivono l'esperienza scolastica con frustrazione, disagio e come un grande insuccesso. Molti genitori, durante i colloqui svolti sul campo, raccontano come i propri figli passino intere giornate

---

[19] *Cfr.* Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze-Milano, 2003, pag. 157.

[20] Stattin H., Magnusson D., *Antisocial Development: A holistic approach*, In "Development and Psychopathology", 5, 541-566, cit. in Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *op.cit.*

[21] I comportamenti devianti sono i comportamenti trasgressivi di una norma. In questo senso, non esistono comportamenti devianti in assoluto, ma solo in relazione a contesti sociali e culturali. I comportamenti a rischio sono invece quei comportamenti dannosi per sé e per gli altri. Esempi sono l'uso regolare di sostanze psicoattive, la guida pericolosa, un'attività sessuale precoce e non protetta, il vandalismo, il furto. I comportamenti a rischio non vanno tuttavia interpretati *tout court* come forme di psicopatologia individuale o sociale, in quanto assolvono in ogni caso a delle funzioni importanti per l'adolescente. Tali comportamenti vanno quindi intesi come azioni dotate di senso ed usate per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi, azioni difensive per nascondere delle realtà deficitarie. *Cfr.* Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze-Milano, Giunti, 2003, pagg. 31-35.

[22] Associazione 21 luglio, *Linea 40. Lo scuolabus per soli bambini rom*, ottobre 2011.

[23] Riferendosi alla realtà del Comune di Roma, così si esprime il Sindaco di Roma Capitale Ignazio Marino: "Il successo, come numero globale di bambini che si recano a scuola, è inferiore al 50 per cento. I bambini che si recano regolarmente a scuola, cioè che veramente ci vanno ogni giorno, è inferiore al 20 per cento" (Resoconto stenografico della Seduta n. 19 di Martedì 4 agosto 2015 della Commissione parlamentare di inchiesta sul sistema di accoglienza e di identificazione, nonché sulle condizioni di trattenimento dei migranti nei centri di accoglienza, nei centri di accoglienza per richiedenti asilo e nei centri di identificazione ed espulsione; http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/html/69/audiz2/audizione/2015/08/04/indice_stenografico.0019.html#)

all'interno dell'insediamento senza svolgere alcuna attività all'esterno o alcuna attività ricreativa, versando in uno stato di estrema noia e apatia. Un'operatrice intervistata afferma: «*Vedo ragazzi che non fanno niente dalla mattina alla sera. C'è la noia, la noia mortale, e la noia uccide e crea devianza*»[24]. Altre donne del «villaggio della solidarietà» dicono: «*Quando stavamo a Roma, i bambini uscivano, vedevano i giardini, vedevano altri bambini. Qui niente, solo terra, vedi terra e container. Un bambino cosa fa? Sta male*»[25]. Molte azioni che svolgono i minori sembrano essere dettate dalla noia: alcune adolescenti passano il proprio tempo truccandosi, come se non sapessero cosa altro fare, o mangiando in modo compensativo e come se avessero una profonda fame emotiva. Altri esprimono questo stesso sentimento, la noia, guardando ininterrottamente la TV, rifiutandosi di fare qualsiasi altra cosa e rispondendo con aggressività a chiunque proponga altre attività. Dice C. parlando dei suoi figli: «*Loro stanno sempre qui dentro. Si mettono davanti alla TV e rimangono lì tutto il tempo*»[26].

Anche T., una madre di origini croate, afferma che sua figlia passa tutto il tempo di fronte alla televisione, e, quando sollecitata, risponde con rabbia, non vuole essere toccata da nessuno: vuole solo guardare la tv – così come è stato constatato dalle ricercatrici. D. conferma la presenza del sentimento della noia unita a rabbia, percepibile nei comportamenti quotidiani che i ragazzi mettono in atto: «*I ragazzi qua non c'hanno niente da fare, sono nervosi, sbattono le porte, sono diventati strani, aggressivi, subito sbroccano, si menano. Perché non escono dal campo, la maggior parte non va a scuola e sta al campo tutto il giorno.* [...] *Ma qua la mentalità ti si blocca. Non esci, vedi sempre le stesse facce.* [...] *I bambini dalla noia si menano, la gente per niente litiga perché non ha altro! Non si sfogano in altro modo. Gli adolescenti di solito sono attivi, vogliono uscire. Qua non possono. Qua non funziona la testa, il cervello è un punto*»[27]. Anche R. afferma: «*Sono aggressivi, anche tra loro, tipo prendono in giro chi viene da fuori come forma di difesa, si attaccano sul nulla – tipo "mi hai guardato male" e fanno a bastonate*»[28]. La rabbia si sviluppa come reazione alla frustrazione e alla costrizione sia fisica che psicologica. La frustrazione nasce dal dolore, dall'impossibilità di soddisfare un proprio desiderio. Ciò che è evidente nel "campo" è proprio l'impossibilità di realizzare i propri desideri presente sia nei bambini, che non possono andare a giocare e a correre con i loro coetanei nei parchi giochi, sia negli adolescenti che non possono frequentare i luoghi di aggregazione giovanile e andare in città con gli amici, sia negli adulti, che non possono avere né una abitazione convenzionale né un loro lavoro regolare. Questa frustrazione sfocia nella rabbia e nella rivendicazione delle proprie capacità. Dice C.: «*Voi avete studiato all'università, i nostri ragazzi no, ma sono laureati a 10 anni!*»[29]. Anche i rom che abitano nelle case in muratura hanno notato la presenza di rabbia nei comportamenti dei coetanei che vivono al "campo". Un adolescente che abita nelle case convenzionali racconta che quando ha soggiornato per un mese al "campo", presso il container della propria fidanzata, ha perso 5 kg e sottolinea con enfasi: «*Quando mi ha visto mia madre...*»[30]. Afferma anche che di notte aveva paura, si sentiva a disagio e racconta che il cugino ha avuto un attacco di panico perché caduto, di notte, in una buca scavata come trappola per difendersi dai cinghiali[31].

---

[24] Intervista a un'operatrice del «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 12 febbraio 2015.
[25] Intervista collettiva a un gruppo di donne residenti presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[26] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 4 marzo 2015.
[27] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà di Castel Romano, 22 gennaio 2015.
[28] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà di Castel Romano, 3 febbraio 2015.
[29] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 4 marzo 2015.
[30] Intervista a un uomo residente presso un'abitazione convenzionale di Roma, 3 aprile 2015.
[31] La presenza di cinghiali, constata anche dalle ricercatrici, è dovuta alla collocazione dell'insediamento, il quale si trova a ridosso della riserva naturale di Decima Malafede.

Durante i colloqui con le famiglie si è notato come nei container siano assenti giochi per i bambini e non esista nel «villaggio della solidarietà» uno spazio per praticare dello sport. Il malessere e la totale assenza di stimoli interni appare chiaramente dalla quantità di richieste che i minori rivolgono ai ricercatori non appena questi ultimi vengono intercettati – come fare i compiti insieme, scrivere, disegnare, imparare a fare qualcosa di nuovo. Alcuni minori manifestano collera e irritazione in gesti violenti, quali sbattere la porta ogni volta che escono dal container, e in comportamenti autolesivi, come dare testate ripetutamente e con furia contro le mura della propria abitazione. I comportamenti osservati durante la ricerca sul campo evidenziano la presenza di una rabbia che non viene esternalizzata in modo consapevole e controllato mediante attività funzionali al benessere della persona, bensì attraverso azioni istintive e incontrollate, disfunzionali alla conduzione di una vita sana. Tali comportamenti non sono stati ravvisati presso le abitazioni convenzionali in cui vivono i rom, nelle quali i minori mostrano atteggiamenti più sereni e in cui gli adolescenti praticano attività sportiva, curano le relazioni sociali esterne al proprio gruppo, vivono occasioni ricreative come uscire a ballare in discoteca con gli amici e hanno relazioni sentimentali miste, fra rom e non rom – queste ultime del tutto assenti nella realtà del "campo". Nel «villaggio della solidarietà», a causa della distanza dal tessuto urbano, le relazioni e gli scambi con persone esterne sono invece estremamente difficili. I giovani non hanno possibilità di recarsi in luoghi di aggregazione socialmente condivisi come cinema, pizzerie, discoteche. Le attività che possono svolgere nel tempo libero sono poche e condizionate dal dover rimanere all'interno del "campo" e questo lascia loro molto tempo vuoto e aumenta il rischio di essere coinvolti in uso di sostanze psicoattive o di alcol. Non è stato un obiettivo della ricerca individuare quanto le sostanze psicoattive siano diffuse nel "campo", tuttavia è stata riscontrata la presenza di tutti i fattori di rischio che ne favoriscono l'uso, quali: la mancanza di progettualità; la conduzione di attività prive di obiettivi; la scarsa importanza attribuita al successo scolastico; le basse attese di scolarità; insoddisfacenti rapporti coi docenti e con i compagni di classe; assenza di fiducia nelle proprie capacità scolastiche. La diffusione dell'uso di sostanze psicoattive è stata inoltre testimoniata da diversi osservatori privilegiati e constatata durante le visite nell'insediamento, nelle quali è capitato che adolescenti fumassero hashish o marijuana di fronte ai propri figli, cugini e fratelli minori, genitori. Nel contesto delle abitazioni convenzionali, sono del tutto assenti atteggiamenti simili e anzi, L., un adolescente di 16 anni, per segnare la differenza tra il suo gruppo di coetanei e quelli residenti nel «villaggio della solidarietà» ricorre proprio all'istanza della dipendenza da sostanze: *«Noi siamo diversi da quelli del "campo". Per esempio... là sono tossicodipendenti»*[32].

Sull'isolamento, così si esprime T.: «*Qui soffrono più i ragazzini che noi, perché dove vanno a giocà? Che fanno? Qui puoi solo metterti vicino alla strada e contare le macchine. A Vicolo Savini potevi prendere un gelato, vedere gli altri ragazzini, andare al cinema. Qua o giochi a pallone o ai video giochi. Basta*»[33].

Tale condizione di esclusione viene avvertita con forte insofferenza e come una grave perdita, come la privazione di momenti molto importanti di sfogo. Afferma R., parlando con preoccupazione dei sui figli: «*Quando ero a Vicolo Savini andavo fuori con i miei figli. Quando vedevo che erano stanchi di stare in casa li portavo a prendere il gelato. Qui siamo fuori, bisogna prendere sempre la macchina e allora li porto poco in giro e loro sono sempre nervosi, rispondono male, tirano calci, sono sempre così*»[34].

[32] Intervista a un adolescente residente presso un'abitazione convenzionale di Roma, 28 gennaio 2015.
[33] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 14 gennaio 2015.
[34] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 5 marzo 2015.

Nel "campo" i ragazzi stessi dicono di non sentirsi accettati dai coetanei non rom, che li denigrano e li etichettano con la parola "zingari". Per questo affermano di non voler andare a scuola, perché si sentono presi in giro.

Queste testimonianze si legano al terzo fattore di protezione che qui viene illustrato, ovvero il ruolo che la relazione con la comunità, intesa come presenza di luoghi di aggregazione, come quartiere e come società, può avere nel contrastare il disagio. Sentire di poter contribuire alla vita di un gruppo più ampio e diverso rispetto a quello familiare, percepire delle aspettative e ricevere richiesta di comportamenti responsabili da parte della comunità locale, frequentare luoghi di aggregazione, partecipare ad attività organizzate sono tutti elementi che promuovono il benessere del minore e che rafforzano le sue possibilità di resilienza al disagio. Tutto questo manca completamente nell'isolamento tipico dei «villaggi della solidarietà» di Roma, che priva i residenti di contatti regolari con l'esterno. Così come per la scuola, anche la partecipazione attiva nel contesto sociale è una forma di affermazione del sé, un modo per dichiarare la propria esistenza al mondo esterno: come si vedrà più avanti, il dispositivo del "campo" impone una modalità relazionale improntata all'assistenza, un esistere agli occhi del mondo esterno attraverso la dimensione identitaria dell'assistito.

In particolare per gli adolescenti, la possibilità di frequentare coetanei non coinvolti in comportamenti a rischio costituisce un forte fattore di protezione: attraverso il processo di identificazione, la frequentazione di tali persone favorisce la creazione di un legame basato sulla condivisione di idee e attività organizzate, la percezione di forme di accettazione sociale, la sperimentazione di ruoli e azioni socialmente gradite, la percezione di continuità valoriale con la società. Quando le persone non si sentono riconosciute ed apprezzate socialmente, anche l'autostima diminuisce e la marginalizzazione spinge alla messa in atto di comportamenti, generalmente di tipo negativo e autodistruttivi[35].

In altri termini, «un adolescente che può contare su figure di adulti responsabili che gli pongono delle richieste, che è impegnato in un progetto di realizzazione e di costruzione di sé, che vive sfide personalmente e socialmente rilevanti, che è accettato e valorizzato dal mondo adulto, che può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali, sulle quali ritiene di poter contare»[36] è un minore con meno probabilità di sviluppare dei disturbi ed è un minore che, date le condizioni materiali dei «villaggi della solidarietà», è raro incontrare nei "campi".

Le difficoltà proprie dell'adolescenza – che di per sé è considerata da gran parte della letteratura come un momento in cui il malessere è necessario e strutturale[37] – sono costituite anche dal confronto del minore con i propri compiti evolutivi, anche detti di sviluppo. I compiti di sviluppo sono quei compiti specifici di ogni età che gli individui si trovano a dover affrontare e che derivano dall'interazione tra la maturazione fisica, le accresciute capacità cognitive e relazionali (un aspetto piuttosto controverso, soprattutto per quanto riguarda le capacità cognitive), le aspirazioni della persona, le richieste e le norme sociali. Va sottolineato come secondo alcuni autori i compiti di sviluppo siano sensibili e relativi al contesto sociale e culturale[38]. Secondo Havighurst[39], il superamento dei compiti di sviluppo propri dell'età in cui ciascuno si trova conduce al benessere e al buon adattamento della persona nel proprio

[35] Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *op.cit.*

[36] Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *op.cit.*, pag. 296.
[37] Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta*, Mondadori, Milano, 2000.
[38] Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., *Adolescenze e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002.
[39] Havighurst R. J., *Human Development and Education*, Longman, New York, 1953.

contesto sociale, accresce l'autostima e facilita il superamento dei compiti di sviluppo delle età successive. Un esempio di compiti di sviluppo che deve superare l'adolescente riguardano l'esperienza della pubertà e della maturazione sessuale, l'espansione degli interessi personali e sociali, l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, la conquista dell'identità e della riorganizzazione del concetto di sé[40].

Per quanto riguarda gli interessi personali e sociali, il contesto del "campo" non ne consente l'espansione: nessun minore intervistato coltiva attività di svago, le risorse economiche e sociali a disposizione sono scarse e l'accesso al lavoro così come allo studio limitato. Le adolescenti sono spesso coinvolte nelle attività domestiche, mentre i ragazzi sembrano essere privi di obiettivi concreti e si intrattengono nel "campo" senza essere coinvolti in attività organizzate o lavorative. Questa differenza di genere, legata alla distribuzione dei ruoli, determina secondo uno psicoterapeuta intervistato un diverso livello di malessere tra maschi e femmine: *«I ragazzi sono quelli che portano il disagio più forte [...] Portano disagi molto più profondi, anche con sintomatologie di autolesionismo, violenze, sintomi depressivi e tutto questo è un sintomo di una fragilità maggiore perché hanno anche una pressione sociale molto più forte. Hanno meno strumenti e meno possibilità di crearsi spazi per prendersi strumenti alternativi. Le donne al contrario hanno lo spazio tra donne, lo spazio nella famiglia, la relazione coi figli che è una relazione di cura e questo all'interno di un percorso di crescita psicologica ti salva la vita, se tu hai una relazione di cura devi stare per forza in relazione»*[41]. In altri termini, mentre le adolescenti hanno una funzione chiara, definita e quotidiana, che le rassicura poiché cadenza le loro giornate, attribuisce loro un compito sociale, le costringe a relazioni di cura con i familiari e le impegna in attività concrete, gli adolescenti – da cui non ci si attende un contributo nel contesto domestico – non trovano delle attività orientate a scopi specifici nel quotidiano. Un altro fattore di protezione è infatti il coinvolgimento in azioni orientate a scopi e valori che richiedono un buon grado di coinvolgimento e in cui ci si mette alla prova in compiti che richiedono abilità[42]. Dice C., marito di R., parlando di suo figlio S., di 13 anni: «*Sta tutto il giorno fuori in giro per il campo*»[43]. Il fatto di non vedere il proprio figlio quasi mai durante il giorno gli appare normale e sembra non suscitargli alcuna preoccupazione.

Per quanto riguarda la conquista dell'identità e la riorganizzazione del concetto di sé, uno dei principali compiti evolutivi dell'adolescente è per l'appunto l'*individuazione*, ovvero la formazione di un'identità propria, che possa anche porre in discussione il proprio contesto familiare di origine e che proceda eventualmente attraverso l'identificazione di modelli alternativi a quelli dei propri genitori. L'adolescenza è infatti la fase in cui si smarriscono i riferimenti adulti, rispetto ai quali ci si inizia a posizionare in modo distaccato e critico per cui il termine di paragone e di relazione principale diventa il mondo dei coetanei. Il distacco dalle figure familiari diventa complesso nel caso di adolescenti privi di riferimenti alternativi a causa dell'isolamento che vivono. Il distacco, almeno quello fisico per le ragazze, avviene spesso tramite il matrimonio, in età precoce rispetto a quella della società maggioritaria. È possibile ipotizzare che quindi il processo di individuazione non avvenga affatto, o avvenga in età più precoce che nei ragazzi non rom.

Anche per quanto riguarda il compito di sviluppo della conquista dell'identità, quindi, il "campo" non costituisce un luogo in cui riuscire a superarlo in maniera adeguata al benessere dell'adolescente. I modelli che i ragazzi hanno innanzi e a cui possono ispirarsi per costruire la propria identità sono quasi

---

[40] Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
[41] Intervista a uno psicoterapeuta sistemico-familiare, Roma, 23 gennaio 2015.
[42] Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze-Milano, Giunti, 2003, pag. 296.
[43] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 4 marzo 2015.

esclusivamente gli adulti delle loro famiglie e comunque del "campo" ovvero individui socialmente emarginati, senza lavoro, spesso coinvolti in attività economiche saltuarie ed informali; modelli di riferimento le cui ambizioni – per sé e per i propri figli – sono inibite e schiacciate dal contesto abitativo e sociale.

Per quanto riguarda la pubertà e la maturazione sessuale, secondo un'assistente sociale intervistata, l'angustia dei container si tradurrebbe – durante l'infanzia – in un'esposizione dei futuri adolescenti a numerose scene primarie[44]. In generale, il confronto con la sessualità dei genitori o degli adulti può essere traumatica e generatrice d'angoscia: il bambino infatti non ha gli strumenti per comprendere quello che succede e per confrontarsi con quanto sta accadendo; da un lato soffre in quanto escluso dall'intimità dei genitori e privato delle attenzioni della madre, dall'altro può vivere forme di eccitazione e contemporaneamente di spavento.

Se facciamo riferimento alla definizione di disagio data da Luigi Regoliosi[45] – docente pedagogista che ha tentato di circoscrivere il significato del termine "disagio" – individuiamo tre categorie dello stesso: il disagio evolutivo endogeno, trasversale a tutti gli adolescenti e proprio della fase dell'adolescenza; il disagio socioculturale endogeno, determinato dal contesto sociale in cui si vive; il disagio cronicizzante, «più grave, causato dall'interazione di fattori di rischio, individuali e locali, con le precedenti forme di disagio»[46]: alla luce delle riflessioni riportate nel capitolo, quest'ultima forma di disagio, la più estrema, sembra essere quella a cui sono esposti gli adolescenti residenti nell'insediamento di Castel Romano.

[44] La scena primaria vede il bambino assistere a rapporti sessuali tra adulti o fantasticarli in base a indizi visivi o uditivi.
[45] Cit. in Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, *Il disagio degli adolescenti. Valutare gli interventi, valutare le politiche*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2006.
[46] Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, *op.cit.*, pag. 27.

LE MASCHERE DEI PREADOLESCENTI

Nel corso della ricerca sul campo, si è deciso di rivolgersi ai minori dagli 8 ai 14 anni con un canale altro da quello dei colloqui, favorendo un'espressione differente da quella del linguaggio verbale. Il laboratorio delle maschere è quindi apparso uno strumento particolarmente adatto.

Secondo l'etimologia latina, il termine "persona" deriva da "per-sonanar", ovvero "risuonare attraverso", e rappresenta «la maschera di legno, portata sempre sulla scena dagli attori dei teatri dell'Antica Grecia e d'Italia, nella quale i tratti del viso erano esagerati, perché meglio potessero essere rilevati dagli spettatori; la bocca era fatta in modo da rafforzare il suono della voce»[47]. Il significato originario e le caratteristiche semantiche un tempo attribuite alla parola "persona" sono state nel tempo mantenute dal termine "maschera", un oggetto che nasconde la persona, e che, contemporaneamente, consente di instaurare un tipo di dialogo diverso da quello ordinario, in quanto permette di comunicare e raccontare in modo indiretto: non si parla in prima persona e si lascia che sia la maschera a presentarsi alle altre e a veicolare molteplici emozioni e vissuti[48]. Attraverso la scelta di un certo numero di tratti e caratteristiche che sono importanti per chi la crea e le dà forma, si utilizza pertanto un linguaggio diverso da quello della parola.

La maschera ha principalmente due funzioni:

1. Annuncia uno stile che evidenzia prevedibilità e sicurezza. La sua funzione è proprio quella di mascherare e di impedire di vedere la persona che è nascosta dietro di essa;
2. Crea una distanza, protegge dalla troppa intimità e dall'angoscia. La sua funzione è di indicare le difficoltà che è necessario prendere in considerazione.

Il laboratorio delle maschere – orientato alla creazione da parte dei partecipanti della propria maschera – confronta delle rappresentazioni personali tragiche e/o comiche in cui si possono esprimere sentimenti intensi, in quanto distanti dalla comunicazione esclusivamente verbale. È infatti centrale in questo tipo di attività la comunicazione e il linguaggio non verbale che emerge in tutte le fasi della costruzione della maschere. Si possono osservare i gesti, gli sguardi, gli scambi, i movimenti, la disposizione nello spazio e le interazioni che hanno luogo in questo contesto. I partecipanti non parlano in prima persona, ma si esprimono attraverso la maschera, i suoi colori, le sfumature, le pennellate e le aggiunte artistiche, e trasmettono emozioni e vissuti propri della persona. Molte parti del sé e della propria identità non sono coscienti alle persone e difficilmente possono essere verbalizzate. Attraverso il linguaggio analogico, lavorando per associazioni, si può ottenere quella ricchezza di spunti che non si può racchiudere in un discorso o in una frase. Il laboratorio delle maschere si presenta pertanto come uno strumento privilegiato per esprimere la polifonia di voci dei partecipanti e osservare la comunicazione e le interazioni oltre le parole e i loro significati. In particolare, nel lavoro con i minori, ci permette di ottenere informazioni interessanti sulle loro modalità relazionali con gli altri minori. La maschera consente di narrare l'inenarrabile perché permette di dire, rimanendo protetti in uno spazio intermedio tra interno ed esterno, tra sé e gli altri.

---

[47] *Cfr. www.etimo/?term=persona*

[48] Caillé P., Rey Y., *Gli oggetti fluttuanti. Metodo di interviste sistemiche,* Armando Editore, Roma, 2012.

1. I LABORATORI: LA STRUTTURA

Le riflessioni sopra esposte motivano la nostra scelta di utilizzare i laboratori delle maschere come strumento di ricerca. Abbiamo invitato minori rom e non rom a partecipare ai laboratori presso un centro ricreativo del quartiere romano di San Paolo e sono stati condotti due laboratori: il primo dedicato ai bambini dagli 8 ai 10 anni e il secondo a quelli tra 11 e 15 anni (Tabella 1). In entrambi i gruppi erano presenti in egual proporzione minori rom provenienti dal contesto del "campo" e minori rom provenienti dal contesto delle abitazioni convenzionali. Si è inoltre cercato di rispettare un equilibrio tra i generi. Sono stati invitati anche minori non rom, ma con scarsi risultati: complessivamente, si sono presentati e hanno partecipato solo due bambini non rom.

Lo scopo dei laboratori è stato quello di osservare le interazioni fra i preadolescenti, le dinamiche e le emozioni che sarebbero emerse.

Abbiamo strutturato i laboratori delle maschere in cinque fasi, tenendo in considerazione l'età dei partecipanti. A tutti i ragazzi è stato detto in anticipo di vestirsi con abiti comodi e di venire portando un oggetto per loro significativo, un oggetto simbolico per farsi accompagnare in questa nuova esperienza.

Nella prima fase si è dato il benvenuto ai ragazzi, che sono stati fatti sedere in cerchio, attorno al materiale fornito per costruire e decorare le maschere e sono state date le seguenti istruzioni: «Adesso cercate di concentrarvi, non pensate a nulla e state un minuto in silenzio. Immaginate di essere in un posto ignoto, dove non conoscete nessuno. Usate tutti i materiali che avete a disposizione per creare una maschera che vi rappresenti e che racconti alle altre maschere quello che desiderate. Non dovete parlare nel fare il lavoro e cercate di non copiare». Si è concessa un'ora di tempo.

Nella seconda fase si è chiesto ai ragazzi di alzarsi in piedi con in mano la propria maschera e di andare a presentarsi e a conoscere le altre maschere individualmente. La durata di questa fase è stata di circa 10 minuti.

Nella terza fase si è chiesto di formare dei gruppetti di 3-4 maschere, in relazione al numero di partecipanti. Le maschere dovevano scegliersi cercando alcune analogie, delle connessioni tra di loro, al fine di trovare un modo di stare assieme. Queste connessioni sono state anche materialmente effettuate, ad esempio attraverso supporti di cartoncino che contenevano tutte le maschere. Ogni gruppo ha poi spiegato il perché della suddivisione nei vari sottogruppi, verbalizzando cosa accomunasse le diverse maschere. Per questo lavoro si sono concessi 10 minuti.

Nella quarta fase ogni maschera si è separata dal proprio gruppo e il suo creatore/autore ha avuto la possibilità di modificarla liberamente, utilizzando anche l'oggetto simbolico portato da casa. Il tempo impiegato è stato di circa 5-10 minuti.

Nella quinta fase, l'ultima, i ragazzi si sono disposti nuovamente in cerchio ed è stato loro chiesto di raccontare quello che ha fatto la maschera e come si è sentita durante il laboratorio. Ogni partecipante ha mostrato l'oggetto significativo portato da casa e ha raccontato al gruppo cosa rappresentasse per lui e il perché fosse stato scelto come "accompagnatore" in questo "viaggio".

Le spiegazioni dei minori possono essere molto eterogenee e rimandare, ad esempio, a un ricordo di una persona, di un avvenimento importante o alla natura di portafortuna dell'oggetto stesso.

Laboratori delle maschere condotti		
Fasi	Compiti	Tempo
Prima fase	Istruzioni Minuto di silenzio Costruzione della maschera	1 ora
Seconda fase	Conoscenza individuale tra le maschere	10 minuti
Terza fase	Suddivisione in gruppi Creazione di supporti per la connessione tra le maschere Presentazione del proprio gruppo agli altri	5-10 minuti
Quarta fase	Modifica della maschera	5-10 minuti
Quinta fase	Presentazione dell'oggetto portato e sensazioni e vissuti della maschera	15 minuti

Tabella 1: Le fasi dei laboratori.

2. PRIMO LABORATORIO (8-10 ANNI)

I bambini presenti al primo laboratorio erano 13, così suddivisi:

- 5 bambini rom provenienti dal "campo" di Castel Romano, 3 femmine, 2 maschi;
- 6 bambini rom provenienti dal contesto abitativo convenzionale e urbano, 3 femmine, 3 maschi;
- 2 bambini non rom, 1 femmina e 1 maschio.

Prima fase

Dopo le presentazioni iniziali si è chiesto ai bambini di mettersi in cerchio e di stare un minuto in silenzio per cercare di liberare la mente da tutti i pensieri. Nonostante qualche difficoltà iniziale a concentrarsi, il minuto di silenzio è stato rispettato da tutti i partecipanti.

Si è chiesto poi di immaginarsi di essere su un'isola deserta in cui nessuno conosceva gli altri. La maschera sarebbe stata lo strumento che avevano a disposizione per rappresentarsi e farsi conoscere in un secondo momento dalle altre maschere presenti. Al centro della sala vi erano tutti i materiali necessari per decorare le maschere: tempere, pennelli, carta, cartoncini brillantini, colla, carta pesta, bottoni colorati, nastri e una maschera bianca per ognuno dei partecipanti. Dopo aver ribadito le regole di rimanere in silenzio e di non copiare, è stata concessa un'ora di tempo per decorare la maschera. L'attenzione è stata fluttuante, ma, nel complesso, tutti i bambini hanno aderito alla consegna, rispettando le indicazioni.

In questa prima fase si può notare come il bambino non rom sia rimasto alcuni minuti con la maschera bianca in una mano e con il pennello nell'altra senza iniziare a colorarla, mentre gli altri bambini erano già all'opera. L'impressione è che si sentisse a disagio in questa situazione. Tra i bambini rom la comunicazione era invece fluida anche se, spesso, questi rompevano il silenzio per richiedere oggetti di vario tipo ("Passami il giallo", "Passami le forbici", etc). E' interessante notare come una bambina rom, avendo bisogno della colla utilizzata in quel momento dalla bambina non rom, abbia preferito chiederla all'adulto invece che direttamente alla propria coetanea. Nonostante sia stata invitata a rivolgersi agli altri bambini e/o a prenderla in autonomia, la bambina ha ripetuto la richiesta a un altro adulto presente. Ottenendo uguale risposta si è alzata ed è andata da sola a prendersi l'oggetto. Questo atteggiamento di diffidenza non si è riscontrato nei confronti dei bambini rom. L'impressione è che vi fosse una netta distinzione tra il gruppo di appartenenza dei bambini rom (in-group) e il gruppo dei non rom (out-group). Il "diverso" è stato escluso dagli scambi comunicativi, tant'è che spesso i rom utilizzavano la loro lingua per passarsi i colori o per scherzare.

Seconda fase

Al termine della fase di costruzione si è chiesto ad ognuno di alzarsi in piedi, prendendo in mano la propria maschera, e di andare a presentarla a ognuna delle altre maschere. Nonostante il clima leggermente confusionario, ogni maschera ha fatto la conoscenza delle altre.

In questa seconda fase, si è potuto osservare nuovamente una differenza nell'atteggiamento. Nonostante i bambini rom del "campo" provenissero da due settori diversi (zona M e zona K) e fossero presenti anche quelli del contesto abitativo convenzionale e nonostante, quindi, i minori rom non si conoscessero approfonditamente o affatto, tra di loro si è mantenuto un clima di grande confidenza. In questa fase nessun bambino rom è andato a conoscere il bambino non rom ed è stato necessario un intervento del conduttore che sottolineasse l'importanza di conoscere tutte le maschere. La reazione dei bambini rom è stata di stupore, come se non si fossero accorti della presenza del bambino non rom ("Ah, è vero, lui non l'abbiamo conosciuto"). La maschera della bambina non rom ha cercato il dialogo con le altre, ma anche in questo caso si è potuto notare come le altre bambine rom tendessero a ricercarsi tra di loro, escludendola.

Terza fase

Sia la bambina non rom che il bambino non rom hanno avuto grandi difficoltà a trovare un gruppo di inserimento e sono stati tra gli ultimi a trovare dei compagni.

Inizialmente, la bambina non rom ha verbalizzato di non avere nulla in comune con le altre maschere ("La mia maschera non è simile a nessuna delle altre"), nonostante condividesse alcune caratteristiche con le altre (es. la presenza dei colori giallo e rosso). Solo in un secondo momento è riuscita ad inserirsi in un sotto-gruppo, formato da sole bambine. Anche il bambino non rom, pur avendo la maschera nera come altri, è riuscito a fatica in questo compito.

Inoltre, i vari gruppi che si sono formati rispecchiano una netta distinzione di genere, ma quest'informazione non deve sorprendere, vista l'età dei partecipanti.

La consegna è stata comunque compresa e i quattro gruppi (due gruppi composti da tre bambini e uno da quattro) hanno fornito le seguenti motivazioni sul perché le maschere si fossero scelte tra di loro:

Gruppo 1: in tutte le maschere ci sono il rosso e il blu;

Gruppo 2: in tutte le maschere ci sono il rosso e ci sono i brillantini;

Gruppo 3: in tutte le maschere ci sono il nero e il verde;

Gruppo 4: in tutte le maschere ci sono il giallo e il rosso.

Come emerge i gruppi si sono formati soprattutto in base ai diversi colori delle maschere.

Quarta fase

Dopo averli fatti riunire in gruppi, è stato detto ai bambini che potevano modificare la maschera a proprio piacimento. La maggior parte ha deciso di apportare delle modifiche, ma quando è stato chiesto il perché le avessero cambiate, i bambini non hanno saputo motivare a parole la scelta. Solo il bambino non rom ha detto di aver aggiunto il colore verde per rendere la sua maschera più simile alle altre maschere del suo sotto-gruppo, mostrando la sua apertura verso gli altri. Il bambino ha voluto marcare il suo cambiamento da una situazione di isolamento a una gruppale, di condivisione, evidenziando la sua intenzione di non rimanere escluso.

Maschera modificata dal bambino non rom

La bambina non rom si è comportata in modo diverso. La sua maschera era suddivisa in tre parti orizzontali. La parte inferiore della bocca era di colore rosso, quella centrale del naso e degli occhi era di colore verde, con il bordo rosso intorno agli occhi e quella superiore della fronte era di colore giallo. Attorno al viso aveva messo un nastro marroncino. Nella fase di modifica delle maschere la bambina ha deciso di coprire il bordo rosso attorno agli occhi con il colore verde, in modo da ottenere tre parti tutte delle stesso colore. Sembra quindi che non volesse che i colori si mescolassero, ricercando una divisione netta delle parti. Colorando di verde il bordo degli occhi sono rimaste un paio di gocce di colore sotto l'occhio destro che richiamano alla mente la forma delle lacrime. L'immagine parla pertanto da sola e appare molto emblematica.

Fase: costruzione maschera e modifica maschera della bambina non rom

Quinta fase

Nella fase finale, in cui ciascuno poteva restituire le proprie impressioni sul laboratorio, tutti i bambini hanno raccontato di essere stati bene, ma solo due bambini sono stati capaci di verbalizzare l'emozione, attribuendole un nome e affermando: "Mi sono sentito felice"[49].

Alla conclusione del laboratorio è stato detto ai bambini che potevano prendere la maschera e portarla a casa o lasciarla nella stanza. La bambina non rom, a differenza di tutti gli altri bambini, ha deciso di non portare a casa la propria creazione. Non ha voluto tenere il ricordo simbolico di questa esperienza, lasciando la maschera da sola. Questo gesto di rifiuto può rappresentare una risposta all'atteggiamento di esclusione vissuto durante il laboratorio, sia nella fase di costruzione che di formazione dei gruppi. I bambini rom sembravano invece molto contenti dell'esperienza e anche del risultato ottenuto, e hanno deciso di portarsi a casa la propria maschera. Una volta tornati al "campo", due bambini hanno però distrutto con violenza la propria maschera, esattamente all'entrata del «villaggio della solidarietà», come a segnare la possibilità di un'identità alternativa, differente, creativa, solo al di fuori del proprio contesto abitativo, probabilmente percepito come performativo rispetto alla propria immagine anche dai bambini più piccoli. Il gesto, agito con rabbia, rimanda anche alla

[49] Riportiamo di seguitole varie risposte dei bambini:

C.: Sono stata bene. Ho portata questa collana perché mi è stata regalata da mio fratello.
J.: Sono stata bene.
M.: Anche io.
A.: Non male. Ho portato questa giacca perché è di mio fratello
V.: Ho portato un rullino fotografico. Sono stata bene. Ho cambiato la maschera dopo l'incontro con le altre perché non mi piaceva il rosso intorno agli occhi.
S.: Non ho portato nulla. Avrei portato una macchina perché è grande. Sono stato bene. Ho cambiato la maschera e ho aggiunto il rosso perché nel gruppo avevano tutti il rosso.
V.: Sono stata bene. Ho portato questa bambola perché mi piace la musica (ha portato una bambola con il carion).
I.: Sono felice. Ho portato questo orsacchiotto perché ci dormo la notte.
Ig.: Ho portato questo bracciale portafortuna (un braccialetto-rosario) Sono stato bene. Ho cambiato la maschera perché mi hanno aggiunto il rosso ma io non l'avrei cambiata.
P.: Sono stata bene. Ho portato questo elastico per capelli perché è un regalo di mia sorella. Ho cambiata la maschera e ho aggiunto il bianco.
Ma.: Sono stato bene. Ho portato questo braccialetto che è un regalo di mio fratello. Ho cambiato la maschera. Ho aggiunto il rosso e il nero. Mi sono sentito felice.
A.: Ho portato questa collana che è un regalo di mio padre. Mi piaceva. Sono stata bene. Ho cambiato la maschera e ho aggiunto i cuori.

frustrazione di dover tornare a casa, nell'insediamento di Castel Romano, nonostante l'esplicita richiesta di restare fuori tutta la giornata. Il ritorno a casa dei bambini residenti in abitazioni convenzionali è stato al contrario molto più sereno.

Maschere a fine laboratorio (8-10 anni)

3. SECONDO LABORATORIO (11-15 ANNI)

I ragazzi presenti al secondo laboratorio erano così suddivisi:

- 7 ragazzi provenienti dal "campo" di Castel Romano, 4 femmine e 3 maschi;

- 7 ragazzi provenienti dal contesto abitativo convenzionale e urbano, 3 femmine e 4 maschi.

Pre-laboratorio

Il laboratorio ha offerto spunti di riflessione, ancora prima dell'inizio effettivo dell'attività.

Arrivati al centro ricreativo, i ragazzi del "campo" si sono mostrati educati e rispettosi mentre aspettavano che arrivassero gli altri partecipanti. Appena hanno saputo dell'arrivo dei coetanei provenienti dal contesto delle case convenzionali, alcuni di loro hanno iniziato ad agitarsi e a esprimere il desiderio di tornare a casa. Uno in particolare ha deciso di non partecipare al laboratorio, poiché considerava i coetanei provenienti dalle abitazioni ordinarie come prepotenti e aggressivi. Per riferirsi a loro ha utilizzato l'espressione "quelli di Roma", per distinguerli da sé stesso e dai rom che vivono nel "campo".

Prima fase

Dopo le presentazioni iniziali, si è chiesto ai ragazzi di mettersi in cerchio e di stare un minuto in silenzio per cercare di liberare la mente da tutti i pensieri. I ragazzi, in particolar modo quelli provenienti dal contesto abitativo urbano, si sono dimostrati incapaci di rispettare questo momento e hanno continuato per tutto il tempo a ridere e a parlare a voce alta.

Seconda fase

Durante la costruzione delle maschere, oltre ad un clima di grande confusione, è emersa molta rabbia e comportamenti trasgressivi e oppositivi. Quando si dovevano passare gli oggetti, i ragazzi li lanciavano da una parte all'altra della stanza, disturbandosi a vicenda. Nei confronti dell'adulto l'atteggiamento è stato di sfida e le regole non sono state minimamente rispettate. Nonostante sia stato ricordato più volte che non erano costretti a partecipare a questo laboratorio, hanno voluto tutti rimanere e proseguire con comportamenti di scherno e di squalifica.

Terza fase

Nella formazione dei sotto-gruppi, i ragazzi hanno posto poca attenzione verso le maschere e si sono scelti più che altro per conoscenza o simpatia. Anche in questo caso, i gruppi hanno seguito la divisione di genere: i maschi hanno formato gruppi con i maschi e le femmine con le femmine. Solo un gruppo era misto, creatosi però per necessità.

Quando hanno dovuto trovare cosa li accomunasse, i partecipanti non sono riusciti inizialmente a trovare nessun nesso, evidenziando la scelta casuale della suddivisione. Solo dopo l'intervento del conduttore, due gruppi hanno motivato la loro scelta, focalizzandosi sui colori che condividevano sulle maschere.

Il gruppo misto ha spiegato invece l'unione delle maschere attraverso una narrazione: è la notte del giudizio finale, sono state uccise due ragazze, altre due scappano inseguite da due mostri. Nel fase successiva di modifica, è interessante notare come le due ragazze sceglieranno di interpretare proprio il personaggio dei mostri, rendendo tali le proprie maschere.

Un altro gruppo, sulla scia del precedente, ha scelto di raccontare l'unione delle maschere attraverso una narrazione incentrata su una banda pronta a rapinare un supermercato. L'immagine da loro proposta richiama allo stereotipo/pregiudizio di delinquenti che la narrazione dominante associa agli "zingari". Anche in questo caso, sembra volessero confermare l'immagine che la società maggioritaria ha di loro e apparire sotto una luce negativa.

Queste loro presentazioni richiamano alla mente il discorso delle rappresentazioni sociali di Goffman[50], in cui l'autore spiega come i gruppi offrano un'immagine di sé in relazione agli "spettatori". Al centro della sua analisi è il rapporto tra il retroscena e il palcoscenico: nel primo si prepara la performance e si è più liberi di agire senza seguire schemi precisi; il palcoscenico è il luogo della recita in cui i personaggi devono mostrarsi in un certo modo a seconda dell'immagine che vogliono offrire al pubblico. Tutti gli attori devono conformarsi ai ruoli assegnati, altrimenti la rappresentazione

[50] Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.

perderebbe di credibilità e il pubblico metterebbe in discussione la performance. Durante questa fase del laboratorio abbiamo assistito alla messa in scena di questa rappresentazione stereotipata che gli italiani attribuiscono ai rom. Tutti i ragazzi hanno aderito al ruolo precodificato ad eccezione di una ragazza[51].

Quarta fase

Quando si è detto che potevano modificare le maschere, la maggior parte dei ragazzi l'ha modificata, coprendo l'immagine iniziale che avevano creato per renderla simile a quella di un mostro. I partecipanti hanno letteralmente spremuto i tubetti di colore sulle loro composizioni, con veemenza e aggressività, e hanno introdotto simboli lugubri e croci stilizzate. Non hanno usato i pennelli e hanno lasciato che i colori si mescolassero e si sovrapponessero in maniera casuale, senza una forma precisa. In questa fase è stato allontanato un ragazzo dalla sala, dopo ripetuti avvisi e richiami. Era diventato ormai impossibile lasciarlo nel gruppo, visto il comportamento irriverente e disturbante.

Quinta fase

Quando alla fine è stato chiesto di dire quale oggetto simbolico avessero scelto e come si fossero sentiti durante il laboratorio, la maggioranza dei partecipanti non ha voluto parlare e alcuni hanno iniziato a scherzare e a fare dell'ironia. I ragazzi hanno continuato a parlare tra di loro in *romanés*, ostacolando la presentazione individuale di coloro che avevano deciso di proseguire[52].

Solo una ragazza di 15 anni, M., proveniente dal contesto abitativo urbano, si è lamentata dell'andamento dell'attività e del comportamento dei pari. Ha raccontato di aver sognato la notte precedente questa situazione e che quindi le sembrava di riviverla. Ha aggiunto, inoltre, come le sue intenzioni iniziali fossero di realizzare una maschera dalle sembianze umane somigliante alla sorella. Nel corso del laboratorio, di fronte al processo di "mostrificazione" delle maschere dei compagni, racconta di aver tentato di disumanizzare la propria maschera e di renderla più inquietante e spaventosa, ovvero simile a quella dei pari. Colpisce come anche il degrado e il malessere inneschino meccanismi imitativi, per cui di fronte a un disagio così dilagante, anche gli individui animati da differenti intenzioni rischiano di adottare comportamenti e rappresentazioni di sé in linea con quelle dominanti, seppur negative.

---

[51] Vedi paragrafo successivo.

[52] Riportiamo le risposte date da quelli che hanno voluto parlare davanti a tutti:

G.: Ho 12 anni, mi sono trovato bene. Non capisco cosa significhi l'oggetto da portare. Ho cambiato la maschera perché faceva schifo.
S., 13 anni: Ho portato questo capello perché è bello e simpatico. Mi è piaciuto fare la maschera. L'ho cambiata perché non era bella e ora è più bella.
R., 14 anni: Non ho portato l'oggetto. Sono stato bene. Ho cambiato la maschera perché la cambiavano gli altri.
M.,15 anni: Ho portato questo elastico che mi ha regalato mia cugina che è partita da 5 mesi. Il laboratorio all'inizio mi piaceva di più, mi sono divertita, ma poi mi sono incazzata perché gridavano. Ho modificato la maschera perché avevo fatto una figura umana e ho visto che tutti hanno fatto dei mostri, allora volevo fare un mostro anche io ma non ci sono riuscita.
R., 12 anni: Ho scritto sulla maschera "Goditi la vita". Non ho portato l'oggetto. Sono stato bene ad usare i colori. Ho cambiato la maschera per farla più bella.

Maschera di M. in fase di costruzione.

Maschera di M. dopo la modifica.

4. ASSE UMILI E POTENTI: VIAGGIO DENTRO CASTEL ROMANO, IL CONTESTO URBANO ED IL LABORATORIO DELLA MASCHERE

Nel lavoro di interviste e colloqui nel «villaggio della solidarietà» di Castel Romano si è riscontrata una mancanza di armonia nell'asse umili-potenti, considerando le quattro polarità proposte dall'approccio etno-sistemico-narrativo.

Nella narrazione portata dalle persone rom che abitano all'interno del "campo", emerge un forte conflitto nei confronti delle istituzioni italiane e delle politiche sociali che sostengono e favoriscono l'apertura e il mantenimento di realtà come quella del "campo". In questo non-luogo completamente isolato dal contesto urbano della Capitale, è evidente la mancanza di situazioni che facilitino la costruzione di relazioni con gli abitanti della città e con i vari servizi presenti sul territorio. Il tempo sembra sospeso all'interno di un eterno presente, nel quale la ripetitività fa uscire dalla dimensione storico-temporale e impedisce la presenza di prospettive e di orizzonti. La sensazione è di attesa rispetto a decisioni e cambiamenti che vengono presi e imposti dall'esterno. Sorge spontaneo associare questo contesto a quello dei "campi profughi", così come descritti da Bauman. In *Amore liquido* l'autore descrive il flusso del tempo in questo modo: «*Campi profughi e non-luoghi condividono questa voluta, intrinseca, pre-programmatica transitorietà. Entrambe le installazioni sono concepite e progettate come un fossato sia nel tempo che nello spazio, una temporanea sospensione di attribuzione territoriale e della sequenza temporale [...] I campi profughi vantano una nuova qualità: una "transitorietà congelata", un perpetuo, duraturo stato di temporaneità, una durata fatta di tanti momenti rappezzati tra loro, nessuno dei quali viene vissuto come un elemento di perpetuità e tanto meno come un contributo ad essa. Per gli internati di un campo profughi, l'idea di effetti e conseguenze di lungo periodo non rientra nella loro esperienza. Essi vivono - letteralmente - giorno dopo giorno, e il contenuto della vita non è minimamente intaccato dalla consapevolezza che i giorni si congiungono e formano mesi e anni*»[53].

Leggendo queste parole si ottiene una chiara immagine del vissuto all'interno del "campo", corrispondente alla sensazione respirata ogni volta che siamo entrati per svolgere il nostro lavoro di interviste.

[53] Bauman Z., *Amore Liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Edizioni Laterza, Roma, 2006, p. 239-240.

Bauman aggiunge che una volta che ci si abitua alla routine stagnante del "campo" è difficile uscirne e addentrarsi nella città limitrofa, caratterizzata da un forte senso di incertezza e ostilità verso ciò che viene percepito come diverso. Di fronte a questa situazione il rischio è che gli abitanti del "campo" preferiscano rifugiarsi all'interno delle certezze e delle sicurezze che trovano nel loro contesto isolato. Come è emerso dai vari colloqui, molti rom escono solamente per andare a fare la spesa al supermercato, quindi per reperire oggetti di prima necessità e non guardano alla città come possibile luogo di incontro e di relazione. La loro rappresentazione della Capitale è quella di un luogo straniero, separato, distante e minaccioso, senza punti di riferimento che permettano di trovare una bussola per orientarsi nella complessità della metropoli. Rispetto all'immobilità e alla stasi del "campo", la città è caratterizzata da una forte dinamicità e dalla possibilità di cambiamento scaturite dall'incontro quotidiano dei suoi abitanti. In questo scambio continuo e generativo tra storie, culture e radici diverse si possono aprire nuove prospettive, riappropriandosi della dimensione temporale. In tale danza interattiva e generativa, il sentimento che si respira è quello dell'incertezza che può essere vissuto sia come sfida che come ostacolo difficile da affrontare e con cui convivere, in particolare se si affianca a una sensazione di insicurezza e paura.

Il "campo" appare pertanto una medaglia a due facce, in cui da una parte si è protetti dal mondo esterno, mentre dall'altra si vive nell'isolamento, fuori dalla storia e dal contesto cittadino. L'immagine e la rappresentazione del "campo" è rigida, condivisa da tutti i suoi abitanti ed è permeata da un sentimento di passività e impotenza che non contempla orizzonti di senso/cambiamento. Le realtà è percepita come statica, pietrificata e immutabile e rimane bloccata nell'attesa di un avvenimento o un evento che migliori la condizione di vita attuale.

Le persone, invece, che vivono ormai da anni all'interno di abitazioni convenzionali dipendono meno dalle istituzioni italiane e gestiscono la propria vita in maniera autonoma, e, soprattutto, sono inserite all'interno del contesto cittadino. Dal punto di vista del rapporto tra generi, tra generazioni e tra mondo visibile e invisibile si sono notate molte somiglianze tra i rom che vivono nel "campo" e quelli delle abitazioni in muratura presenti nell'ambiente urbano evidenziando il mantenimento della trasmissione culturale anche in contesti che favoriscono maggiormente l'incontro con gli "autoctoni" e altre persone straniere venute nella Capitale. I ragazzi che vivono nel quartiere urbano con le rispettive famiglie frequentano i ragazzi non rom del quartiere anche fuori dall'ambito scolastico. Dai loro racconti sembrerebbe che vi sia un'apertura nei confronti della realtà locale e la costruzione di relazioni significative sul territorio. Dal punto di vista identitario, la maggior parte degli abitanti delle case convenzionali si definiscono sia cittadini italiani che rom, mostrando il sentimento di appartenenza verso il Paese dove vivono. A differenza delle persone che vivono nell'insediamento di Castel Romano, molti di loro sono in possesso di carta d'identità e sono a tutti gli effetti cittadini italiani. Il laboratorio delle maschere ha però fornito spunti e riflessioni interessanti in relazione al rapporto con i non rom, che dalla narrazione appariva prevalentemente positivo.

5. RACCONTARSI CON LE MASCHERE

Nell'idea che gli individui articolino in forma narrativa la propria esperienza del mondo, possiamo definire l'identità come una narrazione autobiografica[54] in cui il Sé racconta storie nelle quali si esprime

[54] Cfr. Hillman J., *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*, Raffaello Cortina, Milano, 1984; Ricoeur P., *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano, 1977; Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992.

attraverso i contenuti riportati. L'identità personale prende forma gradualmente dall'integrazione reciproca tra l'esperienza vissuta nella sua immediatezza e la sua articolazione in una storia coerente, attraverso il linguaggio. È grazie ai sistemi simbolici del linguaggio che l'esperienza personale viene progressivamente integrata in strutture narrative che permettono di darle un significato ed un senso.

Con questa premessa possiamo provare a leggere la maschera come una metafora, come, oltre a espressione di creatività individuale, un elemento metalinguistico che nel processo narrativo serve come orientamento nell'incontro dell'altro, dentro il quale si attua una condensazione culturale**.**

Una costruzione metaforica consiste nel trasferimento da un ambito legato a esperienze concrete e corporee, con una forma definita e che si può facilmente esprimere in parole, ad un altro ambito più astratto, dai contorni sfumati, spesso caricato emotivamente. Pensiamo alla fase di creazione della maschera. Nel primo laboratorio con i partecipanti di età tra gli 8 e i 10 anni e con la presenza di due bambini non rom, le maschere sono state realizzate tutte con l'uso di tempere e brillantini. Solo la bambina non rom non ha utilizzato brillantini e ha contornato la maschera con un nastro marroncino come per isolarla da tutto. Molti bambini rom hanno scelto invece un foglio di carta velina per appoggiare la maschera sul pavimento e mostrarla agli altri. Dopo l'incontro con le altre maschere la maggior parte dei partecipanti ha deciso di aggiungere colori e particolari per renderle simili. Durante il laboratorio si è usata prevalentemente la lingua italiana.

L'impressione è che i bambini di questa età, sia abitanti del contesto urbano che del "campo" di Castel Romano, attraverso l'uso della lingua e la creazione delle loro maschere, mostrino un desiderio di socializzare, integrarsi e lavorare insieme, nonostante molte resistenze nella relazione con i bambini non rom.

Nel secondo laboratorio invece, nel gruppo 11-15 anni, notiamo una prevalenza dell'uso della lingua *romanés*. I due gruppi, del contesto urbano e del «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, usano una lingua comune in opposizione a quella dei conduttori del laboratorio. Si fa fatica ad avviare l'attività, ad entrare in contatto con sé stessi, a riuscire a creare una immagine di sé. I tratti di pennello sulle maschere sono continui, gettate di colore più forte per nascondere quanto c'è sotto, vari strati prima di arrivare ad un prodotto finale pronto per incontrare l'altro. E nell'incontro con l'altro si fa fatica a trovare elementi comuni, si cambia ancora, trasformando a volte anche completamente la maschera iniziale, fino alla distruzione della maschera stessa. Possiamo considerare la maschera imperfetta come la prima stesura di un libro, e il desiderio di cambiarla, migliorarla, come un voler generare un'altra versione di sé stessi, comunicare un'immagine integra: quello che appare invece è un'immagine frammentata, un vuoto, un'incertezza. Non sembra che i ragazzi abbiano avuto la percezione di questa frammentarietà. A partire da questa frammentarietà rimane sempre aperta la possibilità di riscoprire quella creatività che contribuisce a costruire una loro rappresentazione maggiormente definita.

Mettendo in relazione i due laboratori, l'impressione è che, crescendo, emergano insicurezze e la competenza relazionale si riferisca solo in opposizione all'interlocutore.

Posizioniamo[55] noi stessi e di conseguenza gli altri sulla base di ciò che diciamo e facciamo e siamo posizionati in base a quello che fanno e dicono gli altri. Parlare della propria vita significa

[55] In accordo con la *Positioning* Theory (Bamberg M., *Positioning Between Structure and Performance*, Journal of Narrative and Life History, 7 (1-4), pp. 335-342, 1997; Bamberg M., *Is There Anything Behind Discourse? Narrative and the Local Accomplishments of Identities*, in W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte-Esgalhado, R. Jorna e E. Schraube (eds.), Challenges to Theoretical Psychology, North York, Captus University, 1999; Harré R. e van Langenhove L. (eds.), *Positioning Theory. Moral*

costruire la propria biografia mettendo in scena differenti posizioni, proprie e di altri attori, all'interno di contesti interattivi (Fabbri & Formenti 1991).

Le persone, mentre si posizionano, costruiscono qualche significato: potrò per esempio sentirmi e definirmi con gli altri come una persona "tranquilla e rispettosa" soltanto se vicino a me, ora o nel mio passato relazionale, c'è o c'è stato qualcuno "turbolento, prepotente". Se non ho un partner conversazionale che si colloca in una posizione opposta (o che io ho costruito come tale) non potrò percepirmi come tranquillo, anche se i miei comportamenti sono gli stessi; darò rilevanza ad altri aspetti del mio comportamento.

Attraverso le diverse posizioni assunte si viene quindi a costruire anche un senso del sé e diverse identità narrative, che sono fluide, molteplici e dinamiche. Abbiamo notato in particolare come la narrazione riportata dai partecipanti della seconda fascia di età risenta fortemente dei posizionamenti del contesto in cui sono cresciuti: l'identità "zingara" – intesa come la rappresentazione maggioritaria riguardante i rom – che viene loro rimandata in opposizione all'identità italiana. Il loro costruire narrazioni intrise di riferimenti ai pregiudizi comuni sugli "zingari" e il loro atteggiamento aggressivo nei confronti dei conduttori dei laboratori, non rom, sono modalità di posizionarsi in relazione al contesto in cui sono inseriti.

6. LA SQUALIFICA DEL GRUPPO

Durante lo svolgimento del laboratorio delle maschere ha colpito l'atteggiamento squalificante e provocatorio del secondo gruppo di lavoro, i ragazzi tra gli 11 e i 15 anni, indipendentemente dal contesto abitativo di appartenenza/provenienza. In questo caso, come già specificato, hanno partecipato solo ragazzi rom, senza la presenza di persone non rom o di provenienza differente.

I partecipanti hanno adottato un comportamento di sfida e disinteresse nei confronti dei conduttori del laboratorio, i "potenti gagé[56]", e del laboratorio stesso, creando un clima confusionario e ostacolando la gestione dell'attività.

I ragazzi hanno iniziato subito a scherzare e ridere tra di loro, non ascoltando le consegne. Il minuto di silenzio iniziale è stato interrotto di continuo e si è ultimato a fatica. Durante la costruzione delle maschere, gli adolescenti hanno iniziato a copiare tra di loro, mettendoci poca passione e impegno, e hanno trascorso il tempo parlando tra di loro soprattutto in *romanés* per non farsi capire, creando una comunicazione escludente.

I rom del contesto urbano e quelli del "campo" di Castel Romano si sono comportati e relazionati in modo simile e la conclusione del laboratorio è stata vissuta da tutti come una liberazione.

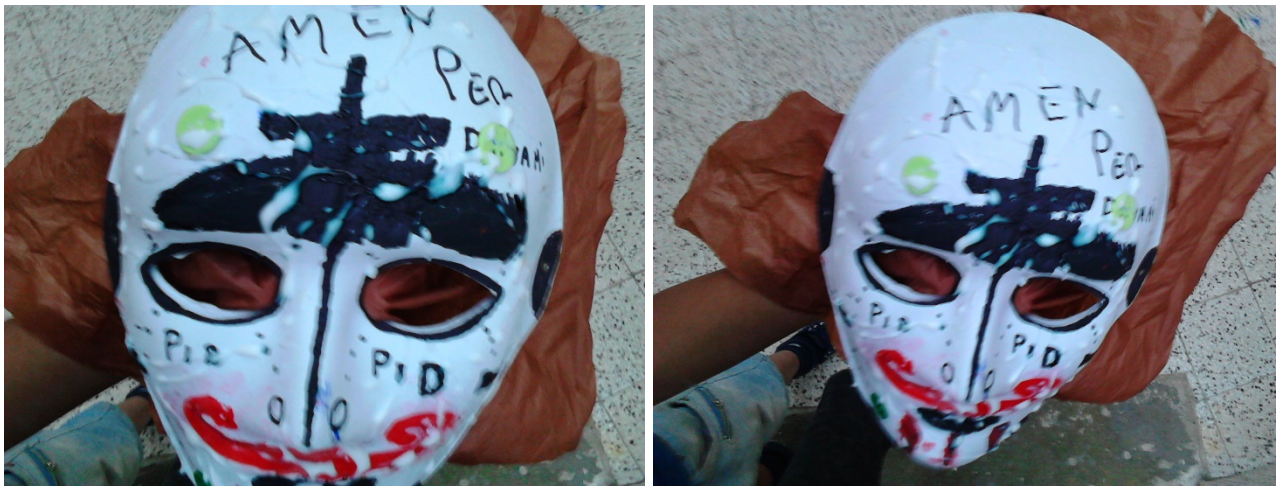
Nonostante questo screditamento, sono state veicolate dalle maschere molte emozioni. Le maschere avevano assunto, dopo la modifica finale, delle sembianze inquietanti che rimandavano un forte malessere. Le sensazioni che si respiravano erano di rabbia, angoscia e sofferenza. Appare

---

Contexts of Intentional Action, Blackwell Publishers, Oxford, 1999; Wortham S., *Interactional Positioning and Narrative Self-Construction*, Narrative Inquiry, 10 (1), pp. 157-184, 2000.

[56] Il termine "gagé" – nella lingua *romanés* – significa "uomini/esseri umani" e fa riferimento a tutti coloro che non sono rom.

emblematica, a questo proposito, la maschera del ragazzo che non ha portato a termine il laboratorio. Questa è forse la più rappresentativa del vissuto del gruppo.



La maschera realizzata da un minore proveniente dal «villaggio della solidarietà» di Castel Romano

Tali emozioni negative sono state portate anche oltre la conclusione dell'attività. Una volta usciti i ragazzi hanno iniziato a rincorrersi tra di loro, distruggendosi le maschere a vicenda e imbrattando i muri del locale.

Foto di alcune maschere del secondo laboratorio

7. SVILUPPI FUTURI E CONSIDERAZIONI FINALI

Sarebbe interessante in futuro costruire un laboratorio delle maschere misto, ovvero con la presenza sia di ragazzi rom, di Castel Romano e del contesto urbano, che di ragazzi non rom. In questo modo, si potrebbero osservare le modalità relazionali con il gruppo dei pari e vedere se verrebbe riproposto lo stesso atteggiamento di rifiuto e di squalifica dai ragazzi tra gli 11 e i 15 anni. Se nel primo laboratorio vi erano due bambini non rom, comunque in minoranza e che hanno mostrato molte difficoltà ad essere

accettati, nel secondo laboratorio erano presenti solo ragazzi rom. A tal proposito, potrebbero emergere delle differenze di comportamento tra i ragazzi che abitano nel contesto urbano, abituati a vivere il contesto sociale romano ed i ragazzi di Castel Romano, che hanno meno opportunità e situazioni di contatto con i propri pari che vivono nella Capitale.

Alla luce delle riflessioni fin qui esposte appare importante fornire delle linee guida per orientare possibili interventi futuri che mirino a favorire processi di integrazione e di uscita dall'isolamento sociale.

Come si è visto, lavorare con bambini in età precoce è auspicabile, visto che sono ancora in fase di costruzione dell'identità e, risentendo meno della pressione dei pregiudizi e degli stereotipi sociali, sono in un periodo di apertura e di curiosità verso il mondo esterno. Le emozioni e le sensazioni sono la matrice che li guida verso nuove scoperte, favorendo la possibilità di incontrare e fare propri nuovi punti di vista ed orizzonti di senso diversi da quelli del proprio contesto di origine. La loro rappresentazione è caratterizzata da una forte flessibilità, spinta al cambiamento e creatività, che sono in opposizione alla rigidità che si è osservata in quella del secondo gruppo.

In quest'ottica di prevenzione si potrebbe lavorare sugli atteggiamenti e comportamenti di chiusura e squalifica che sono emersi nei ragazzi in fase adolescenziale, attraverso la facilitazione di situazioni di incontro con gli abitanti "autoctoni" nella città in cui vivono e creando contesti di dialogo che permettano di uscire dalla logica chiusa e autoreferenziale del "campo". Queste opportunità non dovrebbero essere legate solo al contesto scolastico-formativo, ma anche a situazioni ludiche e di aggregazione nel tempo libero. I non rom, i cosiddetti "potenti", devono poter essere rappresentati in un modo diverso, non solamente legati a contesti istituzionali e all'interno di logiche di potere che influenzano fortemente il futuro, il presente e la qualità della vita all'interno del "campo". Il non rom non può essere visto alternativamente come persona da temere e di cui diffidare o come risorsa da cui dipendere. Nell'incontro i bambini del «villaggio della solidarietà» e i ragazzi della Capitale possono instaurare e costruire relazioni nuove, diverse che accorcino le distanze e modifichino i pregiudizi legati ad appartenenze culturali. Come direbbe Amartya Sen, l'uomo ha identità molteplici e pensarlo e riconoscerlo considerando solo una di queste è limitante e impoverisce la ricchezza delle sfumature e differenze che sono presenti in ognuno[57]. Essere rom o essere non rom è solo una di questa identità e, quando si riesce ad andare oltre queste categorie pre-codificate, le difese, le resistenze e le paure lasciano posto alla curiosità e al dialogo costruttivo con l'Altro.

In una prospettiva a lungo termine, se si riuscisse a cambiare tali rappresentazioni nei bambini e nei ragazzi, questi potrebbero a loro volta trasmetterle alle future nuove generazioni, mantenendo una continuità nel tempo e non rendendo l'intervento fine a sé stesso.

In conclusione la realtà del "campo" e quella dei rom del contesto urbano appare molto sfaccettata e estremamente complessa. Per quanto i ragazzi che vivono all'interno del tessuto urbano abbiano molte più opportunità a livello relazionale e sociale, mantengono comunque un atteggiamento oppositivo e una mancanza di armonia nell'asse degli umili e dei potenti. A Castel Romano assistiamo anche allo sviluppo di un degrado e di un isolamento esasperato dal mondo cittadino. Attesa e mancanza di orizzonte sono parole che si associano automaticamente a questa situazione e diventa obbligatorio intervenire per interrompere questo processo di marginalizzazione.

[57] Sen A., *Identità e violenza*, Edizioni Laterza, Bari, 2011.

Riportiamo a questo proposito le parole del narratore iniziale del film "La Haine", film che descrive magistralmente la realtà vissuta all'interno delle *banlieues* parigine:

«*Questa è la storia di un uomo che cade da un palazzo di 50 piani. Mano a mano che cadendo passa da un piano all'altro, il tizio per farsi coraggio si ripete: "Fino a qui, tutto bene. Fino a qui, tutto bene. Fino a qui, tutto bene." Il problema non è la caduta, ma l'atterraggio*».[58]

[58] http://it.wikipedia.org/wiki/L%27odio. (Ultimo accesso in data 02/05/2015).

ADULTI E FAMIGLIE

Che rapporto c'è tra individui e spazi occupati? Questa è la domanda che ha guidato parte delle visite nei container dell'insediamento di Castel Romano e negli appartamenti in cui vivono i rom. Le abitazioni sono luoghi che in diversa misura individuano o determinano la formazione culturale e l'appartenenza sociale di chi ci vive, ne conservano le memorie, condizionano comportamenti e creano consuetudini di utilizzo, dando forma alle rappresentazioni individuali e collettive[59]. Gli spazi abitati assegnano un ruolo a chi li osserva e a chi li abita e a questo proposito, un aspetto interessante emerso nei discorsi condotti dalle famiglie rom riguarda il modo in cui queste si definiscono.

Colpisce come i residenti nei "campi" si rappresentino prendendo in prestito il linguaggio e le immagini della società maggioritaria, ricorrendo ai *topos* propri del ventaglio degli stereotipi negativi che li riguardano. «*Diventi peggio qua, peggio di tutti gli zingari ... che vita da zingari di merda*»[60]. Per designare il proprio malessere, E. paragona e definisce la propria condizione di malessere come peggiore *addirittura* di quella degli *zingari*, usando questo termine in modo dispregiativo e distanziandosi dalla categoria a cui ricorre per indicare la soglia ultima del disagio – che loro oltrepasserebbero – e attribuendo un valore estremamente negativo a tutto il gruppo degli *zingari*. Quando chiediamo a un altro capofamiglia cosa significa essere "zingaro", dato che è una parola da lui utilizzata abbondantemente durante il colloquio per definire la propria comunità, risponde, come se fosse ovvio: «*Prima ci chiamavano "nomadi", ora ci chiamano "zingari"*»[61], come se il contenuto della propria identità si riducesse alla scelta terminologica avanzata dalla società maggioritaria. Questo aspetto è un elemento sintomatico di assenza di protagonismo nella propria vita, un elemento che racconta dell'impotenza vissuta non solo nelle scelte materiali e quotidiane (riferite per esempio alla condizione lavorativa, quella abitativa etc), ma anche nel diritto di autodefinirsi, di costruire e scegliere in modo autonomo – o perlomeno paritario con l'esterno – il modo in cui qualificare se stessi e conseguentemente la propria identità, individuale e sociale. Tale dinamica rappresenta l'esatto rovesciamento dell'etnocentrismo linguistico, un fenomeno trasversale a diversi gruppi umani, una forma di potere e affermazione di un gruppo identitario sugli altri e che consiste nell'introduzione, nel proprio linguaggio, di un termine differente, di solito dispregiativo, dall'etnonimo corretto per designare un gruppo esterno al proprio. È sintomo di etnocentrismo linguistico l'utilizzo da parte della società italiana della parola *zingaro*, e colpisce come il termine sia stato assimilato dagli stessi rom per denotarsi. In questo modo, essi sembrano accettare completamente l'etnocentrismo maggioritario, adeguarsi passivamente al ruolo di *altro*, scelto dall'esterno, e acconsentire a un rapporto di potere squilibrato che li vede addirittura oltre l'estremità della relazione tra potenti e umili.

All'appellativo, etero-imposto, conseguono gli attributi in esso contenuti, anch'essi accettati e assimilati dagli intervistati.

C. prosegue il suo discorso, spiegando: «*Zingaro vuol dire che è sporco, che ruba, un po' come i rumeni oggi. Tutti ci riconoscono come zingari. Negli altri paesi non ci chiamano zingari, ci chiamano*

[59] Augè M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1992.
[60] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 marzo 2015.
[61] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 24 gennaio 2015.

esseri umani. Per esempio in Germania mi danno la casa, il lavoro, l'asilo, mi fanno vivere come vivono loro. L'Italia questa possibilità non ce la dà». L'interlocutore impiega lo stereotipo dello "zingaro" per descrivere il proprio gruppo e, in altri termini, è come se volesse comunicare: in Germania non saremmo *zingari*, saremmo esseri umani[62] perché questo è il nome che ci darebbero, ed assieme a questo nome ci darebbero anche una vita differente. Appare chiaramente la totale passività e mancanza di potere sulla percezione di sé e sulla definizione della propria identità, le quali dipendono principalmente dal contesto esterno, perché è questo che governa l'accesso ai propri diritti, che orienta lo stile di vita, che suggerisce il nome con cui chiamarsi, che circoscrive le proprie possibilità. Quello che emerge dalla ricerca è che l'identità individuale rimandata all'esterno sia spesso determinata, o perlomeno condizionata, dal contesto del "campo" e che sia comune la percezione di non aver autorità e potere di intervento su questa. L'impotenza a cui rimandano le parole dell'interlocutore traspare più volte nei colloqui, per esempio: «*Andiamo a rubare, ma non per scelta nostra, ma per scelta loro*», per cui anche comportamenti devianti e delinquenziali sarebbero, agli occhi di chi parla, al di fuori della propria sfera di controllo, riconducibili all'esclusione sociale e alle condizioni di vita, alle decisioni istituzionali, alle politiche di cui sono oggetto. «*Puoi sentirti quello che ti pare, ma la gente alla fine ti giudica sempre zingara, non fanno la differenza, siamo tutti uguali per gli altri*»[63], e difatti è proprio così che gli intervistati si rappresentano: il modo in cui i residenti nei "campi" parlano di sé stessi e della propria condizione è sorprendentemente omogeneo e uniforme – indipendentemente dalle differenze in termini di livello di istruzione, di attività economiche svolte, etc; si tratta di una "narrazione chiusa", ripetitiva, modellata e appiattita sulla rappresentazione che l'esterno ha elaborato su di loro. Tale dinamica suggerisce quanto sia pervasiva e violenta in termini di potere l'etero rappresentazione e l'assenza di identità alternative. Dal modo in cui gli intervistati nel "campo" si raccontano, sembra che ci sia un'unica identità possibile, un'unica storia narrabile, un unico destino percorribile. «*Per il futuro di mia nipote vorrei che lei studiasse, che facesse uno sport, che studi canto. Ma so che invece si sposerà a 16 anni, avrà tanti bambini e vivrà come una rom*»[64]. Quello che emerge è la mancanza di possibilità di rielaborazione, l'assenza di opportunità di riscrittura della propria storia, di ridefinire la percezione di sé e degli altri, la possibilità di cambiare o arricchire la propria identità[65].

Parlando con i residenti dell'insediamento di Castel Romano e ascoltando la loro narrazione si ha come l'impressione che il tempo sia sospeso, la storia che gli intervistati portano sia chiusa, ripetitiva e ridondante. Tra gli anziani avvertiamo un senso di imprigionamento, di stallo, che si contrappone al vissuto di giovani e bambini nati all'interno del "campo" e che sperimentano un'appartenenza ad uno spazio in cui sono relegati e che forma la loro identità.

I motivi ricorrenti nei colloqui, espressi, con parole spesso identiche, dagli abitanti del «villaggio della solidarietà» sono: l'assimilazione del proprio spazio abitato a un'isola («*Questa è un'isola, l'isola dei famosi*»[66]), immagine usata come metafora di isolamento e di costrizione all'interno di uno spazio

[62] Interessante notare come la contrapposizione dei due vocaboli (*zingari* ed esseri umani) implichi, specularmente, la mancanza di umanità nell'essere *zingaro*, un tema che affrontano gli stessi rom nei colloqui e che ritorna nelle autodefinizioni raccolte nel "campo", più avanti trattate. Tutto questo fa riflettere se si pensa che l'etnonimo originario per definire il proprio gruppo, ovvero il termine "rom", significa proprio "uomo" nella lingua *romanes*.

[63] Intervista a una giovane madre residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.

[64] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 2 marzo 2015. Anche in questo caso, il termine rom contiene un destino ben preciso, ha un significato univoco, esclusivo.

[65] Come indicato nel capitolo sui fattori protettivi, è, ancora una volta, l'impossibilità del confronto con l'esterno nell'arco di tutta la vita che espone a queste e altre dinamiche, foriere di malessere.

[66] Non viene qui citato un unico intervistato, in quanto la frase è ricorrente in numerose interviste.

parallelo; la presenza di topi, serpenti e cinghiali, che non appartiene alla sfera dell'immaginario e che costituisce un problema concreto per le famiglie; l'eventualità di "morire di fame" se privi di un mezzo di trasporto privato per raggiungere i servizi alimentari (anche quest'aspetto rivelatore del malessere causato dall'isolamento); la contrapposizione tra la devianza rom e quella non rom, la prima inerente ai furti, la seconda agli omicidi dei figli e dei propri parenti – episodi che, rivendicano gli intervistati, non potrebbero mai aver luogo tra di loro; il mito positivo della Germania, a cui si contrappone il paese in cui vivono, l'Italia, le cui politiche sono considerate come la causa principe di qualsiasi aspetto negativo della propria vita.

Quest'ultimo aspetto rimanda a un ulteriore fenomeno: l'attribuzione all'esterno della responsabilità della propria condizione. In modo speculare, quest'ultima è immutabile se non tramite l'intervento degli altri, delle istituzioni, delle associazioni, etc. L'impressione che si riceve è che i rom non si sentano affatto protagonisti della propria esistenza, che si sentano totalmente impotenti nei confronti della vita, che tutto dipenda da entità esterne. Nelle loro narrazioni non c'è investimento nella costruzione di futuro, tutto è intrappolato all'interno di una logica assistenzialista: nei discorsi condotti, sembra che l'unica identità possibile da interpretare e rimandare all'esterno, come in un copione, sia quella di persone assistite *in toto*. Quest'aspetto emerge anche dal linguaggio utilizzato, un linguaggio in cui i rom si pongono sempre come oggetto passivo e mai come soggetto delle azioni di cambiamento: «*Se non mi aiutano*, *quest'anno me ne vado in Bosnia – anche se lì non ho niente [...] Non ci aiutano nulla*»[67]; «*Spero in una casa, basta che mi danno una casa. Non ci danno lavoro [...] Se andiamo in casa voglio che mi dividono, che non mi mettono vicino agli altri zingari*»[68]. Tali formule, praticamente assenti nei colloqui con i rom residenti in case convenzionali, implicano una visione inerte del sé, di sé come destinatario delle scelte, attive e, dinamiche altrui. Dal lavoro alla casa, sembra tutto essere una questione di concessione esterna e non di una conquista individuale. «*I ragazzi nati qui sì, possono vivere fuori, se gli danno una possibilità, se gli danno una casa comunale. E se gli danno la possibilità di lavorare, così possono vivere i figli in modo sano. Ora no, non crescono in modo sano*»[69]; «*Non vengono a pulire, non vengono a vedere come stiamo*»[70].

Questa coincidenza tra la propria identità di rom e l'identità di assistiti è interpretabile come conseguenza di ventennali politiche assistenzialistiche realizzate su base etnica, ovvero di cui i rom sono stati oggetto in quanto rom. Se si immagina il ciclo di vita di un minore cresciuto in un "campo", si ritrova di continuo questo intreccio tra l'essere oggetto di specifici interventi di assistenza e l'essere rom: durante l'infanzia, il minore ha un'abitazione e "diritto" a un alloggio distinto in quanto rom da assistere; durante gli anni della formazione, è accompagnato a scuola da un servizio di scuolabus *ad hoc* in quanto rom da assistere; nelle aule scolastiche, la propria appartenenza "etnica" guida il modo in cui si strutturano le relazioni con la classe, e il rendimento e addirittura la frequenza sono giudicati dagli insegnanti con parametri differenti da quelli usati per gli altri alunni. Durante gli anni della maturità non è raro che anche l'accesso al lavoro sia determinato dalla propria condizione di rom da assistere e residente in un "campo" (si pensi alle borse lavoro erogate nei "campi" e in questi condotte, tanto che i residenti presso Castel Romano considerano come unica fonte formale di lavoro gli impieghi offerti dalle associazioni attive nel "campo" e da realizzare dentro l'insediamento).

[67] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 marzo 2015.
[68] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 10 gennaio 2015.
[69] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[70] Intervista collettiva a un gruppo di donne residenti presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.

L'aspetto più grave di tale meccanismo è che la relazione che si costruisce con la società maggioritaria, intesa non solo come istituzione, passa principalmente attraverso il canale dell'assistenza, la quale diventa quindi la principale modalità relazionale tra il "campo" e il mondo esterno. Tale legame, alimentato reciprocamente, è uno strumento di esistenza, ovvero i rom sono considerati agli occhi del mondo esterno ed esistono per la società maggioritaria in virtù, esclusivamente, del proprio ruolo di "assistiti".

L'impotenza di cui ora si è parlato ha degli effetti concreti e si traduce in una mancanza di prospettive di miglioramento della propria condizione: «*Io non ho nessun tipo di futuro*»[71]; «*I miei nipoti tra 10 anni me li immagino malissimo. Molto peggio*»[72]. Le attività quotidiane svolte dentro il "campo" appaiono come prive di progettualità e riferite soprattutto alla sfera della sopravvivenza, per quanto riguarda gli adulti, e guidate dalla noia, per quanto riguarda i minori. Secondo un operatore impegnato in progetti educativi rivolti ai minori rom residenti nei "campi" così come ai minori rom che vivono in uno stabile occupato, la mancanza di progettualità è per l'appunto riferibile alle dinamiche dell'assistenza e conseguentemente al tipo di politica di cui si è oggetto: gli adolescenti rom che risiedono in stabili occupati, al di fuori quindi dei circuiti dell'assistenza comunale, appaiono educati e rispettosi, sanno immaginarsi da "grandi" e sono in grado di collocarsi nel futuro (ad esempio, hanno in mente la vita che vorrebbero una volta adulti); gli adolescenti rom provenienti dal «villaggio della solidarietà» in cui l'operatore lavora non sembrano invece avere alcun progetto di vita, non dimostrano capacità relazionali o disciplinari, hanno un atteggiamento di chiusura e diffidenza verso l'esterno, mostrano spesso sentimenti di rabbia. È emblematico che una madre rom residente in abitazione convenzionale riporti come i propri figli «*di positivo dalla cultura italiana hanno preso l'indipendenza, che devi fare le cose da solo, non devi chiedere a nessuno*»[73].

La riduzione del sé e l'impersonificazione totale nella figura dell'assistito è da considerarsi come effetto del "campo" in quanto istituzione totale[74]. L'istituzione totale è il luogo in cui un gruppo di persone risiede per un considerevole periodo di tempo (per generazioni, nel caso di molte famiglie rom) in modo distaccato e parallelo rispetto al resto della società, in un regime chiuso e formalmente amministrato; generalmente un luogo difficilmente accessibile e dal quale è difficoltoso uscire (si pensi alle barriere naturali e non – la riserva naturale e la strada a scorrimento veloce via Pontina – intorno al "campo")[75]. Un elemento caratteristico delle istituzioni totali è il rapporto tra lo staff che gestisce l'istituzione e il *target group*, una relazione di solito segnata da diffidenza reciproca e da una tensione ricca di antagonismo, per cui «lo staff tende a sentirsi superiore e a pensare di avere sempre ragione; mentre gli internati, almeno in parte, tendono a ritenersi inferiori, deboli, degni di biasimo e colpevoli»[76]. La citazione fa riferimento agli internati ed è estrapolata da uno dei primi lavori sociologici sulle istituzioni totali, dovuto a E. Goffman e facente riferimento agli ospedali psichiatrici. È interessante rilevare le numerose affinità tra questi ultimi e i «villaggi attrezzati» in termini di dinamiche e di effetti indiretti. Tra questi, la perdita di certe competenze e l'acquisizione di altre: «Qualora la permanenza

[71] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 marzo 2015.
[72] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[73] Intervista a una donna residente presso un'abitazione convenzionale di Roma, 15 gennaio 2015.
[74] Nel testo qui presente, per descrivere il "campo" si fa riferimento, a seconda dell'argomento, a tre concetti non affatto coincidenti tra loro (non luoghi, istituzioni totali e campi profughi), ma comunque calzanti e assimilabili al contesto dei «villaggi della solidarietà».
[75] *Cfr.* Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001.
[76] *Cfr.* Goffman E., *Ivi*, p. 21.

dell'internato si protragga, si potrebbe assistere a ciò che viene definito come un processo di "disculturazione", vale a dire ad una mancanza di "allenamento" che lo rende incapace – temporaneamente – di maneggiare alcune situazioni tipiche della vita quotidiana del mondo esterno, se e quando egli vi faccia ritorno». Secondo uno psicoterapeuta che opera nei "campi", «il campo crea una competenza, una competenza da campo, cioè particolari strumenti relazionali, certi tipi di comunicazione, tutte competenze che però all'esterno non funzionano, che all'esterno sono inibenti, per esempio il ricorso a toni aggressivi»[77]. Diverse persone adulte intervistate hanno riportato come il "campo" abbia determinato la perdita delle proprie competenze, acquisite prima del trasferimento nell'insediamento e come i propri figli, cresciuti esclusivamente nel «villaggio della solidarietà», non ne abbiano acquisita alcuna. «*Quando stavo a Vicolo Savini ho fatto un sacco di corsi. Gli attestati oramai sono tutti nel cassetto. Io non so neanche più andare su internet. Ora sono peggiorata, pure con l'italiano!*»[78]. «*A Castel Romano la mentalità è andata indietro [...] se metti un ragazzino in mezzo al bosco cosa fa? Cosa impara a fare? Non imparano nulla, invece di dare un futuro ai ragazzini, avanti, li mandiamo indietro. Qui ormai il nostro cervello funziona solo al 10%! L'unica attività che offre qui è guardare le macchine passare!*»[79]. A questo proposito, va notato come molti genitori definiscano i propri figli come degli "animali selvatici"[80] incapaci di rapportarsi al mondo esterno al "campo", come, anche riferendosi agli adulti, si utilizzi spesso il termine "pazzo" e come per raccontare il proprio gruppo, al cui interno si riporta la presenza di individui fuori dalla norma e deviati, si ricorra a immagini de-umanizzanti.

«*Questi, che sono un po' pazzi, bruciano le cose, ci buttano tutta l'immondizia dietro la casa* [...] *Qua i bambini diventano come i pazzi. Sempre girano qui i bambini, ma non escono mai. Se escono fuori non sanno dove andare, come muoversi. Questo campo è come una jungla, non vedi nulla, solo la terra. Porti i bambini in un parco, in un giardino, e si muovono come le scimmie*»[81]; «*I ragazzi qua a 10-11 anni sono molto aggressivi, non sanno parlare con la gente, sperano o aspettano qualcosa che non so. Il loro livello di lingua italiana è modesto, non vanno a scuola*»[82]; «*Se noi stiamo sempre insieme, chiusi nel gruppo nostro, noi non impariamo mai niente, io non so di te e tu non sai di me*»[83]; «*Qui non puoi fare nulla. Uno che sta sempre chiuso qua diventa scemo. I bambini miei no, perché li faccio uscire. Gli altri sono più aggressivi, ti danno fastidio, dicono parolacce, vogliono rimanere a casa, hanno perso la voglia di uscire, la mattina di uscire dalle coperte, diventi depresso*»[84]; «*Sono come bestie, stanno sempre qui nel campo e quando vanno fuori e incontrano gli altri bambini sono come dei selvaggi [...] allora li porto poco e loro sono sempre nervosi, rispondono male, tirano calci*»[85]; «*Gli adolescenti del campo hanno perso tutto il cervello*»[86]; «*Siamo bestie, il cane di un italiano vive meglio*»[87]; «*Come cani randagi, ci hanno buttato qua e hanno detto "vediamo che succede"*»[88]; «*Castel Romano ha rivoluzionato il modo di vivere dei bambini.*

[77] Intervista a uno psicoterapeuta sistemico-familiare, Roma, 23 gennaio 2015.
[78] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 22 gennaio 2015.
[79] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 14 gennaio 2015.
[80] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[81] Intervista collettiva a un gruppo di donne residenti presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[82] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 febbraio 2015.
[83] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 14 gennaio 2015.
[84] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 26 febbraio 2015.
[85] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 5 marzo 2015.
[86] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 19 febbraio 2015.
[87] Intervista a una donna residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 22 gennaio 2015.
[88] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 14 gennaio 2015.

Anche i grandi stanno diventando un po' pazzi, diventano isterici qui. I bambini italiani li vedo molto diversi, hanno un percorso. Qua non hanno un percorso. Ne hanno sempre e solo uno, uguale»[89]. Ancora una volta, si ritrova uno dei meccanismi, noto in antropologia, per cui un gruppo umano rappresenta l'*altro* attribuendogli un carattere non umano, un meccanismo che però i rom hanno ribaltato, acquisendo la prospettiva della società maggioritaria de-umanizzando sé stessi. In altri termini, emerge come i rom si siano assimilati all'immaginario e all'universo linguistico della società maggioritaria, adottandone i termini e le rappresentazioni, accettando e facendo proprio il ruolo di subordinati con tutto ciò che questo comporta in termini di disagio e di assuefazione alla vita di assistiti e di considerazione del sé. Tale fenomeno ricorda quello del "paziente designato", per cui all'interno di un contesto gruppale – come quello familiare – viene investita un'unica persona come portatrice del malessere dell'intero gruppo. Questo meccanismo avviene in modo inconsapevole e altrettanto inconsapevolmente il gruppo tende a voler mantenere lo *status quo* e impedire quindi che il "paziente designato" emerga dalla propria condizione di disagio, funzionale al mantenimento dell'identità gruppale. Il singolo/paziente, a sua volta, accetta totalmente il ruolo di capro espiatorio, funzionale a non contrastare il gruppo e a marcare il proprio legame di appartenenza con quest'ultimo. Secondo questa prospettiva, la malattia individuale non va intesa come tale, ma costituisce piuttosto la presa in carico del singolo del disfunzionamento del proprio gruppo di riferimento. Allo stesso modo, sembra che i rom residenti nei "campi" abbiano come unica forma di legame e di relazione con l'esterno l'adesione alle aspettative della società maggioritaria, l'adozione del ruolo costruito su di loro dalle politiche e dalle rappresentazioni esterne. Un ulteriore elemento che rimanda a questa tensione ambivalente verso la società italiana, che simboleggia la vicinanza imperfetta con il mondo al di fuori del "campo", è l'uso dilagante dell'apparecchio televisivo dentro i container (il quale è per lo più assente, o generalmente spenta, all'interno delle case ordinarie visitate per la ricerca). La televisione, perennemente accesa e posseduta pressoché da tutti i residenti dell'insediamento, sembra costituire l'unico contatto regolare con quanto esiste al di fuori del «villaggio della solidarietà». Anche in questo caso, il rapporto si configura come impari e squilibrato, e vede i rom in una posizione di passività totale. Emblema dell'uso costante della televisione come principale forma di relazione con la società italiana sono i nomi che i neo genitori scelgono per i figli: non più i nomi della tradizione bosniaca e musulmana, non ancora nomi italiani comuni, bensì i nomi propri dei personaggi televisivi, dei protagonisti delle serie televisive e così via.[90]

Un ulteriore aspetto simbolico che rimanda all'esclusione vissuta dai rom nei "campi" e al loro collocarsi al di fuori della società è il desiderio di molti di non essere seppelliti in Italia, bensì in Bosnia Herzegovina, a fianco ai famigliari già defunti[91]. Questa volontà di sepoltura[92] in uno spazio altro da quello in cui sono nati e hanno vissuto, e di essere trasferiti in un luogo totalmente ignoto di cui talvolta è sconosciuta anche la lingua, segna drammaticamente il rifiuto di riconoscere l'Italia come il proprio paese e Roma come la propria città – quando, allo stesso tempo, il legame con il paese *altro* si fonda su elementi invisibili e immateriali, inerenti all'immaginario trasmesso dai genitori o dai nonni. Presumere di ritornare in un luogo estraneo ma simbolicamente positivo sembra costituire un forte appiglio per

[89] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 febbraio 2015.

[90] «*Ci stiamo assimilando in maniera negativa, molti ragazzi prendono la mafia, la delinquenza come modello: non ci sono alternative al degrado, alla delinquenza, vedono i film, la tv con dei modelli sbagliati, violenti*» (Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 10 gennaio 2015).

[91] «*Vorrei essere seppellito in Bosnia, mi sento troppo escluso qui, troppo*» (Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 febbraio 2015).

[92] Questo desiderio, di cui si ha riscontro in quanto è stato domandato agli intervistati dove volessero un giorno essere seppelliti, fa riferimento a una rappresentazione significativa di uno degli assi costitutivi della realtà ovvero il rapporto tra mondo dei vivi e mondo dei morti, come sottocategoria del polo visibile-invisibile.

dare senso, rivalutare e compensare la negatività dell'esperienza italiana[93]. Lo slancio nostalgico e romantico verso la Bosnia Herzegovina è del tutto assente tra i rom che vivono in casa: «*Io non mi sento bosniaca. La Bosnia non mi ha dato mai niente. Non mi interessa proprio la Bosnia*»[94] afferma una donna residente presso un'abitazione convenzionale, che, riferendosi al "campo" dove vivono i propri parenti, dice: «*Qui in Italia abbiamo un'Africa*», proprio come se lo spazio dei «villaggi attrezzati» fosse veramente una terra straniera, così differente e isolata da non poter essere concepita come appartenente allo stesso paese di chi parla.

A conferma di quanto i rom si pongano come l'eccezione della società e abbiano interiorizzato la propria appartenenza alla categoria degli "anormali", concludiamo questa riflessione con una frase di un ragazzo usata durante un colloquio: «*I bambini rom sono completamente diversi dai bambini normali*»[95].

Infine, si riporta una lista dei sentimenti riportati durante i colloqui nel «villaggio della solidarietà» e non rilevati nei colloqui condotti presso le abitazioni convenzionali: nervosismo, agitazione, vergogna, paura per i propri figli, dolore fisico diffuso, stanchezza, sfiancamento per aver sempre subito, tendenze suicide, tendenze all'autolesionismo.

In conclusione, si è osservato come l'isolamento e le difficoltà a godere di una rete socio-affettiva esterna all'istituzione totale del "campo" rendano tale spazio come fagocitante e performativo nei confronti delle identità di chi vi risiede, con un impatto negativo in termini di progettualità individuale e di possibilità di uscita dall'insediamento.[96] Tra i rom residenti presso il "campo", si registra un senso di passività nei confronti della propria vita, una totale adesione al ruolo che la società e le politiche offrono ai residenti, un'interpretazione assoluta dell'unico ruolo apparentemente possibile, quello di persone ai margini e da assistere, dipendenti dall'esterno e private della facoltà di immaginare e intraprendere autonomamente dei percorsi che portino il proprio nome.

---

[93] Un'intervistata spiega anche che la sepoltura nel paese dei propri avi costituisce, tra le altre cose, una dimostrazione di benessere economico e del proprio status sociale.

[94] Intervista a una donna residente presso un'abitazione convenzionale di Roma, 15 gennaio 2015.

[95] Intervista a un uomo residente presso il «villaggio della solidarietà» di Castel Romano, 3 febbraio 2015.

[96] Ulteriori affinità con le istituzioni totali riguardano i rapporti forzati di convivenza con altri individui; il senso del controllo da parte degli altri; l'assenza percepita di controllo sullo spazio vissuto, il cui degrado o il cui mantenimento risentono dei comportamenti altrui, per cui non si può impedire che i propri visitatori trovino uno spazio rumoroso, sporco, umido etc. Su questi aspetti si rimanda a: Associazione 21 luglio, *Terminal Barbuta. Un campo per soli rom*, settembre 2014, http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/09/TerminalBarbuta_web_ridotto.pdf

POSTFAZIONE

di Natale Losi
Direttore della scuola quadriennale di Psicoterapia Etno Sistemico Narrativa di Roma

In questa ricerca abbiamo intrapreso un percorso iniziale, produttivo per varie ragioni. In primo luogo, abbiamo evitato di semplificare un discorso veramente complesso: quello della salute mentale, che si intrecciava con quello dell'appartenenza e identità etnico-culturale, nonché con le condizioni socio-abitative. L'esercizio avrebbe potuto essere sterile e ridursi a un poco produttivo ricorso a forme estreme di relativismo culturale. Abbiamo invece raccolto primi elementi di storie ed esperienze che consentono di avere una base conoscitiva più solida, nel caso – come sembra imprescindibile, anche a proposito di recenti avvenimenti di cronaca – si potrà continuare a fare ricerca su un terreno fertile d'informazioni indispensabili per approcciarci all'altro/rom. Cito, a mo' di esempio, uno solo dei temi emersi attraverso la ricerca: quello del rapporto tra individuo, collettività e famiglia. La ricerca ha evidenziato la fragilità del senso di comunità esistente tra i rom. È, almeno per chi scrive, un dato inaspettato. Abbiamo visto invece che l'unico interlocutore di riferimento per un rom, soprattutto se vive nei "campi", è la famiglia. In modo inaspettato abbiamo scoperto che per i bambini e i ragazzi rom non esistono gli interlocutori capaci di trasmettere una storia e una memoria che non sia quella imposta da una società prevalentemente ostile e dominante che li ghettizza. Solo a volte, e raramente, esistono alcune figure adulte, in genere quelle di qualche nonno – peraltro giovanissimo – che può riferire di esperienze altre rispetto a quelle del "campo". Mi sono chiesto come sia possibile ricostruire un collettivo che non c'è. L'associazione che ho fatto, non realizzabile in modo semplice, è quella di un lavoro di accompagnamento dall'individuale al collettivo. Lavoro difficilissimo, che probabilmente può essere intrapreso solo con l'aiuto della scuola. Si tratta, quando il collettivo non c'è più, di evocare ciò che è nel presente invisibile: la storia, gli "archivi della memoria". Credo sia più attraverso degli animatori sociali capaci, più che presidiando i "campi" con psicologi di qualunque tipo, che si possa favorire un processo così impegnativo. L'alternativa riduttiva, che non auspichiamo, è quella di usare diagnosi inappropriate per violentare ulteriormente un gruppo già sufficientemente martoriato.

APPENDICE

PER UNA "PEDAGOGIA DELLA CITTADINANZA": IL PROGETTO EDUCATIVO DELL'ASSOCIAZIONE 21 LUGLIO

di Carlo Stasolla
Presidente dell'Associazione 21 luglio

La ricerca qui presentata indica quanto gli spazi istituzionali dei "campi" rafforzino i fattori di rischio e indeboliscano quelli di protezione in termini di sviluppo di disagio: si tratta di spazi completamente inadatti al benessere e alla crescita equilibrata dei minori. Per contrastare tale fenomeno e per far emergere i rom dal ghetto materiale e non dei "campi", l'Associazione 21 luglio cura con particolare piglio il proprio settore dedicato all'educazione. Il nostro lavoro, nell'educazione così come negli altri ambiti in cui ci impegniamo, si caratterizza per una totale indipendenza dalle istituzioni locali e nazionali e per un approccio esplicitamente legato ai Diritti Umani. Questi ultimi presuppongono una cittadinanza riconosciuta, la quale può essere garantita solo da una effettiva conquista dei diritti fondamentali. In tale prospettiva, la cittadinanza si pone come elemento imprescindibile per la realizzazione della condizione umana nelle sue diverse dimensioni sociali e politiche, nel diritto ad avere diritti, nella possibilità di appartenere e partecipare alla vita sociale nella quale si è inseriti.

L'Associazione 21 luglio, a partire dal 2013 e con lo stimolo e il supporto dei pedagogisti del progetto *Axè*[97], ha ideato e realizzato il progetto *Amarò Foro* (La Nostra Città nella lingua *romanés*), il quale promuove una "pedagogia della cittadinanza" e ha come principale scopo l'affermazione e l'attuazione dei diritti fondamentali della persona umana ponendo al centro i bambini e agli adolescenti rom destituiti di diritti a causa della disuguaglianza, l'esclusione e la marginalizzazione imposta da oltre due decenni, nella città di Roma, dalla politica segregativa e discriminatoria dei "campi nomadi".

Gli educatori del progetto *Amarò Foro* lavorano quindi per educare i minori rom alla cittadinanza, intesa come principio e mezzo per la costruzione e la conquista dei diritti e funzionale all'acquisizione della consapevolezza che la città di Roma è anche la "propria" città.

I luoghi dove il progetto educativo si attiva sono inizialmente la strada e il "campo", spazi dove si assommano e si sedimentano i risultati delle varie ingiustizie subite e le violazioni dei più elementari diritti. La scelta dell'Associazione 21 luglio di iniziare il percorso pedagogico incontrando i bambini e le bambine negli spazi dove questi vivono e trascorrono il proprio tempo rivela la volontà di superare visioni stereotipate e assistenzialistiche che hanno sinora caratterizzato gli interventi pubblici e privati nei confronti dell'infanzia rom. Compito infatti degli educatori del progetto è quello di leggere la realtà del "campo" e posizionarsi rispetto a questa in modo neutrale, ascoltare le istanze della comunità e far emergere le inquietudini come le attese dei minori. Il percorso pedagogico all'interno della strada e del "campo" ha come obiettivo quello di far nascere delle scintille che inneschino un processo di scambio tra educatore e minore fondato sul rispetto e l'ascolto profondo e scandito dai ritmi di ciascuno.

[97] "Projeto Axè" è una organizzazione no-profit nata a Salvador, Bahia (Brasile) e avente l'obiettivo di recuperare bambini e ragazzi di strada esclusi dalla vita sociale, affettiva e istituzionale. Centrale nel progetto è la pedagogia del desiderio, che stimola continuamente i minori e li sollecita a sognare e a desiderare. I progetti coinvolgono discipline come la danza, la capoeira, le arti plastiche, la moda, in settori quali l'educazione di strada, l'educazione infantile, la difesa dei diritti.

Ogni azione dell'Associazione 21 luglio, dall'advocacy alla ricerca, dal monitoraggio alla sensibilizzazione, non è politicamente neutrale e anche in *Amarò Foro* – progetto specificatamente pedagogico – la dimensione politica ha una centralità assoluta. L'impegno più importante del progetto è quello di mettere al centro il minore rom per sostenerlo nella trasformazione da abitante del ghetto e cittadino invisibile, il cui destino appare già segnato dalla nascita, a cittadino pronto a coltivare il desiderio e il sogno, con capacità critica di interpretazione del mondo e con la consapevolezza dei propri diritti e dei doveri.

1. IL SENSO E IL VALORE DI UNA "PEDAGOGIA DELLA CITTADINANZA". LA TEORIA CHE SOSTIENE IL PROGETTO *AMARÒ FORO*

L'educazione è un prodotto umano, si muove lungo i processi storici, non è mai neutra e riveste un ruolo chiave nel processo della diseguaglianza sociale. Una vasta letteratura scientifica ha dimostrato come la variabile che pesa maggiormente nel processo di diseguaglianza in termini di educazione è l'origine sociale, per cui il contesto socio-economico condiziona, molto più del contesto culturale o "etnico", il successo scolastico di un soggetto.

A differenza dei progetti spesso rivolti ai minori rom, *Amarò Foro* tenta di superare l'approccio assistenzialistico che caratterizza i molti interventi di cui sono target i rom e considera il minore rom come soggetto portatore di diritti.

Esclusivamente nella sua fase iniziale, il progetto offre al bambino rom un trattamento differenziato, rivolgendosi pertanto ai solo minori rom presenti negli insediamenti formali e informali della Capitale.

Gli educatori del progetto riconoscono che il sapere e la cultura rom – e anche la "cultura del campo" con tutte le sue contraddizioni – sono non solo un patrimonio al quale deve essere riservato un profondo rispetto, ma anche un elemento indispensabile nel processo educativo del minore rom. Gli elementi delle culture rom, in quanto culture di origine e "cultura del campo" come cultura della sopravvivenza, funzionano come punto di partenza per l'accesso alla cultura universale e rappresentano il "filo rosso" che accompagna le attività previste e organizzate nel progetto. All'interno del progetto *Amarò Foro* si intende pertanto tener conto della realtà culturale, politica e socio-economica dei bambini rom. Questo significa non slegare l'azione educativa dalla vita dei minori rom all'interno della realtà del "campo" e, partendo da questa, aiutarli a riflettere sul loro mondo e sulle possibili soluzioni per uscire dalla condizione di cittadini invisibili, emarginati, ghettizzati. Per i bambini dei "campi" si tratta di promuovere un percorso individuale verso la cittadinanza attraverso la riscoperta delle regole nel rispetto degli altri, la conoscenza della storia e delle origini rom, l'espressione della creatività e delle emozioni sollecitate dall'arte, il riconoscimento di sé stesso e dell'altro come essere che desidera riappropriarsi del diritto smarrito di sognare e di essere felice. La riscoperta di specifici tratti delle culture rom, oltre a rappresentare una "costante" presente nel progetto, si inserisce come elemento dirompente che, all'esterno, può abbattere i pregiudizi e gli stereotipi presenti nella società maggioritaria.

All'asse del diritto alla cittadinanza e dei Diritti Umani, si affianca l'altro elemento centrale del progetto – ovvero l'Arte, intesa non solo come "mezzo" per educare, bensì come educazione essa stessa. L'Arte infatti oltre ad avere un valore intrinseco, svolge un'azione trasformatrice: attraverso l'ispirazione,

smuove i sentimenti, la ragione, l'azione, modificando l'essere umano e rimodellando il significato attribuito al mondo esterno.

Ulteriori aspetti caratterizzanti *Amarò Foro* sono:

a) L'alta professionalità degli arteducatori: il progetto rifiuta la pratica tradizionale del "volontariato" nei progetti sociali e conta su un'equipe di professionisti remunerati e impegnati in un processo permanente di formazione. Determinate informazioni e contenuti tematici vengono trasmessi a tutti gli educatori. Ciò significa che, indipendentemente dall'attività che l'educando sta frequentando, egli avrà accesso all'interno del progetto educativo ai contenuti culturali di base per la sua formazione – inerenti i diritti umani, la cittadinanza, la scoperta di nuovi significati della città, etc. – in linea con la politica culturale dell'Associazione 21 luglio;

b) Il ritmo che scandisce i passaggi nel percorso educativo non viene stabilito dagli arteducatori ma dai minori, nella consapevolezza del valore del tempo del minore. Nel progetto educativo il tempo non appartiene all'educatore ma all'educando;

c) Il progetto mira a sostenere l'uscita dall'esclusione sociale attraverso un lavoro che, partendo dall'arteducazione rivolta ai minori rom, intervenga sul loro ambito familiare, scolare, comunitario attraverso un'attività di creazione di reti di sostegno familiare-legale-sociale-sanitario e inaugurando un'alleanza strategica con le agenzie educative che si muovono attorno al minore;

d) Vivendo nel gruppo l'esperienza del "bello", il bambino rom costruirà una nuova identità, che favorisce l'emergere di sentimenti comuni e specialmente il senso di appartenenza, al proprio gruppo, alla propria cultura, alla propria città. Questo è un processo che caratterizza il sorgere del gruppo. Un gruppo di carattere affettivo, perché riunito attorno ad una motivazione empatica che condivide, nell'incontro con i suoi simili, l'emozione di vivere l'estetica dell'arte. Non è importante che tutti coloro che passano per questa esperienza diventino artisti o professionisti di fama. Quello che importa è che i bambini rom coinvolti nel progetto entrino in contatto con il mondo immaginario dell'arte, percepiscano e imparino a riconoscere la propria sensibilità, scoprano personalmente che, pur vivendo dove vivono, è stabilita per loro una relazione con il mondo che supera i limiti della loro realtà e che favorisce la percezione del senso di universalità. Operare con le manifestazioni di arte collegate alla propria storia e alla propria cultura rafforza la dimensione di sé e del mondo circostante e questo a sua volta rende consapevoli di potersi trasformare e di trasformare il mondo e, con questo processo universalizzarsi;

e) Permanentemente si cercano nuovi modi per mantenere il contatto sistematico con le comunità o i soggetti rom che producono manifestazioni essenziali per la cultura rom affinché l'educando, in un processo di identificazione, possa sentirsi portatore e contemporaneamente produttore di questo patrimonio. Per tale ragione si promuovono collegamenti con artisti e studiosi rom in Italia e in Europa.

2. L'ATTUAZIONE DEL PROGETTO

Il progetto *Amarò Foro* si realizza in cinque distinte fasi:

a) Educazione di strada

E' organizzata da un'Unità Educativa di Strada, formata da un educatore e un mediatore culturale. L'Unità si presenta come un spazio di accoglienza dove per il minore diventa lecito e possibile esprimersi, apprendere, desiderare e sognare. L'Unità si caratterizza per alcune regole istituite e condivise, strumento indispensabile per rendere possibile, produttiva e gradevole la convivenza. Il sistema delle regole deve essere aperto affinché l'educando ne contribuisca allo sviluppo. Lo spazio creato dall'Unità mira a essere un luogo di apprendimento pratico del concetto di cittadinanza e delle sue implicazioni: diritto ad avere diritti, rispetto per le diversità, abolizione dei privilegi, affermazione del bene comune, fiducia nel potenziale di trasformazione di ciascuno, della propria vita e del mondo dove si è inseriti, fiducia nella forza della parola, della regola, del contratto. L'ascolto è uno dei metodi strutturali dell'atteggiamento pedagogico del progetto. L'educatore deve essere capace di sospendere ogni giudizio, di disfarsi dei preconcetti privilegiando la via del dialogo.

In una fase successiva al lavoro dell'Unità gli educatori cercano condizioni per creare delle situazioni concrete che possano captare le aspettative, le storie di vita e le potenzialità dei minori, accogliendoli nella loro totalità, riconoscendoli come persone. Mediante varie strategie, vengono create situazioni che permettono ai minori di comprendere che essi stessi sono possessori di un sapere, di una forma di intelligenza, di potenzialità e di una storia che devono essere ampliate e potenziate all'interno di processo educativo.

L'attività dell'UES si suddivide in 4 momenti:

1. Mappatura dello spazio vitale del minore. In questa prima fase compito degli educatori è quello di osservare lo spazio in cui il minore si muove, le dinamiche presenti, i riferimenti da prendere in considerazione;
2. L'incontro. E' il momento del primo scambio, in cui il minore e l'educatore iniziano a guardarsi, ad osservarsi, a conoscersi.
3. Il tempo dell'innamoramento pedagogico. Inizia nel momento in cui il bambino desidera la presenza e l'operatore dell'educatore. E' il momento di una più approfondita conoscenza.
4. La proposta educativa. In questa ultima fase il minore pone la richiesta di fare il "salto" dal "campo" al laboratorio, uno spazio esterno dove essere educati alla cittadinanza.

b) Proposta educativa

L'UES incontra i genitori o i referenti adulti del minore per condividere con loro l'esperienza fino a quel momento compiuta e presentano loro la proposta *Amarò Foro.* Si sottoscrive un contratto tra la famiglia e l'Associazione 21 luglio. Ogni mese la famiglia, per il tramite degli educatori di strada, incontra l'equipe del progetto per una verifica dello stesso. Si stabilisce un primo contatto con la scuola frequentata dal minore.

c) Laboratorio educativo

Il laboratorio si compone di tre arteducatori: un educatore, un mediatore, un artista. Sono previsti una pluralità di "linguaggi artistici": musica, danza, teatro. I laboratori vengono frequentati da 10 minori ciascuno. E' prevista anche un'equipe di lavoro presente nella scuola dove saranno indirizzati i minori rom che risulteranno a rischio evasione scolastica. L'equipe curerà azioni di arteducazione che riguarderanno minori rom e non rom.

d) Attività di sostegno alla rete familiare e cittadina

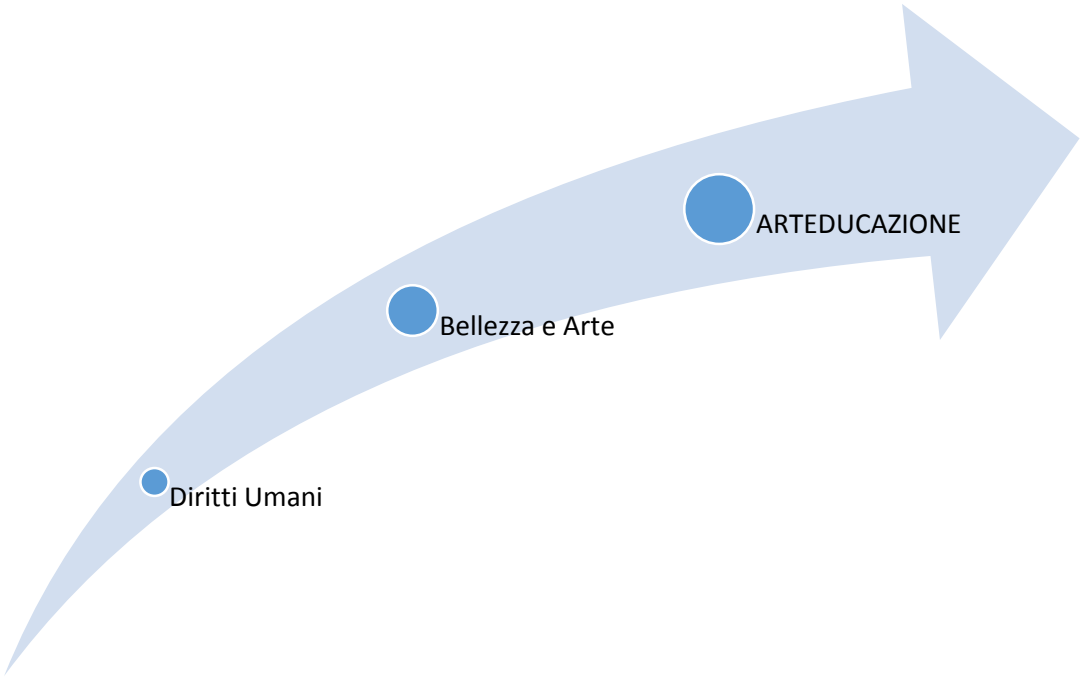
Attorno al minore è prevista la costruzione di una rete che coinvolga altri soggetti educativi come la scuola, la famiglia e le comunità rom. Si prevede, laddove necessario, un intervento specifico dedicato alla regolarizzazione di quanti non hanno uno status giuridico e all'assistenza sanitaria attraverso il coinvolgimento attivo delle altre aree dell'Associazione 21 luglio.

Come sviluppo delle prime fasi si prevede, negli anni successivi, l'attuazione di una quinta azione:

e) Educazione all'attivismo

L'adolescente, in prossimità dell'età adulta, è coinvolto in un corso sui Diritti Umani organizzato annualmente dall'Associazione 21 luglio e aperto a giovani rom e sinti presenti sul territorio nazionale.

Il perno ideale del progetto è il valore della cittadinanza associato al valore e alla forza dell'arte nella consapevolezza che ogni azione interna al progetto è un atto educativo. Il principio educativo su cui si fonda il progetto è che l'arte è accessibile ad ogni essere umano e che essa non è strumento di educazione ma educazione stessa.



L'obiettivo generale del progetto *Amarò Foro* è deviare il corso del destino – apparentemente già segnato – dei minori rom destituiti dai diritti fondamentali aiutandoli nel passaggio fondamentale da "abitanti del ghetto" ad "abitanti della città".

BIBLIOGRAFIA

Associazione 21 luglio, *Figli dei campi. Libro bianco sulla condizione dell'infanzia rom in emergenza abitativa,* dicembre 2013; http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/12/Figli-dei-campi_Associazione21luglio.pdf

Associazione 21 luglio, *Linea 40. Lo scuolabus per soli bambini rom*, ottobre 2011; http://www.21luglio.org/linea-40

Associazione 21 luglio, *Mia madre era rom. Le adozioni dei minori rom in emergenza abitativa nella Regione Lazio*, ottobre 2013; http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/10/Rapporto-Mia-madre-era-rom_Associazione-21-luglio2.pdf

Associazione 21 luglio, *Rom(a) Underground. Libro bianco sulla condizione dell'infanzia rom a Roma,* febbraio 2013*;* http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2013/02/Roma%20Underground_web.pdf

Associazione 21 luglio, *Terminal Barbuta. Un campo per soli rom*, settembre 2014, http://www.21luglio.org/wp-content/uploads/2014/09/TerminalBarbuta_web_ridotto.pdf

Augè M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1992

Bamberg M., *Positioning Between Structure and Performance*, Journal of Narrative and Life History, 7 (1-4), pp. 335-342, 1997

Bamberg M., *Is There Anything Behind Discourse? Narrative and the Local Accomplishments of Identities*, in W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte-Esgalhado, R. Jorna e E. Schraube (eds.), Challenges to Theoretical Psychology, North York, Captus University, 1999

Barbetta (a cura di), *Le radici culturali della diagnosi*, Meltemi Edizioni, Roma, 2005

Bauman Z., *Amore Liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Edizioni Laterza, Roma, 2006

Beneduce R., *Illusioni e violenza della diagnosi psichiatrica*, in Aut Aut, 357, Il Saggiatore Edizioni, gennaio-marzo 2013

Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze-Milano, 2003

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992

Caillé P., Rey Y., *Gli oggetti fluttuanti. Metodo di interviste sistemiche,* Armando Editore, Roma, 2012

Cioffi R., *La Malattia Mentale, come vissuto della persona, nell'ottica fenomenologica e sociologica*, in Rivista di Psichiatria 2002, 37, 3

Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., *Adolescenze e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002

Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969

Havighurst R. J., *Human Development and Education*, Longman, New York, 1953

Harré R. e van Langenhove L. (eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell Publishers, Oxford, 1999

Hillman J., *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*, Raffaello Cortina, Milano, 1984

Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, *Il disagio degli adolescenti. Valutare gli interventi, valutare le politiche*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2006

Losi N., *L'uovo bianco della gallina bianca. Ovvero: la terapia delle coppie miste nell'approccio etno-sistemico-narrativo*, in Andolfi (a cura di) *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004

Losi N., *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico,* Borla, Roma, 2010

Organizzazione Mondiale della Sanità & Funacao Calouste Gulbenkian, *Social Determinants of Mental Health*, Ginevra, 2014; http://www.who.int/mental_health/publications/gulbenkian_paper_social_determinants_of_mental_health/en/

Organizzazione Mondiale della Sanità*, Rapporto sulla salute mentale nel mondo*, Ginevra, 2001*;* http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_it.pdf

Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997

Ricoeur P., *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano, 1977

Ricordy A., Motta F., Geraci S., *Salute Rom. Itinerari possibili*, Edizioni Pendragon, Roma, 2014

Sen A., *Identità e violenza*, Edizioni Laterza, Bari, 2011

Strassmayr C., *Mental Health care for socially marginalised people in Europe. Results from the European Commission funded PROMO study*, In Medicine & Health 2012; http://www.goinginternational.eu/pdfs/fachartikel/strassmayr_christa_mental%20health.pdf

Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta*, Mondadori, Milano, 2000

Wortham S., *Interactional Positioning and Narrative Self-Construction*, Narrative Inquiry, 10 (1), pp. 157-184, 2000

L'associazione 21 luglio lavora dal 2010 per tutelare e promuovere i diritti umani delle comunità rom e sinte, mediante una costante attività di advocacy, ricerca, monitoraggio delle politiche, educazione, sensibilizzazione contro i pregiudizi e, laddove necessario, tramite azioni legali.

Al fine di mantenere equità di giudizio, libertà di espressione e indipendenza decisionale, non accediamo a finanziamenti pubblici italiani. Sono le donazioni dei privati cittadini, delle istituzioni europee e di fondazioni italiane e internazionali ad aver reso possibile il nostro lavoro finora.

Se condividi la nostra mission, puoi sostenerci in diversi modi: scopri come su
http://www.21luglio.org/dona-ora