

STORIA MEMORIA



Toolkit per insegnanti

SINTI E ROM NELLE SCUOLE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLIPSI
CENTRO DI RICERCA,
LINGUE, LETTERATURE E PSICOLOGIA

Sucar  Drom

ASSOCIAZIONE
21 LUGLIO

 CILD



Progetto finanziato dal Citizens, Equality, Rights and Values Programme dell'Unione Europea

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

MODULO n.1

Storia e contesto

Conoscere e comprendere le storie delle bambine e dei bambini rom e sinti è il primo passo verso la costruzione di un percorso inclusivo, centrato sui bisogni delle alunne e degli alunni appartenenti a tali comunità.

Questo modulo ripercorre in forma sintetica gli antichi e i più recenti sviluppi della storica presenza di gruppi rom e sinti italiani, delle migrazioni delle comunità rom dall'Europa dell'Est, e delle politiche adottate nei confronti di queste persone. Lo scopo di tale excursus è delineare un quadro generale, che ogni insegnante possa trovare utile per collocare le storie di vita delle alunne e degli alunni rom e sinti presenti nelle proprie classi, e costruire percorsi didattici e pedagogici che sappiano tenerne conto, valorizzarle, farne materia di interazione e di arricchimento dei contesti classe tutti.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

1. Un lungo viaggio. Dall'India all'Occidente

I dati della linguistica, dell'antropologia culturale, della storiografia e della genetica delle popolazioni lasciano supporre che sia la penisola indiana il territorio da cui ha avuto origine la prima migrazione delle comunità rom e sinte. Rimangono ancora poco chiari i motivi e le tempistiche di questo spostamento verso Occidente, poiché la storia di questi gruppi umani nel periodo pre-europeo è ancora in fase di ricostruzione.¹

Già nel 1200, secondo le testimonianze raccolte da commercianti del tempo, si riscontrano insediamenti sparsi in ciò che oggi è parte del territorio turco e greco.² Grazie ad un numero crescente di racconti redatti da cronisti e viaggiatori, dal 1400 in poi si è potuto individuare il cammino di questi gruppi; già nella prima metà del XV secolo, carovane di "gens cingara" avevano attraversato numerose città dell'Europa Occidentale. Il 1422 è l'anno in cui i cronisti iniziano a parlare di "cingari" presenti sull'attuale territorio italiano.

Le cronache ci raccontano come l'atteggiamento delle popolazioni locali sia inizialmente curioso ed accogliente, motivato da un forte retroterra cristiano, visto che le prime carovane di "gens cingara" vengono associate a quelle di pellegrini in movimento per espiare antiche colpe. Ben presto, tuttavia, si va generando un clima di rifiuto e disagio, che all'inizio del XV secolo si traduce in drastici bandi repressivi, che segneranno nei secoli successivi il rapporto tra le popolazioni locali e le comunità di passaggio.

Gli studi spiegano questo deciso cambiamento di prospettiva proprio partendo dalla lettura della Bibbia, la fonte cui affidarsi - all'epoca - per ogni necessità di delucidazione. La nascente ondata persecutoria contro i cosiddetti "zingari" affonderebbe le sue radici nelle storie di Caino e dei suoi figli, condannati al nomadismo perenne: nei primi gruppi nomadi

¹ Secondo alcuni studiosi una prima migrazione sarebbe iniziata con la conquista dell'India Settentrionale da parte dei Persiani durante il regno di Ardashir (224-241 d.C.); secondo diversi specialisti delle lingue indiane i primi gruppi di rom dovrebbero aver lasciato l'India intorno al 1000 d.C., dato che il romanès non presenta quei cambiamenti che si verificarono invece nelle lingue indiane dopo quella data (Donald Kenrick, *Zingari, dall'India al Mediterraneo*, Roma, 1995).

² Dopo la caduta di Gerusalemme nel 1244 e la fine dell'ideale crociato, il frate Nicolò da Poggibonsi, diretto nella città santa, si lascia incantare da alcuni stranieri che amano spostarsi continuamente. L'anno seguente annota sul suo diario: «Essi quando sono presso le città vi ficcano un paolo e ivi appiccano le loro masserizie e le loro bestie. E poi vanno per le città procacciando chi faccia loro del bene, e poi fanno beffe di chi ha fatto loro bene; e vanno dicendo, quando ne sono dimandati, ciò che debba intervenire della persona». (Nicolò Da Poggibonsi, *Libro d'Oltremare*, vol. II, Bologna 1881).



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

giunti dall'Oriente che vivono sotto le tende, lavorando il ferro o presentandosi in danze e musiche, si fa presto a riconoscere i figli di Caino, e in particolare «Iubal, il padre di quanti abitano sotto le tende presso il bestiame, Iubal il padre di tutti i suonatori di cetra e di flauto, Tubalkaim il padre di quanti lavorano il rame e il ferro».³ Affonda le sue radici in questo periodo la famosa leggenda, tuttora oggetto di rappresentazioni simboliche a sfondo religioso, che si sofferma sullo “zingaro” come il fabbro che preparò i chiodi per la crocifissione di Cristo.

Dalla fine del Quattrocento si va inoltre radicando nella società il principio dell'intolleranza secondo lo schema del “capro espiatorio”. Se la singola persona povera resta intoccabile, perché sotto le sue vesti continua a celarsi il “Cristo povero”, gli specifici gruppi sociali sono invece oggetto di criminalizzazione, accusati di attentare con il loro atteggiamento alla sicurezza e all'ordine cittadino. Un decisivo passaggio avverrà nei decenni successivi, quando, soprattutto con il Concilio di Trento, il rapporto con la persona povera smarrisce definitivamente il suo senso mistico. Da “rappresentante di Cristo”, il povero, il miserabile, il “cencioso”, soprattutto quando vagabondo e in una dimensione di gruppo, diventa il colpevole della sua e dell'altrui miseria.

Un'infinità di bandi ed editti, promulgati su tutto il territorio della penisola ma con un'intensità maggiore all'interno dello Stato Pontificio, vietano alla “gens cingara” l'insediamento, decretano punizioni fisiche per quanti trovati a mendicare, arrivando a sentenziare la formula per cui “chi uccide uno zingaro non commette reato”.⁴

Dall'inizio del XVI secolo in poi, leggi sempre più restrittive portano ad esplicite forme di persecuzione pubblica, che culminano in omicidi pianificati dalla cittadinanza e tollerati, se non incoraggiati, dalle istituzioni. A livello europeo, tali persecuzioni raggiungono il massimo della crudeltà nel XVIII secolo, sia in Spagna che nel Sacro Romano Impero.

La linea repressiva si alterna, al di fuori del nostro territorio, con tentativi sperimentali di tracciare traiettorie, anche violente, volte a far diventare “buoni cittadini” coloro che vagano sulle strade d'Europa alla ricerca di fortuna. Come vedremo nelle pagine che seguono, la storia sociale dei tentativi di (ri)educazione delle comunità rom e sinte è molto lunga e complessa, spesso ossessiva, e sempre si inserisce all'interno della più ampia storia sociale dell'educazione europea. La storia di coloro che una volta venivano denominati con i nomi

³ Genesi, 4:22.

⁴ Per un'analisi dei bandi e degli editti cfr. Carlo Stasolla, *Il figlio di Abele*, Roma, 2000.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

più diversi, e che oggi identifichiamo come “rom e sinti”, si potrebbe infatti raccontare come un lineare percorso di progetti rieducativi tentati e falliti un po’ in tutta Europa, alternati a pratiche espulsive e persecutorie.

Il momento in cui il processo di rieducazione degli “zingari” prende avvio nei vari Paesi corrisponde approssimativamente al periodo tra il XVII e il XIX secolo, arco temporale in cui si definiscono gli Stati nazione e, con loro, la necessità di inquadrare chi possa considerarsi un “utile cittadino” al servizio del governo di ciascun Paese. L’educazione di Stato si rivela subito come uno degli strumenti più consoni ad inculcare nelle popolazioni suddite il senso d’appartenenza a un gruppo nazionale.

I “percorsi rieducativi” dedicati alle comunità rom e sinte, però, si confrontano spesso con il fallimento, generando nell’immaginario collettivo l’identificazione delle persone “zingare” come “non cittadine”, incapaci di innestarsi all’interno di qualsiasi processo finalizzato ad una presunta normalità. Si rafforzano in questi anni gli stereotipi dello “zingaro” nomade, sociopatico, furfante, storpio, ingannatore - categorie che l’antropologia positivista di fine Ottocento rende pre-giudizi estremamente radicati, che funzioneranno come basi per i tragici eventi del XX secolo.

La riflessione sul concetto di “asocialità zingara” porta nel XIX e XX secolo verso l’ideazione e la progettazione di una più strutturata “rieducazione di Stato” a cui sottoporre soggetti da recuperare in ambito civile.

2. Il genocidio delle persone rom e sinte sotto il nazi-fascismo

Nei secoli che seguono, l’idea di una “razza zingara maledetta” dai tempi di Caino scompare, lasciando spazio alla razzologia su base biologica, che nell’Ottocento si fonde con l’evoluzionismo. Nasce così l’idea delle razze selvagge, inferiori perché biologicamente limitate.

Con “L’uomo delinquente”, Cesare Lombroso spiega bene perché gli “zingari” – insieme agli ebrei – condividono una condizione simile: «Dove spiccano chiare le influenze della razza sulla criminalità è nello studio degli Ebrei e degli Zingari. [...] Gli Zingari, dediti all’ira, nell’impeto della collera furono veduti gettare i loro figli, quasi una pietra da fionda, contro l’avversario, sono, appunto, come i delinquenti, vanitosi, eppure senza alcuna paura dell’infamia. Consumano in alcool e vestiti quanto guadagnano; sicché se ne vedono camminare a piedi nudi, ma con l’abito gallonato o a colori, e senza calze, ma con stivaletti



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

gialli. Hanno l'imprevidenza del selvaggio e del delinquente [...]. Gli Zingari si potrebbero chiamare, in genere, come i Beduini, una razza di malfattori associati».⁵

Lombroso e molti suoi colleghi, nell'approfondire l'associazione tra forma del cranio e frequenza di omicidi, giungono alla dimostrazione scientifica che gli "zingari", in compagnia dei sardi, sono la punta dell'iceberg dei "popoli-delinquenti", il cui atavismo è legato alla razza. Lo sviluppo di questa interpretazione, scrive lo storico Luca Bravi, «portava a un'unica consequenziale soluzione: la "piaga zingara" non poteva essere risolta con un intervento educativo; poteva soltanto essere prevenuta, e la sterilizzazione e la pena di morte potevano essere i soli mezzi per arrestarla sul nascere. La "asocialità zingara" cominciava quindi a essere piegata verso interpretazioni di stampo ereditario».⁶

Il decreto tedesco dell'8 dicembre 1938 sulla "Lotta alla piaga zingara", sostiene che la "questione zingara" va affrontata ponendo al centro caratteristiche intrinseche di questa "razza". Gli "zingari" sono ariani, è vero, ma contaminati con popoli di "razze inferiori", ciò che li rende soggetti da ghettizzare, sterilizzare, deportare e infine eliminare, in quel genocidio che le Comunità rom e sinte chiamano *Porrajmos* (Divoramento) o *Samudaripen* (Tutti morti).⁷

In Italia il concetto di inferiorità razziale degli "zingari" viene elaborato dalla scienza della razza legata alle figure del medico e scienziato Renato Semizzi e dell'antropologo Guido Landra. Per il primo, gli "zingari" sono «vagabondi per eccellenza, dediti alla mendicizia, alla

⁵ Lombroso C., 1896, L'uomo delinquente studiato in rapporto all'antropologia, alla medicina legale ed alle discipline carcerarie, Il Mulino, Bologna.

⁶ Bravi L., 2009, Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia, Unicopli, Trezzano sul Naviglio (MI).

⁷ Nelle istituzioni internazionali il termine utilizzato per riferirsi allo sterminio delle persone rom e sinte è "Porrajmos" o "Porajmos", una parola che in romanés, nell'accezione indicata rispetto allo sterminio, significa «divoramento» e che rimanda alla profanazione della vita. Il termine fu proposto da Ian Hancock, professore rom dell'Università di Austin, in Texas, proprio per indicare la persecuzione e lo sterminio durante il nazifascismo. Dopo alcuni anni dall'introduzione del termine Porrajmos, si è sviluppato un intenso dibattito nelle comunità rom e sinte sull'utilizzo di questo termine e sulla scelta più corretta di parole inerenti il tema dello sterminio. Porrajmos non è usato da tutte le comunità, poiché per alcune ha anche il significato di "stupro" ed è considerata una parola volgare, che non deve essere pronunciata.

Altri termini utilizzati nelle comunità per riferirsi al genocidio sono: Samudaripen (tutti morti), Baro Merape (grande sterminio), Sintegre Laidi (sofferenza dei sinti) o KaliTraš (terrore nero).



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

scroconeria, alla frode, al furto, alla menzogna e all'inganno. [...] Sono di carattere facilone, infedeli, pavidì, astuti nel pericolo, vendicativi, cinici, arroganti, sfacciati con i deboli, deboli ma intelligenti». Affrontando il tema degli incroci tra persone rom e persone non rom, Renato Semizzi sostiene che «la fusione produrrebbe degli elementi somaticamente omogenei, ma psichicamente minorati poiché la qualità del genitore ariano europeo non potrebbe attenuare o meno ancora annullare la qualità del genitore ariano zingaro, anche se queste dovessero, per fortunate combinazioni dei genidi o cromometri, rimane recessive».⁸ Sull'analisi di Semizzi poggiano le riflessioni di Guido Landra, personaggio di primo piano nella costruzione della politica della razza da parte del fascismo ed estensore materiale del "Manifesto degli scienziati razzisti", che fu prodromico alla legislazione antisemita. Osservando gli "zingari", Landra sostiene che «si tratta di individui asociali differentissimi dal punto di vista psichico dalle popolazioni europee. Data l'assoluta mancanza di senso morale di questi eterni randagi, si comprende come essi possano facilmente unirsi con gli strati inferiori delle popolazioni che incontrano peggiorandone sotto ogni punto di vista le qualità psichiche e fisiche».⁹

Su tali basi teoriche poggerà il genocidio delle persone rom e sinte nell'Europa nazifascista, che ha causato la morte di almeno 500.000 persone appartenenti a queste comunità.

Boiano, in provincia di Campobasso; Agnone, in provincia di Isernia; Tossicia, in provincia di Teramo; Gonars, in provincia di Udine; Prignano sulla Secchia, in provincia di Modena; Berra, in provincia di Ferrara. Luoghi poco noti ma dai nomi tragici per tante famiglie rom e sinte che in Italia, dall'11 settembre 1940, dovevano essere «rastrellate nel più breve tempo possibile e concentrate sotto rigorosa vigilanza in località meglio adatte in ciascuna provincia».¹⁰

3. Le comunità sinte e rom italiane nel secondo dopoguerra

La vita delle famiglie sinte e rom italiane riprende con la fine della seconda guerra mondiale. Scrive Giacomo "Gnugo" De Bar: "Il nonno decise che bisognava riprendere coraggio e ricominciare a lavorare con il postone [ndr. circo all'aperto delimitato con dei cancelli]. Andò

⁸ Semizzi R., 1939, "Gli zingari", in "La Rassegna di clinica, terapia e scienze affini", fasc.1, gennaio-febbraio.

⁹ Landra G., 1940, "Il problema dei meticci in Europa", La Difesa della razza, anno IV, n.1.

¹⁰ Si tratta dell'ordine di internamento in appositi campi di concentramento dal capo della Polizia, Arturo Bocchini, riportato in Ibidem



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

a Reggio Emilia al Comando di Liberazione per chiedere di riavere gli animali che gli erano stati portati via nel '39 a Prignano [ndr. campo di concentramento per sinti italiani a Prignano Sulla Secchia]. Il Comando gli diede un mulo, un cavallo e un somaro”.¹¹

Sulla persecuzione su base razziale subita durante il fascismo cala il silenzio, come dimenticata è la partecipazione delle persone sinte e rom alla guerra di liberazione. Presenti in diverse formazioni partigiane,¹² solo alcune persone ricevono il riconoscimento ufficiale, dopo molti anni dalla fine della guerra. È il caso di Amilcare “Taro” Debar – partigiano combattente con il nome di “Corsaro” nella 48° Bgt. Garibaldi “Dante Di Nanni” – che riceve il Diploma d’Onore attestante la Qualifica di Combattente per la Libertà d’Italia 1943-1945 solo negli anni Ottanta, quando Sandro Pertini diviene Presidente della Repubblica.

Nel Nord Italia, abitato prevalentemente da sinti italiani, le famiglie fino agli anni Settanta continuano a svolgere un’attività lavorativa itinerante, quella dello spettacolo viaggiante, come circensi, giostrai e musicisti. Nel Centro e Sud Italia, abitato prevalentemente da rom italiani, le famiglie abbandonano progressivamente le attività lavorative itineranti, come ad esempio la lavorazione dei metalli, l’allevamento e la vendita di cavalli, inserendosi nel tessuto lavorativo locale.

Lo stato italiano, dalla fine degli anni Sessanta, delega la risoluzione delle problematiche vissute dalle famiglie sinte e rom ad un’associazione – Opera Nomadi – nata a Bolzano nel 1963, che si attribuisce la funzione di rappresentanza delle comunità. In particolare sul tema della scuola, l’attività dell’associazione costruisce le condizioni per una sempre maggiore marginalizzazione e discriminazione delle persone appartenenti alla minoranza linguistica sinte e rom.

La crisi economica degli anni Settanta colpisce in maniera particolare le attività lavorative legate allo spettacolo viaggiante, portando le famiglie a perdere la propria fonte di reddito e creando situazioni di rifiuto da parte dei Comuni, che non consentono più la sosta alle case mobili negli spazi pubblici e negano l’iscrizione anagrafica, limitando l’esigibilità dei diritti costituzionali, quale ad esempio il diritto di voto. La risposta dello stato italiano alla crisi economica è incentrata sull’assistenza sociale e sulla creazione nei comuni capoluogo di

¹¹ De Bar G., 1998, Strada, patria Sinta, Fatatrac, Modena.

¹² Berini C., “25 aprile, partigiani sinti e rom”, U Velto

<http://sucardrom.blogspot.com/2021/04/25-aprile-partigiani-sinti-e-rom.html>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

provincia di aree di sosta, che negli anni Ottanta vengono istituzionalizzate dalle leggi regionali.

È l'inizio di discriminazioni sempre più evidenti - anche istituzionali - che portano nelle grandi città a fatti criminosi. Nel 1974, ad esempio, nel quartiere romano di San Basilio vengono incendiate le case mobili di alcune famiglie. Inoltre, l'Opera Nomadi, insieme alla maggioranza delle studiosi e degli studiosi, veicolano in Italia un'idea falsata della cultura espressa da sinti e rom, descritta come in profonda crisi valoriale ed in alcuni casi come deviante; in questa cornice, nei primi anni Ottanta, si immagina erroneamente la completa assimilazione delle comunità sinte e rom nel sottoproletariato urbano.¹³

Negli anni Ottanta e primi Novanta, le forme di rifiuto e di discriminazione istituzionali si fanno pervasive nella società italiana, in particolare nel Nord Italia e nelle città metropolitane. Le famiglie sinte e rom italiane si inseriscono sempre di più nel commercio e nella ristorazione, pur rimanendo attive molte attività tradizionali, come lo spettacolo viaggiante, la lavorazione dei metalli, l'allevamento e la compravendita di animali. Sono gli anni in cui si fa sempre più presente in Italia la Missione Evangelica Zigana, dopo l'evangelizzazione delle comunità sinte e rom da parte dei pastori appartenenti alla Missione francese. La MEZ fa parte delle Assemblee di Dio in Italia, riconosciuta dallo stato italiano con la Legge 517/1988; è condotta esclusivamente da appartenenti alle comunità, che rivendicano la propria appartenenza culturale, e da circa trent'anni è saldamente guidata da sinti italiani.

Le Istituzioni internazionali dagli anni Settanta, a partire dalle Nazioni Unite e dal Consiglio d'Europa e infine dall'Unione Europea, hanno ripetutamente chiesto all'Italia di riconoscere lo status di minoranza linguistica alle persone sinte e rom italiane, e di combattere l'antiziganismo.¹⁴ Le decine di risoluzioni e pronunciamenti, tuttavia, sono rimasti inascoltati dal Parlamento e dai vari governi italiani.¹⁵

¹³ a cura di Marcolungo E. e Karpati M., 1985, Chi sono gli zingari, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

¹⁴ L'antiziganismo è il pregiudizio su base razziale o culturale nei confronti di sinti e rom, si esprime in stigmatizzazione, discorsi di incitamento da odio, segregazione, violenza e diverse forme di discriminazione anche istituzionali come ad esempio i censimenti.

¹⁵ Si veda, ad esempio, la Raccomandazione 1557/2002 del Consiglio d'Europa
<https://file.asgi.it/raccomandazione.n.1557.2002.pdf>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Negli anni Novanta nel Nord Italia le famiglie sinte cominciano ad uscire dai cosiddetti “campi nomadi”, acquistando delle piccole proprietà immobiliari dove poter vivere insieme alla propria famiglia allargata. Questo movimento subisce una battuta d’arresto nel gennaio 2005, con l’entrata in vigore del Testo Unico 380/2001, che sanziona come abusi edilizi queste proprietà e non prevede la possibilità di regolarizzare le posizioni esistenti. Solo la Regione Emilia Romagna emana nel 2015 un dispositivo per sanare le abitazioni delle famiglie sinte.

Negli anni Duemila l’antiziganismo si radicalizza in Italia, portando le comunità a subire campagne d’odio e attacchi sempre più violenti, come i pogrom contro le famiglie di rom immigrati accaduti a Opera (MI) nel dicembre 2006, a Napoli nel maggio 2008 e a Torino nel dicembre 2011. Nel frattempo, le stesse comunità sinte e rom italiane a partire dal 2007 cercano di organizzarsi con associazioni e federazioni, per essere sempre più protagoniste della vita sociale e politica italiana.

4. Le tre migrazioni dai Balcani verso l’Italia. Profughi o nomadi?

In Italia, nel secondo dopoguerra, i tragici ricordi del genocidio vengono rimossi dalla memoria collettiva. Le strutture dove durante il fascismo sono state recluse le famiglie rom e sinte vengono abbattute o riconvertite, mentre le persone sopravvissute si radunano nelle aree spontanee delle periferie urbane, o si confondono tra i baraccati del Sud Italia. Assai diversa è invece la situazione nella vicina Jugoslavia, a partire dagli anni Sessanta.

Nel secondo dopoguerra, quella rom rappresenta la più grande minoranza presente da secoli nella Repubblica dell’ex Jugoslavia; la cosiddetta “formula Tito” garantisce a tutte le minoranze di organizzarsi politicamente e culturalmente. Alla fine degli anni Cinquanta il regime si convince della necessità di aprire la società jugoslava al libero mercato, al fine di consolidare la crescita e migliorare l’efficienza economica del Paese. Nel 1965 viene varata una riforma economica e finanziaria che porta alla chiusura di molte “fabbriche politiche” costruite nel primo dopoguerra, molte delle quali si trovano nelle zone interne, in aree depresse segnate da una storica presenza di comunità rom. Piccoli gruppi di rom musulmani bosniaci e ortodossi serbi, sedentari da secoli, privati del lavoro e caduti in una condizione di precarietà economica, lasciano i loro villaggi alla volta dell’Italia, dando vita soprattutto a



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Torino, Milano e Roma a piccoli insediamenti autogestiti. Si tratta di una mobilità stagionale che interessa un ristretto numero di persone, in prevalenza uomini.

Con il decesso di Tito, nel 1980, la Repubblica ex Jugoslava entra nel tunnel delle tensioni sociali. Le comunità rom comprendono che la tutela dei loro diritti è ora seriamente a rischio: chi può si mette in viaggio verso l'Occidente, e chi non lo fa volontariamente viene costretto a partire dai numerosi episodi di razzismo che si diffondono nel Paese. Le periferie di molte città italiane si popolano di famiglie rom, che hanno lasciato le loro case con l'idea di potervi, un giorno, fare ritorno. L'incremento numerico di famiglie in emergenza abitativa spinge le istituzioni, a partire da quelle romane (la Capitale è in questi anni l'epicentro di questa seconda ondata migratoria) a una sterzata securitaria fatta di sgomberi violenti e allontanamenti forzati.

Il 9 gennaio 1992 viene proclamata la nascita della Repubblica Serba di Bosnia-Erzegovina e inizia un violento conflitto, che si inasprisce il 29 febbraio dello stesso anno, con l'annuncio dell'indipendenza della Bosnia-Erzegovina. L'assedio di Sarajevo scandisce l'inizio di un conflitto che durerà tre anni e che porterà a coniare il triste termine di "pulizia etnica". Con la fine del conflitto scoppiato anche in Kosovo, nel 1999 si porta a compimento la frammentazione dell'ormai ex Jugoslavia. Persone rom bosniache, montenegrine, kosovare e serbe iniziano il loro esodo verso Occidente. Non fuggono, come avvenuto nei due flussi migratori precedenti, per cercare condizioni di vita migliori in attesa di ritornare in patria, ma per salvare le loro vite.

Secondo le stime più citate, le persone "rom jugoslave" giunte in Italia dagli anni Settanta al 1992 sarebbero 35.000; altre 10.000 sarebbero arrivate negli anni successivi, durante la guerra in Bosnia e Kosovo¹⁶. Non sono percepite come persone migranti straniere o come profughi di guerra, bensì, nel linguaggio comune, come "nomadi". Nomadi per scelta e per cultura. Sono "quasi fuori sistema", scriverà l'antropologo Leonardo Piasere¹⁷.

¹⁶ Brunello P. (a cura di), 1996, "L'urbanistica del disprezzo", Manifestolibri, Roma.

¹⁷ Piasere L., 1996, "Stranieri (e) nomadi", in Piero Brunello (a cura di), L'urbanistica del disprezzo, Manifestolibri, Roma.



5. Le Leggi Regionali

Di fronte ai flussi migratori delle e dei profughi jugoslavi rom, il “campo nomadi” diventa sempre più il principale strumento politico amministrativo utilizzato dai governi nazionali e locali in Italia per offrire una risposta – immediata e di carattere emergenziale – alle drammatiche condizioni abitative di queste comunità.

Le prime aree sosta in Italia nascono negli anni Settanta, soprattutto per la volontà e l'intervento dell'Opera Nomadi, che all'epoca le promuove in forza della circolare n. 17 del Ministero degli Interni dell'11 Ottobre del 1973, che chiede ai Comuni di iscrivere nelle anagrafi comunali in particolare le persone appartenenti alla minoranza sinta. Le prime aree nascono a Trento e a Bolzano, ma si diffondono poi rapidamente su tutto il territorio nazionale, in città come Udine, Mestre, Reggio Emilia, Pistoia, Torino, Bologna, Verona, Cuneo, Lucca.

A partire dal 1984 alcuni legislatori regionali tentano di dare ordine e risposta alle criticità riscontrate per la presenza delle comunità rom e sinte sul loro territorio, emanando testi legislativi organici su dette minoranze.¹⁸

¹⁸ Le regioni e province autonome che nel corso degli anni formulano legislazioni ad hoc per offrire una risposta alla problematica sono:

1. Legge Regionale Lazio, 24 maggio 1985, N. 82, “Norme in favore dei Rom”;
2. Legge Regionale Sardegna, 14 marzo 1988, N. 9, “Tutela dell’etnia e della cultura dei nomadi”;
3. Legge Regionale Emilia Romagna, 23 novembre 1988, N. 47, “Norme per le minoranze nomadi in Emilia Romagna”;
4. Legge Regionale Friuli Venezia Giulia, 14 marzo 1988, N. 11, “Norme a tutela della cultura Rom nell’ambito del territorio della regione autonoma Friuli-Venezia Giulia”;
5. Legge Regionale Lombardia, 22 dicembre 1989, N. 77, “Azione per la tutela delle popolazioni appartenenti alle etnie tradizionalmente nomadi e seminomadi”;
6. Legge Regionale Veneto, 22 dicembre 1989, N. 54, “Interventi a tutela della cultura dei Rom e dei Sint”;
7. Legge Regionale Umbria, 27 aprile 1990, N. 32, “Misure per favorire l’inserimento dei nomadi nella società e per la tutela della loro identità e del loro patrimonio culturale”;
8. Legge Regionale Piemonte, 10 giugno 1993, N. 26, “Interventi a favore della popolazione zingara”;
9. Legge Regionale Toscana, 12 gennaio 2000, N. 2, “Interventi per i popoli rom e sinti”;
10. Legge Provinciale Provincia Autonoma di Trento, 29 ottobre 2009, N. 12, “Misure per favorire l’integrazione dei gruppi sinti e rom residenti nella provincia di Trento”.

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Gli elementi che accomunano le leggi – e che ne rappresentano in alcuni casi anche i limiti strutturali – sono: la necessità di salvaguardare il patrimonio etnico e culturale dei rom e dei sinti; il collegamento improprio della problematica legata alla condizione dei profughi rom di recente immigrazione con quella delle persone sinte giostraie, attrici di un pendolarismo stagionale collegato allo spettacolo viaggiante; l'identificazione del "campo nomadi" come il luogo più idoneo a garantire l'identità delle comunità rom e sinta, non – nelle intenzioni originarie – un mezzo di segregazione, quanto un dispositivo di salvaguardia delle peculiarità di queste etnie.

Tutti questi aspetti sono basati sull'assunto, mai dimostrato, che essere rom o sinto equivalga necessariamente al privilegiare la pratica del nomadismo volontario, fondativo di una identità culturale.

6. Il "Paese dei campi"

L'utilizzo del dispositivo dei "campi nomadi" raggiunge il suo culmine con l'attuazione delle leggi regionali, attraverso la creazione di nuovi insediamenti formali o con la trasformazione in "permanenti" di soluzioni abitative tipo *favelas*, che avrebbero dovuto avere un carattere temporaneo. I contrasti e i conflitti portarono le amministrazioni ad isolare sempre di più queste aree dal resto della città, impiegando recinzioni e servizi di guardiania, e dislocando ai margini delle aree urbane.

In questo quadro, la creazione dei "campi nomadi" si configura e viene giustificata come un tentativo di rispettare una supposta specificità culturale degli "zingari/nomadi" e, al contempo, di "educare" le famiglie alla vita civile, favorendo la scolarizzazione di bambini e bambine, e l'avviamento a nuove attività lavorative per le persone adulte.

A Bergamo nel 1993, attraverso un finanziamento di Regione Lombardia, viene realizzato un nuovo "campo nomadi" provvisto di servizi e recinzione. Nello stesso anno il Comune di Brescia realizza due "campi nomadi", capaci di accogliere quasi 400 persone. Negli anni successivi è la volta di Genova, Pisa, Firenze, Roma, Torino.

La costruzione di tali spazi – tutti caratterizzati dalla lontananza dal tessuto urbano, la recinzione, la carenza di servizi, una politica di controllo – rende necessaria la creazione di strutture comunali e uffici ad hoc per la loro gestione. In alcune metropoli italiane nascono Uffici Nomadi e politiche locali parallele a quelle riferite al resto della cittadinanza.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Nel 2000 lo European Roma Rights Centre pubblica il report “Campland. La segregazione razziale dei rom in Italia”, dove per la prima volta l’Italia viene definita il “Paese dei campi” perché quello più impegnato, su scala europea, nella realizzazione di insediamenti monoetnici. Il Rapporto evidenzia che «in Italia sono largamente diffusi gli stereotipi ostili ai Rom. Alla base dell'azione del governo italiano nei confronti dei rom, c'è l'influenza che questi siano “nomadi”. Tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90, dieci regioni italiane hanno consigliato delle leggi per “la protezione delle culture nomadi” attraverso la costruzione di campi segregati. Queste azioni pubbliche hanno rafforzato la percezione che tutti i rom e sinti siano nomadi e che possano vivere solo in campi isolati dal resto della società italiana. Il risultato è che molti rom sono stati effettivamente forzati a vivere la romantica e repressiva immagine degli italiani; le autorità italiane sostengono che il loro desiderio di vivere in vere case non è autentico e li relegano così in “campi nomadi”». ¹⁹

7. La migrazione dalla Romania del dopo Ceausescu

Come era accaduto in Jugoslavia, anche in Romania, dopo la morte di Ceausescu, nel 1989, le persone rom diventano i “capri espiatori” di una situazione economica e sociale al collasso. A partire dal 1990 si registrano in diverse parti del Paese attacchi violenti contro le comunità rom, segnale inequivocabile di un crescente antigitanismo, con incendi delle abitazioni e fughe dai villaggi; numerosi osservatori definiranno questi attacchi “in stile pogrom”. ²⁰

Nel 1991 viene approvata la Legge del Fondo Fondiario (*Legea Fondului Funciar* n. 18/1991), che smantella le grandi imprese agricole di Stato. I terreni agricoli vengono assegnati, per lo più in piccoli lotti, ai discendenti di coloro che li avevano posseduti prima della collettivizzazione. La legge, però, penalizza la minoranza rom, che storicamente non ha mai posseduto terreni, e che dunque ora non può beneficiare della “restituzione”. Tra l’altro molti rom, in passato impiegati proprio nelle imprese agricole statalizzate, con la chiusura di queste aziende diventano vittime di un’ondata di licenziamenti che colpisce *in primis* le categorie socialmente più deboli e le minoranze.

¹⁹ Dalla prefazione di Leonardo Piasere in Stasolla C., 2012, *Sulla pelle dei rom*, Edizioni Alegre, Roma.

²⁰ Esemplare in questo senso, e ormai tristemente famosa, è la sommossa di Hadareni, avvenuta nel 1993, durante la quale tre rom vengono uccisi, 19 case bruciate e 5 completamente distrutte.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

La tolleranza delle istituzioni locali nei confronti di questi ripetuti episodi, più volte denunciata dalle istituzioni internazionali, finisce con l'isolare le comunità rom; a partire dagli anni Novanta, alcune di esse iniziano un movimento migratorio verso le grandi città europee.

Tale flusso viene facilitato dall'ingresso della Romania nell'Unione Europea, il 1 gennaio 2007, concomitante con il taglio dei contributi sociali e la forte crisi nei settori industriale e dei servizi. Numerose comunità rom si riversano nei margini dei "campi nomadi" delle periferie italiane, già popolate dai profughi bosniaci, montenegrini, kosovari e macedoni.

Nelle metropoli italiane – a partire da Torino, Milano, Roma e Napoli – il "campo nomadi", sempre più popoloso e simile alle *favelas* d'oltreoceano, si presenta come la stratificazione della povertà migratoria rom, dove il gradino più basso è sempre garantito dall'ultimo arrivato.

APPROFONDIMENTO - Bambine e bambini nelle baraccopoli rom. Un caso studio

Sono diversi gli studi che indagano le ripercussioni psicologiche e sociali che produce la vita in una baraccopoli rom segnata dal degrado, dalla marginalità, dall'esclusione. Il disagio interiore si costruisce a causa di numerosi fattori, tra cui il contesto sociale ed i cosiddetti determinanti sociali della salute: la carenza di reddito, la discriminazione, l'esclusione sociale, la deprivazione culturale e l'inadeguatezza dello spazio abitato sono tutti fattori che impattano sul benessere psichico. Sono elementi che appartengono, tutti, alla vita delle persone rom in emergenza abitativa collocate nei campi.

Secondo diverse ricerche condotte all'interno delle baraccopoli rom italiane,²¹ la condizione di vita dei e delle circa 7.000 minori rom che in Italia vivono in condizioni di povertà in un insediamento formale (progettato e gestito dalle istituzioni) o informale (creato spontaneamente), non solo segna fortemente il loro presente, ma compromette irrimediabilmente il loro futuro. Una o un minore rom che nasce oggi in un "campo nomadi" avrà possibilità prossime allo 0 di accedere ad un percorso universitario, mentre le possibilità di frequentare le scuole superiori non supereranno l'1%. In 1 caso su 5 non inizierà mai il percorso scolastico. La sua aspettativa di vita sarà mediamente più bassa di circa 10 anni

²¹ Associazione 21 luglio, Uscire per sognare, Roma, 2016.



rispetto al resto della popolazione, mentre da grande avrà 7 possibilità su 10 di sentirsi discriminato a causa della propria etnia.

8. I processi di partecipazione delle comunità rom e sinte

In Europa i movimenti e le organizzazioni rom e sinte sono presenti fin dal 1600, ma prendono una forma internazionale ai primi del Novecento, fino ad arrivare al primo Congresso Mondiale l'8 aprile 1971, a Londra, con la nascita dell'Unione Romani.²²

In Italia la partecipazione delle persone rom e sinte alla vita sociale e politica è ostacolata dagli anni Sessanta dalle associazioni pro rom e sinti, in particolare dall'Opera Nomadi, che si attribuisce la funzione di rappresentanza e di mediazione tra le comunità e le istituzioni. Questa situazione si protrae fino agli anni Duemila, ritardando di decenni la nascita di organizzazioni sinte e rom e di movimenti rivendicativi, rispetto a quanto successo ad esempio in Spagna, Germania ed ex Jugoslavia.

Nel 1990 Santino Spinelli, in aperto contrasto con l'Opera Nomadi e le altre associazioni pro rom e sinte, fonda l'associazione Thèm Romanò a Lanciano (CH), rivendicando la partecipazione diretta del popolo romanì nella vita sociale e politica italiana. La nascita di Thèm Romanò non crea di fatto nessuna fuoriuscita di sinti e rom dall'Opera Nomadi, dove rivestono un ruolo marginale.

Nel 1992 l'assemblea dell'Opera Nomadi, sezione di Mantova, elegge per la prima volta in Italia un sinto, Bernardino Torsi, alla carica di presidente. L'elezione è fortemente criticata e contrastata dai vertici nazionali dell'Opera Nomadi. Nel 1996 la comunità sinta mantovana fonda l'associazione Sucar Drom, rivendicando gli stessi temi lanciati dall'associazione Thèm Romanò e aggiungendone di nuovi: l'antidiscriminazione e la mediazione culturale.

La situazione si protrae per circa un decennio, finché, nel 2006, l'Opera Nomadi sezione di Mantova presenta il documento Nove Tesi all'assemblea nazionale dell'Opera Nomadi, chiedendo di fatto lo scioglimento dell'associazione e la promozione della partecipazione diretta delle persone sinte e rom. Il documento è respinto per pochi voti in un'assemblea che di fatto sancisce la dissoluzione dell'Opera Nomadi nazionale.

Nel 2005 a Mantova viene eletto in Consiglio comunale Yuri Del Bar, è la prima persona appartenente alla minoranza eletta in Italia a diventare protagonista delle decisioni della

²² Santino Spinelli, L'associazionismo e le Istituzioni in *Le verità negate*, Meltemi Linee, Milano 2021.

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

propria città. Il lavoro svolto dall'associazione Sucar Drom si era posto l'obiettivo negli anni Novanta di implementare la partecipazione nella vita sociale, politica ed economica della provincia di Mantova e non solo nelle questioni afferenti alla stessa comunità. L'elezione di Yuri Del Bar è stata dirompente nelle comunità sinte e rom, perché si è capita l'importanza di promuovere la partecipazione fine a se stessa.

Nell'aprile 2007 l'associazione Sucar Drom, insieme alle associazioni Nevo Drom e Rom e Sinti e Politica – formate da poco a Bolzano e Pescara – indicano un'assemblea a Mantova di tutte e tutti i leader sinte e rom. Nasce il Comitato Rom e Sinti Insieme, che lancia la prima proposta di legge per il riconoscimento dello status di minoranza linguistica e promuove la nascita di associazioni sinte e rom in tutta l'Italia. Nel 2009 a Mantova il Comitato si costituisce in Federazione Rom e Sinti Insieme, contando tra gli aderenti una quarantina delle associazioni sinte e rom formatesi nel frattempo in tutto il Paese²³.

Il movimento associativo sinte e rom non è stato supportato e non è tuttora supportato in alcun modo dal Governo italiano ma viene supportato da alcuni Enti Locali. L'UNAR nel 2017 ha istituito la Piattaforma nazionale rom, sinte e camminanti e in seguito il Forum rom e sinte. Nella prima partecipano le associazioni pro rom e sinte e le associazioni sinte e rom mentre nella seconda solo le associazioni sinte e rom. Sono organi consultivi rispetto alle azioni previste dalla Strategia nazionale rom, sinte e camminanti. Ad oggi il Governo italiano non ha finanziato le associazioni sinte e rom per sostenere le spese di gestione (affitto sede, utenze, spese di gestione) e le spese per l'implementazione della partecipazione su base territoriale. Inoltre, in Italia non sono mai state bandite selezioni pubbliche per l'assunzione di persone parlanti la lingua sinte e romanés per posizioni lavorative a tempo indeterminato. Solo ultimamente l'UNAR ha assunto per brevi periodi persone appartenenti alla minoranza. Diversa la situazione nell'Unione europea dove per esempio in Germania le associazioni sinte e rom sono sovvenzionate in maniera adeguata. In Italia rimane profondo il pregiudizio nei confronti delle persone appartenenti alla minoranza e per tale ragione vengono ancora delegate le associazioni pro sinte e rom nella progettazione e realizzazione di progetti. Le persone appartenenti alla minoranza sono utilizzate, nel migliore dei casi, strumentalmente per la realizzazione di specifiche azioni progettuali.

²³ Federazione Rom e Sinti Insieme <http://comitatoromsinti.blogspot.com/>



9. Le politiche di superamento dei “campi nomadi”

Le comunità sinte e rom, le principali associazioni e federazioni sinte e rom e la maggior parte delle associazioni che operano per la loro tutela, da anni chiedono il superamento della logica dei campi nomadi, eterogenei insediamenti di persone spesso prive di qualsiasi parentela o affinità, costrette a vivere ai margini dei centri urbani, in condizioni di forte degrado sociale. Si valuta che siano circa 40.000 le persone che nel nostro Paese risiedono nei campi, a volte aree attrezzate e regolari ma molto spesso insediamenti irregolari privi di qualsiasi servizio primario, la maggioranza dei quali dislocati nelle grandi città.

Nati in un’ottica emergenziale e con l’obiettivo di accogliere temporaneamente persone in transito, in particolare per esigenze lavorative, ben presto i campi si sono rivelati inadeguati alle esigenze delle famiglie che vi risiedevano, e si sono trasformati in luogo di degrado e di isolamento da cui le persone desiderano fortemente affrancarsi. La stessa esigenza è sempre più maturata nelle stesse autorità locali, che vedono nella struttura del campo nomadi una condizione di isolamento che riduce la possibilità di inclusione sociale ed economica delle comunità sinte e rom.

Numerosi sono stati i casi di successo che hanno visto famiglie e persone riuscire ad abbandonare i campi nomadi per una ricollocazione in soluzioni abitative alternative e dignitose, ma queste esperienze rappresentano tuttora una realtà non sistematica e difficile da realizzare, a causa della complessità delle azioni che permettono questa transizione. Per riuscire in questa direzione è necessaria una progettazione di interventi che coinvolga gli attori istituzionali e non, garantendo il raccordo tra le proposte progettuali e le politiche locali nel rispetto dei diritti fondamentali e della dignità delle persone interessate. L’esperienza ha dimostrato che solo quando queste prerogative sono rispettate il processo di uscita dal campo nomadi si conclude con successo.

Esiste un ampio spettro di soluzioni diverse, che è possibile valutare per il raggiungimento dell’obiettivo generale del superamento dei campi nomadi: il sostegno all’acquisto o all’affitto di abitazioni private, l’autocostruzione accompagnata da progetti di inserimento sociale, l’affitto di casolari/cascine di proprietà pubblica in disuso, la strutturazione di aree di sosta per gruppi itineranti, la regolarizzazione della presenza di roulotte in aree agricole di proprietà di famiglie rom o sinte, o la realizzazione di microaree.

In linea generale per rafforzare l’efficacia di queste soluzioni, tutte ugualmente valide, si devono comunque considerare alcune rilevanti condizioni: in primo luogo il superamento di

un approccio di natura “emergenziale”, la riaffermazione della centralità dell’individuo e quindi un approccio flessibile che valuti le specificità e unicità delle diverse soluzioni, la previsione di interventi mirati sul territorio e il costante monitoraggio degli interventi. Solo tenendo presente questi presupposti è possibile garantire la riuscita di politiche che portino al superamento graduale dei campi nomadi per soluzioni abitative alternative di successo.

10. La lotta al degrado e lo Stato di Emergenza

Dalla seconda metà degli anni Novanta, la questione della sicurezza urbana – con conseguente lotta al degrado – diventa uno dei temi prevalenti nel dibattito pubblico italiano. Ancora una volta, la persona povera urbana viene additata come colpevole della sua povertà, ciò che rende meno scandalosa la sua persecuzione da parte delle istituzioni. È esemplare il progetto lanciato nel 1994 dalla Regione Emilia-Romagna, “Città sicure”, affidato alla guida del criminologo Massimo Pavarini, che prevede il combinato di tre strategie di prevenzione del crimine: quella “istituzionale” (sorveglianza, videosorveglianza, recinzioni, sistemi di allarme); la “prevenzione comunitaria”, al fine di rendere il quartiere più sicuro attivando il controllo sociale; la “prevenzione sociale”, in mano al welfare. A macchia di leopardo, in diverse città italiane, ordinanze sindacali vengono firmate contro i lavavetri, i venditori abusivi, le persone che bivaccano in prossimità delle stazioni.

Nell’autunno del 2007, in seguito alla brutale aggressione, stupro e omicidio di Giovanna Reggiani, a Tor di Quinto, il sindaco di Roma punta il dito contro l’ingresso incontrollato dei rom rumeni nella Capitale, e pochi mesi dopo il presidente del Consiglio Silvio Berlusconi, in seguito agli attacchi avvenuti ai danni degli abitanti di alcuni insediamenti rom a Ponticelli (Napoli), emana il DPCM “Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia”. Il 30 maggio 2008 vengono emanate tre ordinanze per l’attuazione del Decreto in Lombardia, Lazio e Campania, con cui i prefetti di Milano, Roma e Napoli sono nominati “Commissari delegati per la realizzazione di tutti gli interventi necessari al superamento dello stato di emergenza”.

Il DPCM fissa al 31 maggio 2009 la fine dello stato di emergenza. Ma il 28 maggio 2009 viene emanato un nuovo Decreto, che proroga lo stato di emergenza al 31 dicembre 2010, estendendolo anche a Piemonte e Veneto. Inoltre, il 1° giugno 2009 vengono emanate altre

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

due ordinanze di attuazione, con cui i prefetti di Torino e Venezia sono nominati “Commissari delegati per la realizzazione di tutti gli interventi necessari al superamento dello stato di emergenza” per il Piemonte ed il Veneto.

Secondo il testo del provvedimento,²⁴ la dichiarazione dello stato di emergenza si sarebbe resa necessaria per *l'estrema criticità* determinatasi a causa della «presenza di numerosi cittadini extracomunitari irregolari e nomadi che si sono stabilmente insediati nelle aree urbane [e] considerato che detti insediamenti, a causa della loro estrema precarietà, hanno determinato una situazione di grave allarme sociale, con possibili gravi ripercussioni in termini di ordine pubblico e sicurezza per le popolazioni locali [...] che mettono in serio pericolo l'ordine e la sicurezza pubblica».

Sempre secondo il testo della dichiarazione, «la predetta situazione, che coinvolge vari livelli di governo territoriale, per intensità ed estensione, non è fronteggiabile con gli strumenti previsti dalla normativa ordinaria».

Le ordinanze indicano le aree di intervento e i compiti dei commissari straordinari: «a) definizione dei programmi di azione per il superamento dell'emergenza; b) monitoraggio dei campi autorizzati in cui sono presenti comunità nomadi ed individuazione degli insediamenti abusivi; c) identificazione e censimento delle persone, anche minori di età, e dei nuclei familiari presenti nei luoghi di cui al punto b), attraverso rilievi segnaletici; d) adozione delle necessarie misure, avvalendosi delle forze di Polizia, nei confronti delle persone di cui al punto c) che risultino o possano essere destinatarie di provvedimenti amministrativi o giudiziari di allontanamento o di espulsione; e) programmazione, qualora quelli esistenti non riescano a soddisfare le esigenze abitative, della individuazione di altri siti idonei per la realizzazione di campi autorizzati; f) adozione di misure finalizzate allo sgombero ed al ripristino delle aree occupate dagli insediamenti abusivi; g) realizzazione dei primi interventi idonei a ripristinare i livelli minimi delle prestazioni sociali e sanitarie; h) realizzazione di interventi finalizzati a favorire l'inserimento e l'integrazione sociale delle persone trasferite nei campi autorizzati, con particolare riferimento a misure di sostegno ed a progetti integrati per i minori, nonché ad azioni volte a contrastare i fenomeni del commercio abusivo, dell'accattonaggio e della prostituzione; i) monitoraggio e promozione delle iniziative poste

²⁴ Il 30 maggio 2008 l'ex Presidente del Consiglio ha firmato tre ordinanze, “Disposizioni urgenti di protezione civile per fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi”, per Lombardia, Lazio e Campania



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

in essere nei campi autorizzati per favorire la scolarizzazione e l'avviamento professionale e il coinvolgimento nelle attività di realizzazione o di recupero di abitazioni; l) adozione di ogni misura utile e necessaria per il superamento dell'emergenza»²⁵.

Il primo intervento organizzato a seguito della dichiarazione dello stato di emergenza è il censimento condotto nel corso del 2008, che coinvolge rom e sinti abitanti degli insediamenti formali e informali di Napoli, Roma e Milano. I censimenti e la raccolta delle impronte digitali di alcuni abitanti dei campi provocano critiche da parte del Parlamento europeo che, nel luglio del 2008, adotta una risoluzione in merito al censimento su basi etniche dei rom in Italia, in cui esprime apprensione riguardo alle affermazioni contenute nei decreti del governo²⁶.

L'“emergenza nomadi” interviene in un quadro di grande fragilità sociale, peggiorando di fatto le condizioni di chi già viveva in una situazione precaria e alimentando nell'immaginario la visione della “questione nomadi” come un problema amministrativo e securitario.

Il 16 novembre 2011 il Consiglio di Stato, con la sentenza n. 6050, dichiara illegittimo il decreto “emergenza nomadi” e i relativi ulteriori provvedimenti.

APPROFONDIMENTO - Il “campo rom” rappresenta un'istituzione totale? Risultati di una ricerca

La ricerca “Asylum”²⁷ è finalizzata alla lettura e all'analisi delle politiche messe in atto per la “segregazione amichevole” delle comunità rom a Roma tra il 1994 e il 2019, e a comprendere se e come il “campo rom” romano si ponga come un'istituzione totale, così come considerata da Erving Goffman, sociologo canadese scomparso negli anni Ottanta.

²⁵ Ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri, n. 3676, n. 3677 e n. 3678 del 30 maggio 2008: Disposizioni urgenti di protezione civile per fronteggiare lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio della regione Lazio, della regione Lombardia e della regione Campania

²⁶ European Parliament, European Parliament resolution on the census of the Roma on the basis of ethnicity in Italy, 7 luglio 2008:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B6-20080348+0+DOC+XML+V0//EN>

²⁷ Associazione 21 luglio, 2020, Asy(s)lum. Dalle “Istituzioni totali” ai “campi rom” della città di Roma.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Il rapporto illustra quanto la storia di segregazione sociale e abitativa subita dalle famiglie rom della Capitale abbia comportato il loro isolamento, se non in regimi chiusi, perlomeno in spazi di reclusione formalmente amministrati. Le parole delle famiglie intervistate raccontano il potere di tali spazi sulle loro scelte di vita, sui loro modelli identitari, sulle aspirazioni e sulla percezione di sé. I “campi rom” romani rappresentano per loro spazi che evocano le caratteristiche proprie delle istituzioni totali descritte da Erving Goffman: il senso di reclusione dovuto all’isolamento fisico dell’insediamento rispetto alla città; l’assenza di relazioni e stimoli dell’esterno; l’esiguità degli spazi privati; la difficoltà a conservare e tutelare i propri oggetti personali; la promiscuità; il sovraffollamento; la mortificazione provata nel dichiarare o nascondere il proprio luogo di residenza; il coinvolgimento in attività lavorative poco significative da parte degli enti gestori degli insediamenti; la sovrapposizione nello stesso luogo delle tre sfere fondanti della vita quali il divertimento, il lavoro e l’abitare; il periodo passato nel “campo rom” percepito come un lungo, interminabile spreco di tempo²⁸.

L’effetto totalizzante del “campo rom”, conclude la ricerca, non ha però un impatto solo nel momento in cui si entra in tale circuito, ma anche nel momento in cui si tenta di uscirne. Così come per le istituzioni totali descritte da Goffman, anche le persone rom che lasciano la realtà degli insediamenti mono etnici vivono spesso sentimenti di ansia, preoccupazione, senso di inadeguatezza e fenomeni quali quelli della disculturazione e della stigmatizzazione. «Il campo – afferma una persona intervistata e fuoriuscita da anni dall’insediamento – te lo porti dentro!»²⁹.

11. La Strategia Nazionale per l’inclusione di rom e sinti

La grave condizione di esclusione sociale delle comunità rom e sinte in Italia e in Europa spinge la Commissione Europea a richiedere agli Stati membri, con la Comunicazione numero 173 del 4 aprile 2011, l’elaborazione e la realizzazione di strategie nazionali volte alla loro inclusione.

²⁸ Goffman E., 2010, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Piccola biblioteca Einaudi, Bologna.

²⁹ <https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2020/10/asylum-web.pdf>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

La Federazione Rom e Sinti Insieme, vista l'inattività del Governo italiano, nel mese di ottobre 2011 organizza a Roma la manifestazione nazionale più numerosa mai tenuta in Italia chiedendo l'istituzione di un tavolo tecnico per definire la Strategia nazionale italiana³⁰. L'undici novembre 2011 il governo italiano istituisce il Punto di Contatto Nazionale (PNC), presso l'Ufficio Nazionale Anti Discriminazioni Razziali (UNAR), che provvede alla redazione della Strategia Nazionale, approvata nel mese di febbraio 2012. La Strategia ratificata prevede una struttura di governance, delle azioni di sistema, (entrambe coordinate dal Punto di Contatto Nazionale) e le linee guida su quattro assi di intervento (istruzione, lavoro, salute e abitazione), che costituiscono le proposte avanzate agli enti locali, quali soggetti preposti all'inclusione delle persone rom e sinte nei territori. Come rimarcato anche da vari enti di monitoraggio internazionale, la Strategia Nazionale per l'Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti soffre di ritardi e non sempre, a livello locale, si traduce in miglioramenti tangibili per le comunità rom e sinte.³¹

Alla sua naturale scadenza, avvenuta nel 2020, in attuazione della raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 12 marzo 2021, nella primavera del 2022 il Governo italiano presenta la "Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti (2021-2030)".

La nuova Strategia Nazionale si costituisce di una serie di sezioni interconnesse. Il primo capitolo, "Un nuovo quadro di riferimento", è dedicato all'individuazione delle principali criticità emerse nel precedente quadro strategico, alla definizione dei principi e delle priorità nazionali della nuova Strategia ed alla presentazione della condizione attuale delle persone rom e sinte in Italia. Il secondo capitolo è dedicato ai nuovi processi di "Governance e Partecipazione", con un'attenzione particolare al ruolo della Piattaforma Nazionale e del Forum delle Comunità. Nel terzo capitolo, "Aree tematiche", sono illustrati i sei assi principali su cui è costruito l'impianto della nuova Strategia Nazionale (antiziganismo, istruzione, occupazione, abitazione, salute, promozione culturale). Per ciascun asse sono presentati gli

³⁰ La manifestazione Kroll Ketane,

<http://comitatoromsinti.blogspot.com/2011/11/tutti-uniti-aderisci-anche-tu.html>

³¹ Sulle prese di posizione da parte dei vari enti internazionali in riferimento alla Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti, cfr i diversi Rapporti Annuali curati da Associazione 21 luglio dal 2015 al 2021 su www.21luglio.org.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

obiettivi stabiliti dalla Raccomandazione del Consiglio EU del 12 marzo 2021 sull'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione delle persone rom e sinte (2021/C 93/01), un quadro di sintesi per evidenziare criticità e punti di forza, oltre alle misure in riferimento alle tematiche trattate, corredate da appositi indicatori. Il quarto capitolo è dedicato ai "Processi di intervento" trasversali, come quello dell'empowerment e della partecipazione, sul riconoscimento giuridico dello status di minoranza. Una sezione specifica è dedicata al tema del monitoraggio e della valutazione.

APPROFONDIMENTO - Il riconoscimento della minoranza

Le associazioni sinte e rom alla costituzione del Comitato Rom e Sinti Insieme nell'aprile 2007, poi costituitosi in federazione, hanno sostenuto l'inserimento della minoranza linguistica sinte e rom nella Legge 482/1999³². Successivamente una riflessione sulla struttura della legge, costruita a misura di minoranze linguistiche presenti in un determinato territorio, ha portato la Federazione Rom e Sinti Insieme ad elaborare la proposta di legge "Norme per la tutela e le pari opportunità della minoranza storico-linguistica dei Rom e dei Sinti"³³. Alla proposta di legge ha aderito la quasi totalità delle associazioni sinte e rom italiane³⁴ con il supporto di singoli intellettuali e politici³⁵.

La proposta di legge si è posta l'obiettivo di realizzare anche per sinti e rom il diritto al riconoscimento di minoranza storico-linguistica nel rispetto degli articoli 3 e 6 della Costituzione che prevedono: la pari dignità sociale e l'eguaglianza davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali; la tutela di tutte le minoranze linguistiche con apposite norme. In questo modo si costruiscono le condizioni per contrastare discriminazione e pregiudizio nei

³² Spunti di riflessione per la Conferenza sull'Identità Rom e Sinta in Italia

<http://sucardrom.blogspot.com/2007/07/cecina-il-comitato-rom-e-sinti-insieme.html>

³³ Proposta di legge d'iniziativa popolare <http://lexsintirom.blogspot.com/p/la-legge.html>

³⁴ Associazioni proponenti <http://lexsintirom.blogspot.com/p/proponenti.html>

³⁵ Comitato nazionale per la legge di iniziativa popolare per il riconoscimento dello stato di minoranza storico-linguistica dei rom e dei sinti <http://lexsintirom.blogspot.com/p/comitato.html>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

confronti delle comunità rom e sinte che sono causa della scarsa integrazione nella società e della marginalizzazione sociale ed economica.

Secondo la recente “Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti (2021-2030)”, «[u]no dei nodi centrali legati alla piena inclusione delle persone rom e sinte nel nostro Paese resta quello del mancato riconoscimento come minoranza. Nell'ordinamento giuridico italiano, il concetto di minoranza risulta legato alla specificità linguistica e trova il suo fondamento nella Costituzione, che all'art. 6 recita: “La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche”». Alla fine degli anni Novanta è stata deliberata la legge n. 482 (del 15 dicembre 1999), “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche e storiche”, che riconosce dodici minoranze etno-linguistiche storiche (albanese, catalana, germanica, greca, slovena, croata, francese, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana e sarda) ignorando la specificità della lingua romani. La tutela della minoranza delle persone rom e sinte risulta quindi ad oggi demandata ad una ulteriore definizione legislativa.

«L'obiettivo del raggiungimento dello status di minoranza – prosegue quindi il testo della “Strategia Nazionale” – sia esso legato a specificità culturali o linguistiche della comunità romani, contribuirebbe sul piano storico al riconoscimento delle persecuzioni e dello sterminio subite, garantendo un avvicinamento tra istituzioni, società e comunità rom e sinte, nello sforzo comune del superamento delle condizioni di disagio sociale, economico che riguardano, nello specifico, una parte di rom e sinti»³⁶.

12. Quadro attuale sulla presenza di persone rom e sinte in Italia

L'attuale situazione demografica delle comunità rom e sinte in Italia è la diretta conseguenza dei primi arrivi nel XV secolo e di flussi migratori che hanno interessato il nostro Paese a partire dalla fine del XIX secolo, fino ai primi anni del Duemila.

Come visto, la prima documentata comparsa di comunità identificate come “gens cingara” risale al XV secolo, quando nelle cronache del tempo si segnalano presenze a Bologna, Fermo e Jesi di gruppi diretti a Roma al fine di ottenere l'indulgenza papale. Nello stesso periodo altri gruppi provenienti dalla Grecia raggiungono via mare le coste del Sud Italia. All'iniziale curiosità per carovane provenienti dall'Oriente si sostituisce ben presto un

³⁶ UNAR, alla Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti, Roma, 2012



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

atteggiamento di aperta ostilità che si tradurrà in bandi ed espulsioni segnalati fino al XVIII secolo.

La prima migrazione in Italia si registra alla fine del XIX secolo e soprattutto tra il primo e il secondo dopoguerra, quando giungono dall'est europeo circa 7.000 rom harvati, kalderasha, istriani e sloveni che si insediano in diverse aree del territorio nazionale riuscendo ad acquisire, grazie al Trattato di Osimo del 1975 la cittadinanza italiana. Si segnala in questo periodo l'arrivo in Italia anche di comunità sinte in fuga dalla Germania nazista.

Il secondo importante flusso migratorio interessa circa 40.000 rom provenienti dall'ex Jugoslavia. Inizia nella seconda metà degli anni Sessanta con la crisi economica nell'ex Jugoslavia causata dalla riforma finanziaria promossa da Tito, che porterà alla chiusura di fabbriche storiche collocate nelle aree più depresse del Paese; si estende dopo il 1980 con la morte di Tito che segna la fine della pacifica convivenza interetnica in Bosnia, in Serbia e in Macedonia; si amplifica con la guerra iniziata in Bosnia nel 1992 e con il conflitto kosovaro di fine secolo.

Il terzo e più recente flusso migratorio, avvenuto a cavallo dell'anno Duemila, riguarda comunità rom di nazionalità rumena. Esso ha il suo culmine con la fine del regime di Ceausescu e rappresenta la diretta conseguenza, come era avvenuto nell'ex Jugoslavia, di una profonda instabilità della Romania e di una dura crisi economica che interesserà le fasce più povere e discriminate del Paese, obbligate alla fuga verso Occidente.

Convenzionalmente gli storici indicano ventidue comunità rom e sinte presenti Italia: i rom italiani, suddivisi in cinque gruppi (rom abruzzesi, rom celentani, rom basalisk, rom pugliesi, rom calabresi); i sinti italiani, che comprendono nove macro gruppi (sinti piemontesi, sinti lombardi, sinti mucini, sinti emiliani, sinti veneti, sinti marchigiani, sinti gäckanè, sinti estrekhària, sinti kranària); i rom balcanici di recente immigrazione, comprensivi di almeno 5 macro gruppi e suddivisi in quelli giunti nel nostro Paese a cavallo delle due guerre e quelli arrivati tra il 1960 e la seconda metà del 1990 (rom harvati, rom kalderasha, rom xoraxanè, rom sikhànè, rom arlija/shiptaira); i rom comunitari di recente immigrazione all'interno dei quali è possibile individuare i rom rumeni e i rom bulgari.

La scarsa disponibilità di informazioni statistiche socio-demografiche ed economiche scientificamente attendibili sulle diverse comunità rom e sinta rappresenta un evidente limite nell'individuare specifiche problematiche e le misure più opportune da adottare.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Risulta invece più chiaro il quadro riferito a quelle comunità che vivono in emergenza abitativa o in spazi appositamente assegnati su base etnica.

Possiamo a questo proposito individuare tre macro-tipologie abitative: insediamenti all'aperto; centri di raccolta; aree dell'Edilizia Residenziale Pubblica monoetniche.

12.1. Insediamenti all'aperto

Insediamenti formali

Si tratta di insediamenti progettati, realizzati e gestiti dalle istituzioni pubbliche. Definiti nel linguaggio comune "campi nomadi" o "aree sosta", sono realizzati quasi sempre al di fuori del tessuto urbano, recintati, con servizi primari spesso insufficienti. Si compongono di container, roulotte o baracche. Esistono in 74 Comuni e 14 Regioni. Sono 111, abitati da 12.200 persone. In molti casi tali insediamenti possono essere definiti vere e proprie "baraccopoli".

Insediamenti informali

Si tratta di insediamenti spontanei, abitati in prevalenza da cittadini comunitari. Considerata la loro frammentazione e la transitorietà di quanti li abitano, è impossibile definirne il numero. La stima degli abitanti è intorno alle 5.000 unità.

Microaree

Abitate per la quasi totalità dei casi da persone sinte italiane, sono aree pubbliche o private di piccole dimensioni, dove risiedono una o più famiglie allargate. Le circa 50 microaree che si sviluppano su aree pubbliche presenti sul territorio italiano insistono in 7 Regioni italiane, collocate geograficamente al Centro-Nord. L'Emilia-Romagna è la Regione che ne conta il maggior numero (circa 30 microaree, abitate da circa 720 persone).

12.2. Centri di raccolta

Si tratta di centri di accoglienza al chiuso, riservati esclusivamente a persone identificate come rom. Nel passato questa tipologia abitativa era particolarmente utilizzata nella città di Roma. Insistono ad oggi nei Comuni di Brescia e Napoli, e sono abitati da più di 300 persone.



12.3. Aree dell'Edilizia Residenziale Pubblica monoetniche

Si tratta di quartieri collocati in aree periferiche e dal forte carattere monoetnico, talvolta vere e proprie palazzine di Edilizia Residenziale Pubblica realizzate appositamente per essere riservate a persone identificate come rom e sinte. Insistono in 6 Comuni e 4 Regioni, e risultano abitate da circa 1.000 persone.

APPROFONDIMENTO - Le microaree

Le microaree rappresentano, soprattutto per le persone appartenenti alla minoranza sinta, una valida soluzione abitativa alternativa al campo nomadi od ad altre tipologie abitative. Si tratta di una soluzione che permette di superare le problematiche sorte con la recente normativa urbanistica, che considera un immobile a tutti gli effetti anche la casa mobile o la roulotte, vietandone di fatto la collocazione su terreni agricoli che per la loro accessibilità economica erano fino ad ora scelte privilegiate dalle famiglie sinte desiderose di un terreno di loro proprietà.

La microarea consente a chi vi risiede di mantenere uno stile di vita comunitario in relazione alla famiglia allargata, e risponde alle esigenze di coloro che hanno come attività lavorativa lo spettacolo viaggiante. Su di essa vengono edificate casette unifamiliari che possano ospitare non più di cinque/sei nuclei, eliminando le situazioni di estremo degrado e di convivenza forzata dei campi e mettendo a disposizione spazi vitali più ampi e vivibili.

Le microaree necessitano comunque di un costante e attento monitoraggio, in quanto nel giro di pochi anni potrebbero rivelarsi strutture non più adeguate a standard di vita accettabili, a causa della crescita delle famiglie residenti o dell'esaurimento delle attività lavorative tradizionali.

L'Emilia Romagna è la regione che negli ultimi anni ha maggiormente seguito i suggerimenti della Strategia Nazionale 2012-2020 in relazione alla creazione di microaree, e favorito lo sviluppo di questa soluzione abitativa sul proprio territorio varando la Legge Regionale n. 11/2015 (che riconosce alle micro-aree il carattere di "interesse pubblico") ed emanando una Direttiva sui requisiti tecnici da prevedere.

APPROFONDIMENTO - Verso il superamento delle baraccopoli rom

Non è sicuramente semplice superare una baraccopoli rom attraverso percorsi inclusivi. Le ragioni che rendono complesso avviare questo tipo di processi sono molteplici: la mancata conoscenza della questione in seno alla macchina amministrativa, l'assenza di fondi adeguati, i potenziali conflitti che taluni interventi possono innescare, i pregiudizi nei confronti delle persone rom, le problematiche legate alla fragilità sociale della gran parte delle famiglie che vivono al loro interno.

Nonostante queste difficoltà, negli ultimi anni sono sempre più le Amministrazioni comunali italiane che hanno iniziato a maturare al loro interno una riflessione sulla necessità di superare gli insediamenti rom presenti sul proprio territorio, e a misurarsi con interventi messi in atto a tale scopo. A fronte di 111 insediamenti monoetnici ancora presenti sul territorio, nel 2022 ben 26 risultano in fase avanzata di superamento attraverso percorsi inclusivi.



MODULO n.2

Genesi e sviluppo della “pedagogia zingara”

Nell’immaginario collettivo delle comunità rom e sinte, le rappresentazioni dell’istituzione scolastica si sono sedimentate in vari modi, le cui radici affondano negli innumerevoli tentativi di “educazione” e “ri-educazioni” attuati nel corso della storia in ambito italiano ed europeo – tentativi accomunati da una standardizzazione fondata sullo stereotipo dello “zingaro nomade”, soggetto dalla cittadinanza amputata, portatore di una cultura pre-moderna, da rieducare.

Negli ultimi decenni ha prevalso all’interno di molte comunità un atteggiamento oppositivo nei confronti della scuola, vista frequentemente come un luogo di amplificazione dello stigma e di mancato rapporto fiduciario.

Resta oggi la grande e complessa questione di una scuola iper-standardizzata e che perciò fatica a “tenere dentro”. Si tratta di una questione antropologica, civile, educativa e politica, che interroga non solo l’andare a scuola di bambine e bambini, ragazzi e ragazze rom e sinti, ma anche di tutte e tutti coloro che, per qualsiasi ragione indipendente dalla propria volontà, sono deboli e hanno bisogno di “avere di più”.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

1. Dalla rieducazione allo sterminio nazista

A partire dalla metà dell'Ottocento in Europa, con la diffusione del Positivismo, iniziano a prendere piede anche le pratiche di misurazione del cranio e, in generale, l'associazione tra tratti somatici a caratteristiche definite culturali. A ogni atteggiamento – spesso puramente individuale ma considerato tipico di una intera cultura – si consegna una forma attraverso la fisiognomica.

Nel XIX secolo è possibile leggere e interpretare la politica rivolta verso i cosiddetti “zingari” come una complessa e perenne oscillazione tra “progettazione rieducativa” ed espletazione di teorie razziali che negano qualsiasi possibilità di “incivilimento”. Va in scena un raccapricciante balletto concettuale, interpretato dalle teorie antropologiche, dalle neo-filosofie positiviste e dalle teorie razziali, che instaura fra molti pensatori dell'epoca il concetto che l'appartenenza culturale sia direttamente connessa all'appartenenza ontologica e genetica e che, da questa, sia possibile prevedere in maniera chiara ed inequivocabile i tratti caratteriali e comportamentali delle persone.

Per questo Lombroso non tarderà ad affermare che «[l]a piaga zingara non poteva essere risolta con alcun intervento educativo. Poteva essere soltanto prevenuta e la sterilizzazione e la pena di morte potevano essere i soli mezzi per arrestarla sul nascere». ³⁷ L'“asocialità zingara” è trasmessa, ereditata. E lo “zingaro” altro non è che un “malato predestinato” senza possibilità di cura. L'unico percorso che resta per sanare la condizione è la sterilizzazione o l'annientamento.

Secondo la tesi sostenuta dallo storico Luca Bravi, questa prospettiva di stampo razzista trova il suo fondamento nella definizione dello “zingaro” come soggetto da “rieducare”, cara al secolo dei lumi e degli stati assoluti. Si tratta di un'idea che tornerà nelle fondamenta teoriche alla base delle persecuzioni delle persone rom e sinte sia durante il nazismo che durante il fascismo.

La linea doppia e ambigua della “rieducazione” e dello sterminio viene fatta propria nel corso del lungo periodo nazifascista che ha attraversato l'Europa in generale, e la Germania e l'Italia in particolare.

In Germania il 1936, anno del “Decreto per la lotta contro la piaga zingara” firmato da Enrich Himmler, segna l'inizio dell'internamento di massa delle persone rom e sinte nei campi di

³⁷ Cesare Lombroso, *L'uomo delinquente* [...], op.cit.

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

sosta forzati. Il decreto prevede l'arresto preventivo di qualunque persona riconducibile a tale etnia. Otto Rosenberg, sopravvissuto all'Olocausto, autore di "A Gypsy in Auschwitz", testimonia della scuola riservata a bambini e bambine sinte nel campo di Berlino-Marzahn, dove vengono impartite lezioni sulla disciplina, l'amore per il Führer e per la patria.³⁸

Ritorna la doppia linea di cui sopra: rieducazione e poi emarginazione e segregazione. L'elemento nuovo è il largo impiego di quello che all'epoca viene individuato come il sapere scientifico nella ricerca di elementi genetici nell'"asocialità zingara".

Qualche anno dopo un'equipe di ricerca razziale composta da psichiatri e antropologi agli ordini del dottor Robert Ritter, psichiatra infantile, opera all'interno di quei luoghi di emarginazione e sterminio con il compito di mostrare come l'inferiorità degli "zingari" sia implicita nella razza. Insieme ai suoi assistenti, tra i quali la giovane Eva Justin, Ritter effettua misurazioni antropometriche sull'intera popolazione di "zingari" situati in Germania, per arrivare al risultato che la "asocialità zingara", elemento su cui si era dibattuto a lungo fin dal secolo precedente, ha un'evidente causa ereditaria insita nel sangue di questo popolo.

Nel 1937 Adolf Würth, antropologo e collaboratore di Ritter, evidenzia la similarità dei due filoni di persecuzione attuati durante il Reich: «Oggi la "questione zingara" è per noi primariamente una questione razziale. Di conseguenza lo stato nazionalsocialista dovrà risolvere la Questione Zingara così come sta risolvendo quella ebraica. Noi abbiamo già iniziato. Ebrei e zingari sono già stati posti su basi identiche per ciò che riguarda i divieti matrimoniali e la regolamentazione relativa alle Leggi di Norimberga per la difesa del sangue tedesco. Gli zingari non sono di sangue tedesco né possono essere considerati legati al sangue tedesco».³⁹

Il fattore deterministico-ereditario individuato nell'"istinto al nomadismo" offre una spiegazione lecita ai tentativi di rieducazione precedentemente falliti. Il focus delle ricerche effettuate sulle persone rom e sinte dagli scienziati e dalle scienziate del Reich si mantiene nell'alveo di accusa di asocialità, anch'essa imputata alla condizione razziale. Il riferimento all'ereditarietà insita nella razza diventa presto la giustificazione per lo sterminio, a cui occorre ricorrere per risolvere la "questione zingari", dal momento che la rieducazione non può modificare ciò che è predefinito dal carattere genetico del gruppo.

³⁸ Bravi L., 2009, Tra inclusione ed esclusione, Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia, Edizioni Unicopli, Milano.

³⁹ Ibid.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Nel 1943 Eva Justin conclude le proprie ricerche sui “bambini zingari”, analisi razziali che rappresentano le basi per la sua tesi di dottorato. Un campione di 148 “bambini zingari” abbandonati in orfanotrofio mostra quanto sia irrealizzabile un recupero a livello sociale: anche se inseriti ed educati in una società civile, le “impurità ereditarie” rendono impossibile il superamento della loro innata asocialità. Diventa necessario, conclude Justin, fermare il diffondersi della “piaga zingara” ricorrendo alla sterilizzazione in età precoce, considerato il sicuro fallimento di qualsiasi pratica rieducativa.

Tutte le riflessioni e analisi pseudo-scientifiche conducono inesorabilmente alla conclusione che sia l’annientamento l’unica soluzione possibile alla “questione zingara”. «Poiché sarebbe assurdo continuare i tentativi fatti da secoli di trasformare gli zingari con le buone o con le cattive in membri utili per lo Stato, lo Stato ha il diritto e il dovere di liberarsi di loro il più presto possibile con il metodo più adeguato. Vivono come parassiti, quasi come uno Stato nello Stato, in seno alla popolazione ospitante e, come gli Ebrei, raccolgono là dove non hanno seminato, pertanto sono ospiti sgraditi, che nessuno ha chiamato, che non si adattano all’ordine statale e non possono farlo a causa delle loro predisposizioni razziali. In una parola, finché vivono le loro stirpi e le loro tribù, essi rappresentano solo un problema asociale e criminale».⁴⁰

Sul piano scientifico sono però gli studi di Ritter e della sua collaboratrice Eva Justin a formalizzare che la sterilizzazione, soluzione inaugurata all’interno dei lager, sia una valida risposta.

2. La rieducazione fascista

Come ricordato nel modulo precedente, le persone rom e sinte rientrano a pieno titolo tra le vittime delle persecuzioni fasciste in Italia.

Esiste una vasta documentazione, rintracciata nell’Archivio centrale dello Stato a Roma, che testimonia di una scuola per “zingari” all’interno del campo di concentramento fascista di Agnone, in Molise. Un documento del 23 aprile 1943 testimonia: «Tutto sta procedendo bene, compresa la scuola che si occupa dello svezzamento dei loro costumi vagabondi e

⁴⁰ F. Franz, Centro di ricerche scientifiche sull’ereditarietà



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

amoralità». La scuola per rieducare i figli degli “zingari”, nel campo di concentramento di Agnone, alla disciplina e alla fede nel Duce è il risultato dei progetti di Guglielmo Casale, direttore del campo. Ottenuto il nulla osta dalla Regia direzione didattica, il 9 gennaio 1943 la maestra Carola Bonanni, insegnante nella scuola rurale della borgata Collemarino, inizia a impartire lezioni sulla disciplina e sulla storia del fascismo, per trasformare quegli “zingari” in cittadini utili al regime. Nel pomeriggio, un sacerdote si occupa dell’insegnamento dei precetti cristiani.

La relazione redatta il 3 luglio 1943 dal direttore didattico fornisce una descrizione dell’attività scolastica degli internati di Agnone. «Il 9 gennaio vi fu l’inaugurazione della scuola alla presenza delle Autorità locali. Ammirai la bella aula adornata di bandierine, con il Crocifisso, i ritratti di S.M. il Re Imperatore e del Duce, la carta d’Italia e altre carte del teatro della guerra, nonché i piccoli ragazzi con grembiolini neri e tutti ben puliti. Le lezioni iniziarono in una data storica e con un vibrante saluto al Re e al Duce. Ho notato in diverse visite, che le lezioni hanno avuto luogo puntualmente e che la Maestra non è stata mai assente, recandosi al Campo di Concentramento, alquanto distante, anche nelle giornate fredde e di cattivo tempo, dimostrando passione nella scuola e di sentire appieno il suo nobile apostolato. Infatti, invitato da Voi, gentilmente, per la chiusura delle lezioni e quindi per una prova finale, ho potuto constatare il paziente e intelligente lavoro della Maestra che è riuscita a far parlare il nostro bell’idioma ai ragazzi che parlavano il loro dialetto “zingaresco”, di apprendere tante e svariate nozioni di cultura generale, infondendo loro amore alla nostra Patria, al Capo della Nazione e del Governo, rispetto a tutte le Autorità, quel senso di disciplina nei loro doveri, e di conoscere, in qualche modo, le grandezze e le bellezze dell’Italia fascista e l’opera amorosa che il governo svolge anche per gli internati. Dei ventuno alunni che hanno frequentato la I classe, e non tutti dal giorno dell’inizio delle lezioni, sono stati promossi otto, ma tutti sono stati in grado di calcolare, rispondere con qualche precisione alle domande, dimostrando disciplina e attaccamento alla scuola».

3. Alfred Siegfried e l’opera di soccorso *Les enfants de la grande route*

Altra vicenda da analizzare è quella che parte nel primo ventennio del Novecento, per proseguire poi lungo il tempo del “post-Auschwitz”. Dal 1926 e per oltre cinquant’anni, il dottor Alfred Siegfried dirige in Svizzera l’opera di soccorso *Les enfants de la grande route*,



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

attraverso un'associazione caritatevole che usufruisce del supporto finanziario dello stato, la *Pro Juventute*: il dottore è da molto tempo direttore della sezione *Schule und kind* (Scuola e bambino). L'operazione denominata *Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse* (Soccorso per i bambini della strada) fa parte delle "politiche di assistenza sociale e previdenza" elvetiche e mira all'insediamento stanziale forzato dei bambini e delle bambine *jenische*, gruppi nomadi svizzeri.

L'intervento è ispirato totalmente da idee di stampo razzista. Per Siegfried, i "nomadi" sono «Inferiori, psicopatici, mentalmente ritardati e deficienti poiché conducevano uno stile di vita che, secondo le teorie eugenetiche e razziali, era un comportamento "ereditario-criminale". Ogni volta che per la nostra benevolenza, o che per un disgraziato incontro, qualche bambino non ancora adattato, o di carattere instabile, entra in contatto con i propri genitori, il nostro lavoro è azzerato».⁴¹

La Svizzera attua fino al 1973 una vera e propria pulizia etnica su almeno 620 bambine e bambini, attraverso l'emissione di fondi pubblici: le ed i minori vengono strappati con forza dai propri nuclei familiari e dalle loro comunità per essere affidati a orfanotrofi, istituti psichiatrici, famiglie stanziali, conventi, mentre le madri subiscono frequentemente la sterilizzazione coatta. Durante la permanenza rieducativa i piccoli *Jenisch* patiscono abusi, violenze sessuali, l'elettroshock e, in alcuni casi, la sterilizzazione inconsapevole.

APPROFONDIMENTO - Mariella Mehr

Mariella Mehr⁴² è stata la più importante poetessa e scrittrice del Novecento, appartenente alla minoranza *jenisch*.⁴³

⁴¹ Bravi L., 2009, Tra inclusione ed esclusione, Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia, Edizioni Unicopli, Milano.

⁴² Teche RAI, Mariella Mehr: tutto il Mondo è un esilio, <https://www.teche.rai.it/2022/09/mariella-mehr-tutto-il-mondo-e-un-esilio/>

⁴³ In Europa, oltre a sinti e rom, sono presenti le minoranze *jenisch* (Svizzera), *manouche* (Francia) e *romanichals* (Gran Bretagna)



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Mariella fu vittima del programma *Kinder der Landstrasse* (Bambini di strada), messo in atto dalla Pro Juventute: strappata dalla madre in tenera età, visse fino ai 17 anni in sedici diverse case famiglia e in tre istituzioni educative. Fu sottoposta dai nove anni alla pratica dell'elettroshock e venne utilizzata nelle università quale esempio di "razza tarata".

A diciassette anni subì lo stesso trattamento della madre, Maria Emma Mehr: le tolsero il figlio appena nato, la rinchiusero in prigione e la sottoposero alla sterilizzazione coatta.

Solo nel 1973 un giornalista del "Der Schweizerische Beobachter" raccolse la sua storia. Lo scandalo che seguì la pubblicazione del reportage sulle violenze inaudite subite dalle bambine e dai bambini jensch portò alla chiusura del programma *Kinder der Landstrasse*.

Mariella inizia a pubblicare nel 1981, le sue opere più importanti in prosa, tradotte in italiano, sono *Labambina*⁴⁴, *Il Marchio*⁴⁵ e *Accusata*⁴⁶ che compongono la Trilogia della paura. Nel 2014 Einaudi pubblica la raccolta di poesia *Ognuno incatenato alla sua ora*⁴⁷, scrive Anna Rauchat⁴⁸ nella prefazione: "la sua ricerca poetica approda a volte a una magia crudele («Uno sguardo modesto | pieno di magia rumorosa, più terribile di qualunque ira»), altre volte a un meticoloso esercizio speleologico tra le «caverne dove, | vivono gli uomini di ghiaccio», altre a un'esplosione che tutto scuote nei «crepacci del tempo», altre ancora in formule alchemiche rivolte alla carne e alle sue pause di gelo («nell'amore | togliamoci | esausti il gelo | dai capelli») il tutto avvolto e travolto da una notte che inghiotte, restituisce e sottrae: s'insinua ovunque".

APPROFONDIMENTO - I rom rubano i bambini? O i loro figli sono illegittimamente sottratti?

Nel 2008 la ricercatrice Sabrina Tosi Cambini pubblica "La zingara rapitrice", un testo che indaga sui presunti tentati rapimenti compiuti in Italia da donne di etnia rom tra il 1986 e il 2007.⁴⁹ I casi vengono individuati e analizzati partendo dall'archivio Ansa e arrivando alla consultazione dei fascicoli dei Tribunali e adottando, oltre a quella giuridica, altre prospettive

⁴⁴ Effigie Edizioni, <https://effigiedizioni.wordpress.com/>

⁴⁵ Tufani Editrice, <https://www.leggeredonna.it/>

⁴⁶ Effigie Edizioni, <https://effigiedizioni.wordpress.com/>

⁴⁷ Giulio Einaudi Editore, <https://www.einaudi.it/autori/mariella-mehr/>

⁴⁸ Traduttrice di tutte le opere di Mariella Mehr

⁴⁹ Tosi Cambini S., 2008, *La zingara rapitrice. Racconti, denunce, sentenze (1986-2007)*, CISU, Roma.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

(etnografica, dell'antropologia giuridica ed etnometodologica). A fronte dei numerosi casi segnalati dalle agenzie di stampa, i risultati sono sorprendenti: nel periodo considerato nessun esito dell'indagine svolta da Cambini corrisponde ad una sottrazione dell'infante effettivamente avvenuta; sempre ci si trova di fronte a un presunto tentato rapimento, o meglio, ad un racconto di tentato rapimento. «Eppure – conclude la ricercatrice – lo stereotipo “gli zingari rubano i bambini” risulta essere molto più potente di qualsiasi altro».⁵⁰

Due anni dopo, nel 2010, viene pubblicato il lavoro di Carlotta Saletti Salza “Dalla tutela al genocidio? Le adozioni dei minori rom e sinti in Italia”, che affronta la problematica della sottrazione delle e dei minori in maniera speculare, partendo da una domanda: “Quanto è vera la percezione presente nelle comunità rom per cui i loro figli sono vittime di allontanamenti ad opera delle istituzioni?”. Il periodo considerato è simile a quello della precedente ricerca: 1985-2005. Complessivamente, i e le minori rom e sinti dichiarati adottabili registrati nelle sette sedi dei Tribunali minorili nei quali si è svolta la ricerca sono 258. Nel complesso, si evidenzia nel testo la facilità con cui i bambini e le bambine rom residenti in un insediamento vengono considerati deprivati e maltrattati da genitori inadeguati. Molti operatori e operatrici sociali intervistati ritengono inoltre che la “cultura rom” sia di per sé dannosa allo sviluppo del bambino. Come conseguenza l'intervento di tutela operato in molti contesti coincide con l'allontanamento del o della minore dalla famiglia come unica condizione possibile per educarlo.⁵¹

4. La prima “pedagogia zingara” in Italia

In Italia il testo basilare di quella che abbiamo chiamato “pedagogia zingara” è il testo *Romanò Them* del 1963, ad opera della pedagogista Mirella Karpati. Si impone come il primo studio strettamente pedagogico, rivolto esclusivamente alla “questione zingari”, che ambisce a creare delle prassi educative per i minori “nomadi”. Lo spirito è principalmente quello della civilizzazione.

Lo studio di Karpati è fortemente influenzato dal lavoro di Hermann Arnold. Quest'ultimo, noto come uno dei massimi esperti del “mondo zingaro” in Germania, è soprattutto – è bene

⁵⁰ ibid.

⁵¹ Saletti Salza C., *Dalla tutela al genocidio? Le adozioni dei minori rom e sinti in Italia*, CISU, Roma.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

ricordarlo – un amico di Eva Justin, erede concettuale e collaboratrice di Robert Ritter, che prosegue anche nella Germania post bellica il proprio percorso di dimostrazione dell’inferiorità razziale relative agli “zingari”.

Mirella Karpati confida: «Io stessa ho potuto osservare che la loro è un’intelligenza intuitiva, incapace di astrazione, fortemente influenzata dalla sfera affettiva, guidata più da tendenza istintiva che da riflessione. È un’intelligenza che definirei “primitiva”, indifferente alle contraddizioni e al principio di causalità, dominata da una rappresentazione del mondo nella quale non ci sono confini fra il reale e l’irreale, fra il fatto e il desiderato. Appunto perché primitiva e infantile, la loro intelligenza dovrebbe essere suscettibile di sviluppo ulteriore, sviluppo che potrà essere sollecitato solo con un’educazione adatta».⁵²

La visione pedagogica di Karpati poggia su alcuni pilastri:

- le difficoltà riscontrate nella pratica educativa rivolta alle ed ai piccoli rom e sinti sono da attribuirsi alla famiglia “zingara”, incapace di garantire educazione e istruzione ai propri figli e alle proprie figlie;
- le bambine ed i bambini “zingari” esplorano come tutti gli altri e fanno esperienze, ma non sono in grado di elaborare e sistematizzare gli apprendimenti, perché nessun adulto provvede a un simile passaggio;
- le bambine ed i bambini “zingari” sono incapaci di socializzazione;
- l’intelligenza degli “zingari” è solo intuitiva e priva d’astrazione, poiché essi sono dominati dall’istinto.

5. Le classi “Lacio Drom”

Nel 1963 nasce a Bolzano l’Opera Nomadi, ente morale a partire dal 1970 (d.p.r. n. 347 del 1970), che, sotto la supervisione di Mirella Karpati, comincia a occuparsi del processo di scolarizzazione delle bambine e dei bambini rom e sinti in Italia.

A partire da questi anni l’azione di scolarizzazione delle bambine e dei bambini rom e sinti viene appaltata ad associazioni esterne, sollevando così da ogni responsabilità gli organi centrali. Il processo di scolarizzazione dei rom e dei sinti del “post- Auschwitz” inizia in questo periodo, quando l’ingresso dei bambini e delle bambine nei plessi scolastici si lega a

⁵² Karpati M., 1963, Romano them, Missione Cattolica degli zingari, Roma.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

una sorta di compromesso tra le comunità rom e sinte e gli enti territoriali: occorre avvicinarsi all'istituzione scuola se si vuole contare sul rilascio di permessi di sosta o soggiorno. Tutto ciò in nome di una necessaria "civilizzazione" che si deve manifestare principalmente in ambito educativo.

La riflessione pedagogica di Karpati, presa a modello di riferimento dalle istituzioni italiane, si integra con la pratica didattica, divenendone lo specifico riferimento teorico per ciò che concerne l'educazione delle bambine e dei bambini rom e sinti in Italia.

Le istituzioni fanno gradualmente proprie le considerazioni della pedagoga sulla "questione zingari": le teorie da lei proposte finiscono per condizionare la formazione di un'intera generazione di insegnanti, preparata a operare specificatamente alla scolarizzazione delle bambine e dei bambini rom e sinti.

La questione non si limita a formalizzare la difficoltà di creare percorsi educativi e didattici per queste e questi minori, ma ad istituzionalizzare l'idea di una innata inadeguatezza educativa dei loro genitori, facendo ricadere su di essi la totale responsabilità dell'insuccesso scolastico: le persone adulte rom e sinte non sono in grado di badare ai propri figli e alle proprie figlie, di educarli e farli socializzare nel rispetto dei criteri e dei metodi della cultura italiana.

Nel 1965, una convenzione tra Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova ed Opera Nomadi assegna a quest'ultima precisi compiti in campo educativo: occuparsi della sensibilizzazione delle famiglie rom e sinte all'istruzione dei propri figli e delle proprie figlie, e assicurare il trasporto delle e degli alunni, inseriti in undici classi speciali all'interno delle scuole comuni.

Vedono così la luce le classi "Lacio Drom" (Buon viaggio) come classi speciali di Stato, con un *modus operandi* del tutto diverso dagli standard della normale vita scolastica.

Contemporaneamente nasce, presso l'Università di Padova e in collegamento con l'Opera Nomadi, il Centro Studi Zingari, che dal 1970 si costituisce come ente autonomo a Roma. Tra i suoi obiettivi c'è la creazione di studi e ricerche riguardanti il "mondo zingaro", finalità portata avanti anche per mezzo della pubblicazione, fino al 1999, della rivista "Lacio Drom".

Le prime classi "Lacio Drom" vengono sperimentate a Roma, Pescara, Giulianova, Modena, Reggio Emilia, Lucca, Milano, Trento e Bolzano. Devono svolgere programmi specifici e vivere una vita scolastica autonoma, all'interno degli istituti statali nei quali sono ospitate, spesso nei sottoscala o nei magazzini. Non esistono soltanto le classi speciali, ma anche dei corsi di



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

formazione biennali per il personale docente che vi lavora, ideati e gestiti sempre dall'Opera Nomadi.

L'iter pedagogico concepito dall'Opera Nomadi prende avvio dall'assunto di base di educare i bambini e le bambine per «incentivare la maturazione dello zingaro a livello sociale», perché «a causa della sua cultura lo zingaro è in ritardo, è un bambino che deve essere educato a crescere, a recuperare il suo *gap*».⁵³

Così come sarebbe stato confermato dalle ricerche del Centro Studi Zingari, l'educazione si trasforma in una forma esplicita di "rieducazione" e questo si manifesta nel tentativo d'incentivare l'intervento educativo sui bambini e le bambine e nella ricerca di uno sviluppo generale delle persone adulte. Le classi speciali, composte da alunni ed alunne tra i sei e i quattordici anni, si compongono di minori del tutto analfabeti; per entrarvi bisogna essere sottoposti a dei test d'intelligenza.

Le ricerche condotte da Mirella Karpati e da un'altra pedagogista, Renza Sasso, e le conclusioni che vengono pubblicate, diventano materiale di formazione per il personale docente, con importanti conseguenze per ciò che concerne l'elaborazione delle motivazioni e degli obiettivi individuati per le classi "Lacio Drom". L'obiettivo principale da raggiungere non è l'alfabetizzazione, bensì, partendo dal principio di inadeguatezza genitoriale, quello di colmare il "vuoto educativo" lasciato dal contesto familiare. Si tratta, in sostanza, di un processo rieducativo, volto a trasmettere i concetti di ordine e regola conosciuti dalla società maggioritaria.

APPROFONDIMENTO - Le classi "Lacio Drom". I racconti

Nel 2005 Eva Rizzin, una giovane sinta italiana del Friuli che ha conseguito il dottorato di ricerca, oggi attivamente impegnata nella denuncia della negazione dei diritti subita dalle persone rom e sinte in Italia, pubblica in lingua tedesca un'illuminante intervista alla propria mamma, che mette in risalto, tra le altre cose, il suo vissuto nelle classi "Lacio Drom".

⁵³ Bravi L., Sigona N., 2009, Rom e sinti in Italia. Permanenze e migrazioni, in Matteo Sanfilippo, Paola Corti (a cura di), Storia d'Italia, Annali 24. Migrazioni, Einaudi, Torino.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

«Era proprio la scuola il covo del razzismo e del pregiudizio, creava forti shock psicologici in noi bambini sinti perché non solo ricevevamo un'educazione diversa dalla nostra famiglia, ma anche perché a scuola si diventava diversi.

A scuola, purtroppo, non eri più un sinto ma diventavi uno “zingaro” dal quale era meglio stare alla larga. Perché non sono andata a scuola? Perché sono analfabeta? Noi eravamo così diversi agli occhi dei bambini “gagi” [non zingari], ci vedevano solo in maniera negativa, a scuola ci sentivamo disprezzati, eravamo a disagio, dunque per noi era più semplice prendere la via di casa dove potevamo trovare il nostro calore familiare.

Ricordo come se fosse successa adesso quella volta che tuo zio Lavio si arrabbiò in classe con la maestra. E perché si arrabbiò lo zio? Potevamo andare a scuola solo il pomeriggio, nell'aula riservata agli “zingari”. Per non sbagliare mettevano un enorme cartello sopra la porta con scritto: “aula solo per zingari”. Ricordo ancora con tristezza la prima volta che io e gli zii vedemmo quel cartello: credimi, ci sentivamo dei lebbrosi, eravamo in un lager non a scuola. Lo zio si arrabbiò tantissimo con la maestra tanto che le chiuse il dito nella porta, dopo lo mandarono dal direttore e lo zio gli chiese di togliere il cartello, lui non lo fece, così il giorno dopo nessuno di noi andò più a scuola. Ricordo che spesso le maestre pensavano che fossimo bambini con problemi mentali, solo perché magari avevamo una cultura diversa e parlavamo una lingua sconosciuta, il loro scopo fondamentale era quello di trasformare noi, bambini selvaggi». ⁵⁴

Nel 1971 le classi “Lacio Drom” passano da 11 a 60 prospettando, solo sulla carta, un inserimento accompagnato delle bambine e dei bambini rom e sinti nelle classi comuni. Quattro anni dopo funzionano solo per il recupero di quei “bambini nomadi” con gravi problematiche accertate. La raccomandazione del 14 aprile 1981 da parte del Ministero della Pubblica Istruzione prende atto delle difficoltà e degli ostacoli che rendono estremamente complessi questi percorsi scolastici e stanziava fondi per corsi finalizzati a formare insegnanti di sostegno specificatamente per i “bambini zingari”.

⁵⁴ Bravi L., 2009, Tra inclusione ed esclusione, Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia, Edizioni Unicopli, Milano.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Bisognerà attendere il 1982 per assistere all'abolizione delle "classi speciali", quando, con una convenzione, le alunne e gli alunni delle classi "Lacio Drom" vengono inseriti, non senza problemi, in classi comuni.

6. Le interpretazioni della "cultura zingara" per la progettazione educativa

Secondo Luca Bravi, negli ultimi decenni ci troviamo di fronte a due tesi di carattere pedagogico. Entrambe hanno una caratteristica "rieducativa" che ancora oggi connota molte delle prassi riscontrate in ambito scolastico.⁵⁵

La prima è la tesi della "deculturazione zingara". Secondo tale tesi esiste un presupposto con cui occorre lavorare in un eventuale percorso di socializzazione degli "zingari" (elemento che racchiude in sé anche l'aspetto della scolarizzazione). Tale presupposto è contenuto nell'idea che, secoli addietro, all'interno degli stati europei, ci fossero spostamenti di "zingari buoni" che svolgevano mestieri tramite i quali potevano preservare una natura "incorrotta", connessa alla propria ritualità ancestrale. Questi "zingari" erano "buoni" perché sapevano vivere in relazione con i non zingari, e ciò avveniva perché essi avevano un ruolo nel sistema sociale. Questa dimensione idilliaca sarebbe poi stata rasa al suolo dal processo di industrializzazione, poiché i mestieri tradizionali degli "zingari" non erano più utili alla società e la sopravvivenza degli stessi era, così, messa a dura prova. L'industrializzazione rappresenta, secondo questa tesi, il momento in cui si crea la spaccatura sociale tra persone rom e non rom, con la conseguenza che le prime precipitano nella scala sociale, finendo tra coloro che vivono di espedienti.

Aderire a questa tesi significa attivarsi per il recupero di una "cultura zingara originaria" in nome della sua sopravvivenza. Il focus dell'azione educativa diventa quindi quello di mutare una tendenza, di tornare ad una mitizzata tradizione per far incamminare i soggetti "presi in carico" su un sentiero che riporti all'archetipo di "zingaro dei bei tempi andati".

La seconda tesi è quella della "acculturazione negativa" degli "zingari". Si tratta di una lettura opposta, che parte però dalle stesse argomentazioni; porta a postulare una "acculturazione" subita dagli "zingari", fin dal periodo dell'industrializzazione, che avrebbe innescato un

⁵⁵ ibid.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

percorso di corruzione e di decadimento della comunità “privo di una propria specifica cultura”.

Non c'è dunque nessuno “zingaro” buono e si rivela che il popolo rom conosce le culture dominanti, ci si rapporta a suo piacimento, le reinterpreta, le destruttura: esiste come gruppo distinto, seppur immerso e circondato dal mondo dei non rom. Tutto questo rivela che l'utopico ritorno allo “zingaro buono” del tempo passato non ha alcuna validità, anzi falsifica questa idea di essere di fronte a un gruppo da difendere nella misura in cui sarebbe in via di estinzione. Si ha però a che fare con un gruppo che avverte chiaramente il pericolo insito nello strumento della formazione e dell'educazione, progettata dalla società maggioritaria. Questo viene percepito come fattore in grado di dissolvere una cultura minoritaria integrandola forzatamente.

È necessaria quindi un'ulteriore interpretazione della rottura tra persone rom e non rom, una terza tesi che si può individuare tramite la partecipazione alla progettazione di percorsi scolastici, e che verrà illustrata nel modulo che segue.

APPROFONDIMENTO - Ultimo banco

“Ultimo banco” è una ricerca curata da Associazione 21 luglio, volta ad analizzare i progetti di scolarizzazione rivolti alle ed ai minori rom nella città di Roma dal 1993 al 2015. La ricerca analizza i risultati delle riflessioni espresse sull'argomento dai genitori, dagli adolescenti e dai pre-adolescenti che vivono nelle baraccopoli romane, dal corpo docenti e dai compagni non rom che condividono le aule con i destinatari dei “Progetti di scolarizzazione”: tutte voci utili a comprendere la ragione per la quale, nonostante le ingenti risorse umane ed economiche stanziare, la politica di scolarizzazione implementata dal Comune di Roma fatica a decollare. Il filo conduttore che accompagna il vissuto in classe di bambine e bambini rom provenienti dai campi è il senso di inadeguatezza: per le lacune nella propria formazione; per l'esclusione abitativa vissuta e percepita; per l'impressione di essere irriducibilmente “diversi”. «Non siamo uguali. Noi siamo zingari, voi no. Perché? Perché tu vivi in una casa bella, noi dentro



un container. Da te non c'è la gente che fa a botte, voi vivete in modo bello. Noi siamo sempre qua. Qualche volta usciamo ma poi torniamo sempre qua, dove tutto è sporco».⁵⁶

7. Una valutazione delle pedagogie attuali

Una formazione sui percorsi possibili per l'inclusione delle persone rom e sinte nella società maggioritaria necessita di un approfondimento del contesto europeo, sia per il fatto che queste comunità sono una minoranza numerosa, sia perché l'Unione Europea sta ponendo sempre più attenzione alle politiche d'inclusione.

Il Parlamento europeo nel 1984 decide di affidare al professor Jean-Pierre Liégeois del *Centre de recherches tsiganes de Paris* uno studio sulla scolarizzazione dei “fanciulli i cui genitori non hanno domicilio fisso”, per capire la situazione delle persone rom e sinte in Europa. La ricerca viene portata avanti nel 1986 in Belgio, Germania ovest, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Regno Unito, Irlanda, Danimarca, Grecia, Spagna e Portogallo.

Già negli anni precedenti lo studioso aveva denunciato la carenza di politiche strutturali a livello nazionale, che potessero superare le azioni emergenziali delle politiche locali e la loro difficoltà ad adottare un approccio olistico che integrasse aspetti giuridici, sociologici, antropologici, storici e pedagogici per programmare gli interventi.

Liégeois aggiunge: «L'attuale recrudescenza degli atteggiamenti e dei comportamenti di rigetto, di violenza, di razzismo, se rinforza la vocazione ed il dovere della scuola, di tutte le scuole, nella loro azione di diffusione di conoscenze che portino al riconoscimento e al rispetto, implica anche di considerare l'insieme dell'ambiente circostante. Le difficoltà che frenano l'attuazione di progetti di educazione interculturale non sono essenzialmente di origine educativa o culturale, ma hanno spesso cause sociali, politiche, economiche. [...] Di conseguenza non bisogna prendere gli effetti di una situazione (mancanza di interesse, assenteismo, rifiuto della scolarizzazione, ecc) come le cause del fallimento scolastico. Fin tanto che resteranno conflittuali le relazioni tra le comunità zingare e quelle che le

⁵⁶ Ibid.

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

circondano, le relazioni dei genitori e dei bambini con la scuola resteranno largamente determinate dal profilo negativo di tali relazioni».⁵⁷

Dalla ricerca emerge come la scolarizzazione risulti scarsa e l'analfabetismo, sebbene con molte differenze da Paese a Paese, arrivi ad una percentuale del 90% all'interno di alcune fasce d'età e in alcune città specifiche. A Bologna, Padova, Catanzaro e Cosenza, ad esempio, il gruppo degli ultratrentenni raggiunge anche il 95% d'analfabetismo, la fascia d'età compresa tra i 16 e i 30 anni era vicino al 75% e a Padova e Catanzaro si rilevava l'80% d'analfabeti.⁵⁸

Grazie ai dati numerici emersi dalla ricerca, lo studioso è il primo ad aprire una riflessione sulle questioni cruciali in ambito europeo, in particolare soffermandosi sul fatto che quando si parla di "zingari e viaggianti" si faccia astrazione della cultura del bambino all'interno dell'istituzione scolastica e si separi quest'ultima dal suo contesto sociopolitico. Secondo il direttore di ricerca, la scolarizzazione di qualsiasi gruppo culturale non può distanziarsi dalla situazione politica attuale e va collocata in un percorso storico.

La storia delle politiche scolastiche della società maggioritaria verso le comunità rom e sinte è sempre stata posta sotto il segno dell'obbligo e della coercizione. I religiosi, con le loro missioni educative, restano i più assidui "progettisti" di azioni volte alla scolarizzazione degli "zingari". Esempi degni di nota in Italia sono stati, come osservato, l'Opera Nomadi e le teorie di Mirella Karpati, influenzati anche dagli interventi di scolarizzazione dei gitani del sacerdote spagnolo Andrés Manjón a fine Ottocento. A livello europeo è stata frequente, intorno agli anni Settanta del Novecento, l'equiparazione tra "zingaro" ed "handicappato", che ha portato all'inserimento dei bambini e delle bambine rom e sinte nelle classi riservate agli "handicappati sociali" di Italia, Regno Unito, Irlanda, Francia e Paesi Bassi.⁵⁹

Per tracciare e comprendere il conflitto che ha attraversato il rapporto tra persone rom e non rom è fondamentale conoscere il contesto storico di riferimento, come analizza Liégeois

⁵⁷ Liégeois J.P., 1999, Minoranza e scuola: il percorso zingaro. Ed italiana, Centro Studi Zingari, Anicia Roma pp. 16-17.

⁵⁸ Ibid. p.66

⁵⁹ Bravi L., 2009, Tra inclusione ed esclusione, Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia, Edizioni Unicopli, Milano.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

nel 1996⁶⁰. Lo studioso arriva a delineare un centinaio di punti finali, comprendenti valutazioni e raccomandazioni: «Non bisogna prendere gli effetti di una situazione globale (conflitti, inibizioni, aggressività, mancanza d'interesse, assenteismo, rifiuto) come le cause dell'insuccesso scolastico. Fintanto che le relazioni tra le comunità zingare e l'ambiente che le circonda rimarranno conflittuali, le relazioni dei genitori e dei bambini zingari con la scuola resteranno determinate in ampia misura in funzione del profilo negativo di tali relazioni. [...] La situazione si è molto deteriorata dopo secoli di negazione della cultura zingara e dopo decenni di politica d'assimilazione nei loro confronti. [...] I pregiudizi e gli stereotipi ispirano e vanno a giustificare gli atteggiamenti e i comportamenti nei riguardi degli zingari. [...] I genitori sono consapevoli del fatto che questa scuola può formare, ma formando, anche conformare, riformare e deformare. [...] Considerando infine che è necessario cambiare la situazione generale su indicata, generatrice di conflitti, affinché la scuola, diventando rispettosa diventi accogliente [...], occorre attuare una politica interculturale, [...] occorre garantire agli zingari una sicurezza giuridica nel rispetto del diritto comune. [...] Le norme in materia di obbligo scolastico devono essere applicate con cautela e flessibilità; [...] occorre produrre materiale didattico basato su elementi della cultura, della lingua, della storia, della situazione delle comunità zingare; [...] deve aver luogo una riflessione concertata e continua sull'insegnamento della lingua zingara e nella lingua zingara; [...] in ogni tipo di classe deve essere prioritaria la qualità dell'accoglienza degli alunni».⁶¹

Un'altra importante ricerca che fotografa la situazione italiana rispetto alla scolarizzazione delle bambine e dei bambini rom è quella svolta tra il 2000 e il 2003 dall'antropologa gitana spagnola Ana Gimenez Adelantado, che nell'opera *The Education of Gypsy Childhood in Europe* ha raccolto dati relativi a Portogallo, Spagna, Francia e (parzialmente) Bosnia, Austria e Macedonia.

Le sei indagini portano a valutazioni applicabili anche al contesto generale, e come afferma Luca Bravi nel periodico trimestrale "Rassegna bibliografica Infanzia e Adolescenza", «decostruiscono in particolare la massificante categoria degli "zingari", attualmente in voga

⁶⁰ Liégeois J.P., 1996, "Rom, Sinty, Kalè. Zingari e Viaggianti in Europa", Centro Studi Zingari, Roma.

⁶¹ Ibid.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

in Italia, mettendo in discussione quantomeno la convinzione diffusa in ambiente educativo che fa dell'alunno "zingaro" necessariamente un "problema".⁶²

Tra i gruppi che la ricerca esamina per quanto riguarda il caso italiano figurano i seguenti.

- I Sinti *estraixaria* dell'Alto Adige, le cui esperienze di scolarizzazione passano dalle classi "Lacio Drom" degli anni Sessanta alle attuali classi ordinarie con insegnanti di sostegno e con attività specifiche "per nomadi". In questo contesto vi è un alto tasso d'abbandono nel ciclo della scuola media, che non è considerata da questa comunità in senso formativo tradizionale, ma uno strumento che permette ai piccoli sinti di resistere "alle spinte omologatrici della cultura maggioritaria operata per mezzo dell'istituzione".⁶³
- I Sinti di Reggio Emilia, che presentano una scolarizzazione simile agli altoatesini riguardo alla partenza delle classi "Lacio Drom" degli anni Sessanta e dei risultati negativi rispetto al rapporto con l'istituzione. Emerge però come negli ultimi anni un'associazione composta da persone sinte reggiane abbia portato alla partecipazione e alla rivendicazione politica dei propri diritti di cittadinanza attraverso l'organizzazione di corsi d'alfabetizzazione per facilitare la partecipazione diretta nel governo locale.
- I *Xoraxané romà* a Torino, emigrati dalla Bosnia intorno agli anni Sessanta e fruitori di una scolarizzazione "interculturale" in teoria, ma discriminatoria in pratica, poiché costruita sul gruppo degli "alunni nomadi", in cui la frequenza era inferiore a quella degli altri alunni e l'offerta formativa alimentava un tipo di discriminazione più mascherato, come le docce obbligatorie a scuola, o i casi di sostegno per bambini "certificati".
- I *Romà* macedoni e kosovari a Pisa che, alfabetizzati e scolarizzati in patria, anche con esperienze di scuola superiore e università, vivevano fino a poco tempo fa in campi nomadi. La realtà cittadina che ha sempre osteggiato queste comunità è stata probabilmente una delle cause dell'analfabetismo di ritorno, con bassissima frequenza scolastica e pessimi risultati.

⁶² Bravi, L., 2013 "Tenuta a distanza e inclusione di rom e sinti in Italia. Un percorso bibliografico", Supplemento alla Rassegna bibliografica 2/2013 p. 12 3.

⁶³ Piasere, L., Saletti Salza, C., Tauber, E., 2003, "L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea", in P. Scarduelli, a cura di, *Antropologia dell'Occidente*, Roma, Meltemi, p. 132.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

- I Camminanti di Noto, detti anche “zingari”, sottoposti ad una scuola speciale intitolata a don Milani (ancora attiva per questo gruppo), che pur affermando uguaglianza e parità di diritti, applica la differenziazione su base etnica producendo *drop-out* e risultati catastrofici.
- I Rom di Melfi, che rappresentano una realtà in controtendenza rispetto alla percezione dello “zingaro” in Italia. A Melfi, nel 1910, una scuola elementare accolse il primo “zingaro” senza l'elaborazione di un progetto mirato per tale minoranza. Proprio grazie all'assenza di una riflessione etnicamente connotata e all'avvio di un incontro naturale di due comunità diverse, quella dei rom e quella dei non rom, non si sono create immagini etniche rigide e la nascita di pregiudizi e stereotipi. A Melfi si registra tuttora un basso livello di conflitto tra le due comunità, che dimostra come la scuola, in quanto istituzione educativa, ha un peso preponderante e influente nella formazione dei rapporti sociali.

Le diverse ricerche consentono di affermare che tanto più le comunità rom e sinte diventano oggetto di interventi speciali⁶⁴, tanto maggiore sarà il livello di problematicità legato alla loro scolarizzazione.

Dato che però la realtà è più complessa, un atteggiamento in cui le comunità rom e sinte diventano invisibili non permette la decostruzione di stereotipi negativi, caratterizzanti la cultura dominante.

Anziché intervenire sull'individuo, dunque, si dovrebbe intervenire anche e soprattutto sulle istituzioni che rappresentano la cultura maggioritaria, le quali perpetrano tali stereotipi ancora oggi.

APPROFONDIMENTO - L'Asse Scuola nella Strategia Nazionale per rom e sinti

In attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 12 marzo 2021, l'Italia ha presentato la “Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di

⁶⁴ Quando si parla di problematicità rispetto agli interventi speciali, si devono ritenere fatte salve le disposizioni che dovrebbero essere previste da una eventuale (e auspicabile) legge che tuteli e riconosca rom e sinti come minoranza linguistica, per le quali sarebbero previsti interventi speciali.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Rom e Sinti (2021-2030), un documento strategico, non vincolante, per rispondere nel nostro Paese alla cosiddetta “questione rom e sinti”. Un intero capitolo del documento è dedicato all’“Accesso a un’istruzione generale inclusiva di qualità e proposte in ambito educativo”.

«La scuola – si legge nel documento – è strumento per l’istruzione pubblica rivolto a tutti, ma è anche l’istituzione attraverso la quale si attivano processi di costruzione della propria identità e di riconoscimento del proprio ruolo sociale; la conflittualità a lungo attiva verso rom e sinti ha conservato nelle comunità l’immagine di una scuola intesa come “la scuola degli altri”. L’istituzione scolastica resta, tuttavia, soprattutto il luogo del possibile incontro dei minori rom e sinti con i propri coetanei. È quindi essenziale considerare l’immagine di scuola che si è sedimentata nella memoria delle generazioni più anziane e la condizione di vita a scuola che caratterizza oggi le generazioni più giovani, in modo da individuare gli elementi fondamentali per costruire un’esperienza positiva, perché inclusiva e rispettosa dell’identità di tutte/i. Da questo punto di vista, conoscere e riconoscere gli aspetti dolorosi della scolarizzazione vissuti da rom e sinti può permettere di decostruire una memoria al negativo della scuola e sostenere concretamente l’attuale processo d’istruzione a livello di comunità e non solo come percorso di successo di un singolo, garantendo la prevenzione e l’eliminazione di qualsiasi forma di segregazione nell’istruzione».⁶⁵

⁶⁵ *Ibid.*



MODULO 3

Teorie e metodologie

Non un passo avanti, né uno indietro: occorre fare un passo di lato, come si impara nelle prime lezioni di antropologia culturale. Occorre fare il passo di lato per sospendere il giudizio e incontrare l'Altro nelle sue peculiarità, siano esse individuali o culturali.

Lo psicologo statunitense Urie Brofenbrenner sviluppò la cosiddetta "teoria ecologica", che vede il bambino al centro di una serie di cerchi concentrici, i quali rappresentano i sistemi che influenzano la crescita e lo sviluppo dell'individuo: dai microsistemi (rappresentati dalla famiglia, la scuola, i coetanei), passando per il mesosistema (che consiste nella relazione tra microsistemi), l'esosistema (tutto ciò che entra in relazione coi microsistemi ma non direttamente col bambino, come il lavoro dei genitori), per finire al macrosistema, composto da simboli, credenze, valori, stili di vita e opportunità. La cultura permea tutti questi livelli, è generata e generativa dell'individuo - il quale, a sua volta, reitera e ri-genera la cultura d'appartenenza: è il principio dell'antropopoiesi.

Per questo quando si incontra l'altro, specialmente se l'altro è un bambino, occorre sospendere il giudizio e mettersi in osservazione.

Questo modulo - dal punto di vista teorico e metodologico - e il successivo - dal punto di vista tecnico - si propongono di fornire alcuni strumenti per compiere questo passo di lato e mettersi in ascolto.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

1. L'antropologia e il suo "passo di lato"

Soltanto dal 1998 la normativa legittima una scuola italiana capace di tenere conto delle diverse realtà culturali, ma già dopo il 1980 il Consiglio d'Europa ha elaborato delle linee guida per lo sviluppo di una strategia che potesse portare nelle aule scolastiche un'educazione interculturale: lo studio di alcune scienze umane, tra le quali l'antropologia culturale; una revisione dei programmi scolastici per liberarli da un'impronta troppo eurocentrica; la conoscenza dei diritti umani; lo studio dei mezzi di informazione e dei media, per far sì che gli alunni sviluppino la capacità critica indispensabile per capire come e quanto i flussi d'immagini e di informazione contribuiscano a modellare le idee e le opinioni relative all'alterità.⁶⁶

A tutt'oggi, in realtà, la scuola italiana non è riuscita a diventare interculturale. Non vige più, certo, il principio per il quale la diversità culturale debba essere trattata come qualcosa di "speciale", perlomeno non sempre; tuttavia la volontà di una pedagogia interculturale non trova ancora un'applicazione piena ed efficiente.

Occorre, insomma, inventare il "multiculturalismo all'italiana",⁶⁷ così come può essere osservato in quello che Mara Benadusi chiama *schooling*, uno spazio di negoziazione attraversato da disgiunzioni e congiunture, in cui i diversi attori sociali che orbitano intorno all'educazione di bambini e bambine esercitano il proprio potere su vari piani di discussione, come gli obiettivi da raggiungere. Lo *schooling* è interessante dal punto di vista dell'etnografia dei contesti educativi: Benadusi in effetti era interessata a capire come la costruzione dell'identità attuata a scuola venisse poi trasposta nell'ambito delle relazioni, sia interne che esterne al contesto scolastico.

Accoglienza: questo si propone la scuola in cui Mara Benadusi ha compiuto una etnografia dell'educazione tra il 2000 e il 2001, una scuola di Roma (VI municipio) che lei ribattezzava "Villaggio globale", composta da tre plessi. Benadusi lavorava nel cosiddetto "plesso Arcobaleno", il primo a sperimentare metodologie di accoglienza e interculturalità, come ad esempio un orario scolastico modulare per andare incontro anche agli alunni e alle alunne

⁶⁶ Benadusi, Mara, 2012, Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa, Euno edizioni, Leonforte (EN).

⁶⁷ Grillo R., Pratt J., 2006, Le politiche del riconoscimento delle differenze. Multiculturalismo all'italiana, Guaraldi editore, Rimini.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

rom, perlopiù *xoraxanè* provenienti dall'insediamento di via Gordiani⁶⁸ e *rudari* residenti nell'insediamento di via Salviati.⁶⁹

Una scuola come il “Villaggio globale”, modulare e con programmi non eurocentrici, è capace di andare incontro alle esigenze più diverse, poiché pone attenzione a tutte e tutti coloro che la popolano.

Si tratta di una “terza via”, quella che forse rappresenterà la soluzione, che si discosta sia dall'esclusione (quella delle “classi ghetto”), sia dall'assimilazione totale. Il primo passo è accettare che delle differenze esistono; il secondo è comprendere che le differenze esistono anche all'interno di una stessa cultura (cos'hanno in comune un'anziana donna che va a messa la domenica e suo nipote, molto tifoso, che la domenica va allo stadio?); il terzo è comprendere come rispettarle e valorizzarle, offrendo a tutte e tutti un insegnamento efficace, ricco di stimoli e punti di vista, attinente alla realtà attuale del mondo in cui viviamo.

L'antropologo statunitense Clifford Geertz affermava che “l'estraneità non comincia sulla riva del fiume, ma sul fior della pelle”.⁷⁰ Le persone rom e sinte sanno bene quanto sia pervasivo il sistema di pregiudizi alla base di un'intolleranza a volte feroce nei loro confronti. Sono loro - ancora - l'archetipo del diverso, di ciò che sfugge ad ogni controllo. Le persone rom e sinte sono a tutt'oggi accusati di atti che rappresentano le paure più ataviche dei popoli occidentali.⁷¹ I preconcetti circolano col valore di verità assolute e scavano il solco di una differenza già problematica in un sistema culturale etnocentrico e basato su una serie di coppie antitetiche: ma le culture *nascono già ibride*.

L'educazione dovrebbe trovare il proprio fondamento in un lavoro che tenga in considerazione un rapporto collettivo tra tutti gli attori che entrano in gioco nel processo costitutivo dell'lo. Alcuni insegnanti, per formazione, faticano a prendere in considerazione l'idea di utilizzare metodi di approccio e valutazione differenziati, come fa notare Valeria

⁶⁸ L'insediamento di Gordiani è stato istituito dalla giunta Rutelli nel 2002, ad oggi conta 288 residenti. Quello dei *xoraxanè* è un gruppo proveniente dalla ex Jugoslavia.

⁶⁹ L'insediamento di via Salviati ha visto la sua nascita nel 1994, conta 379 residenti ed è ad oggi in superamento. I *rudari* provengono perlopiù dalla Romania.

⁷⁰ Geertz C., 1985, Interpretazione di culture, Il Mulino, Bologna.

⁷¹ Piasere L., 2012, Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica, Seid Editori, Firenze.



Fabretti⁷², e l'istituzione scolastica non prende in considerazione l'opinione dei diretti interessati - gli studenti e le studentesse - su ciò che più direttamente li coinvolge, ossia la scolarizzazione.⁷³

Famiglie, insegnanti, studenti e studentesse dovrebbero collaborare alla costruzione di una scuola che, partendo da una base valoriale condivisa, rappresentata dai valori universali comuni sia alle religioni che alle democrazie (la solidarietà, il rispetto, la giustizia sociale), si muova intessendo relazioni atte a costruire identità capaci di interazione con l'alterità.

Rifiutare queste riflessioni, volgendo le spalle all'accoglienza a scuola, significa esercitare violenza.

APPROFONDIMENTO - Come mai l'Italia è così indietro?

Storici e storiche delle istituzioni scolastiche sono ormai concordi nell'affermare che per trovare l'origine dell'arretratezza italiana nella questione scolastica occorre tornare al 1923, l'anno della riforma Gentile.

La riforma di stampo fascista era finalizzata a rendere il periodo scolastico un vero e proprio percorso a ostacoli per coloro che non appartenevano alle classi abbienti della popolazione. Se per qualche motivo le classi subalterne riuscivano ad accedere all'istruzione, dovevano avere vita difficile, caratterizzata da una serie di prerequisiti necessari all'ingresso a scuola e di esami di sbarramento.

La storiografia ritiene che questa riforma abbia cagionato un ritardo di vent'anni rispetto al resto d'Europa in materia di inclusione scolastica; avrebbe potuto colmare questo gap solo una riforma completa e organica sull'istituzione scolastica, che però non si è mai realizzata.

L'Italia sconta un ritardo considerevole anche rispetto ai contenuti didattici. La mancata rielaborazione, nel nostro Paese, degli eventi e delle ideologie dell'epoca nazifascista contro le persone rom e sinte fa sì che (diversamente da quanto accade per la comunità ebraica) non si sia innescato un sano processo di decostruzione di stereotipi, silenzi e negazioni - ciò che si riflette anche nella programmazione didattica.

⁷² Fabretti V., 2011, A scuola di pluralismo. Identità e differenze nella sfera pubblica scolastica, Aracne, Roma.

⁷³ ibid.

APPROFONDIMENTO - La testimonianza di Mikich

Benadusi riporta la testimonianza di un bambino rom, Mikich, chiamato dalla maestra a raccontare la sua vita attraverso una riflessione avvenuta il giorno precedente sul tema della “dimora”.

I compagni e le compagne di Mikich riportavano aggettivi come “accogliente”, “calda”, “sicura”, mentre lui parlava di una baracca fredda, insufficiente a ripararsi dalla pioggia. Felice di essere al centro dell’attenzione della classe, il bimbo caricava di significato emotivo le sue vicende, provocando ammirazione per la sua forza d’animo e compassione per il modo in cui viveva, così distante da quello dei compagni.

Mikich confessava di aver paura, la notte, dovendo uscire dalla baracca per fare i bisogni: «Paura di cosa?», chiedeva la maestra. «Di essere rapito», rispondeva lui, ribaltando un pilastro dell’antiziganismo: un bambino rom ha paura di essere rapito, quando il pregiudizio collettivo descrive da secoli le persone rom come rapitrici di bambini.

Mikich raccontava inoltre di avere paura delle aggressioni, perché sua madre fu aggredita quando era incinta. «Fu aggredita perché nomade?», chiedeva la maestra. «No, perché lui la voleva rapinare», spiegava il bambino, rovesciando altri due stereotipi: il pregiudizio della maestra, che le ha fatto ipotizzare un’aggressione xenofoba, e lo stereotipo che vede nella persona rom sempre il ladro, mai una potenziale vittima.⁷⁴

Ciò che interessava a Mikich era spingere ulteriormente per un avvicinamento tra i due mondi. Mikich, infatti, utilizza la scuola non tanto come strumento educativo; sceglie di usarla come terreno d’incontro tra il suo mondo e quello dei *gagé*, misurando l’effettiva distanza attraverso il monitoraggio delle reazioni della classe alle sue parole, rovesciando stereotipi e tentando di porre l’accento su fatti ed eventi che avrebbero colpito gli interlocutori.

Se Leonardo Piasere elabora l’idea di una “terza via” tra assimilazione e ghettizzazione, Valeria Fabretti, sociologa dell’educazione, pone il problema di una “terza strada” tra una scuola che tenga conto delle identità culturali, ma per forza di cose penalizzi il dialogo con l’altro, e una scuola che invece si mantenga neutrale ma al contempo non consideri le

⁷⁴ Benadusi, 2012 Il segreto di Cybernella. Governance dell’accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa, Euno edizioni, Leonforte (EN).

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

specificità culturali individuali.⁷⁵

In una società multiculturale, è auspicabile che il soggetto in divenire incontri una pluralità *interna* alla scuola, così che durante la sua crescita personale affronti l'alterità e impari a sviluppare la capacità di porvisi in relazione, interpretando l'altro e giungendo a compromessi,⁷⁶ di modo da acquisire la capacità di vivere in una società nella quale questi strumenti sono indispensabili. Affinché questo avvenga, l'educazione non potrà prescindere dall'appartenenza – che continuerà a persistere fuori dalle ore scolastiche – ma allo stesso tempo la supererà, insegnando il valore della cittadinanza⁷⁷ in un'atmosfera eterogenea, con insegnanti capaci di cogliere e riprodurre diversi punti di vista, in un dialogo continuo.

Fabretti definisce così la valenza educativa che dovrebbe essere assunta nell'istituzione scolastica:

Una condizione di fondo in cui le diversità né si omologano – sottraendo così al “cantiere educativo” parte costitutiva degli stessi percorsi attraverso cui le identità e i processi di auto ed etero-riconoscimento si delineano – né si “anestetizzano” in nome di una presunta cultura unica, ma siano poste in relazione ad un “livello sovra-ordinato di eguaglianza”⁷⁸ e utilizzate per trarne occasioni educative favorevoli ad esplorare e praticare un'idea articolata di identità e di cittadinanza, centrata sull'esercizio riflessivo e sulla costante ricerca di equilibri tra autonomia e radicamento.

Per questo occorrerebbe costruire una rete relazionale fatta di tutte le figure coinvolte nel processo educativo: famiglie, insegnanti, studentesse e studenti, ma anche realtà locali - una vera e propria comunità atta anche a decentrare il potere dello Stato sulla scuola secondo principi democratici, attraverso collegi decisionali capaci di intervento su tutti gli aspetti, anche sui contenuti dell'insegnamento.

⁷⁵ Fabretti, 2011.

⁷⁶ Benadusi L., Durst M., in Fabretti V., 2011, A scuola di pluralismo. Identità e differenze nella sfera pubblica scolastica, Aracne, Roma.

⁷⁷ Fabretti, 2011.

⁷⁸ Santambrogio A., 2003, Introduzione alla sociologia della diversità, Carocci, Roma.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Non si tratta di un auspicio utopico, ma di una realtà di cui esistono già alcuni esempi; si pensi al Portogallo, dove queste reti sono molteplici e ognuna ha una propria competenza.⁷⁹

2. La Pedagogia dei diritti: un percorso possibile

Il 1989 è un anno fondamentale, a livello globale, nella storia della concezione dell'infanzia e dell'adolescenza. Il 20 novembre le Nazioni Unite approvano la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, conosciuta in Italia anche come Convenzione sui Diritti del Fanciullo, promulgata e ratificata in tutto il mondo (ad eccezione degli Stati Uniti).

La Convenzione consegna un'idea dell'infanzia e dell'adolescenza basata sulla titolarità dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali. È una prospettiva rivoluzionaria, che stabilisce una nuova idea dei rapporti intergenerazionali basati, fino ad allora, sulla passività e vulnerabilità delle e dei minori. In questa nuova concezione, le persone di minore età non sono più un passivo veicolo di bisogni da soddisfare da parte degli adulti.

La Convenzione non è solo un corpus giuridico a cui ricorrere per denunciare violazioni, ma rappresenta uno strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale, infatti cambia il concetto di chi sia un minore, come detto poc'anzi.

Essa tutela e promuove i diritti di tutti gli esseri umani in età compresa fra 0 e 18 anni, a prescindere dalle loro condizioni socio-economiche. Dichiara che bambini e adolescenti, a livello individuale e collettivo, necessitano di diritti e che gli adulti, a partire dalla famiglia fino ad arrivare alla comunità internazionale, devono occuparsi di garantire questi diritti. La Convenzione, come tutti i trattati sui diritti umani, a partire dalla Dichiarazione Universale sui Diritti Umani del 1948, pone il focus sulla persona come titolare di diritti (*right holder*) in rapporto con chi deve rispettarli e diffonderli (*duty bearer*). I *duty bearer* (governi, istituzioni, famiglia e individui) sono vincolati a rispettare, proteggere e promuovere i diritti umani. I *right holder* devono reclamare i propri diritti e rispettare i diritti degli altri. In quanto titolare di diritti, la persona ha infatti delle responsabilità prima di tutto verso se stesso e, di conseguenza, verso gli altri. Il focus sui diritti umani mira a rafforzare la responsabilità dei *duty bearer* nei confronti di tali diritti, anche nel turbine dei cambiamenti

⁷⁹ Larsen M.A., 2010, *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen*, Sense Publisher, Rotterdam.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

politici, economici e legislativi, generando nuove consapevolezze e nuovi comportamenti, nonché nuove pratiche, modelli e valori.

Gli adulti, la famiglia, la scuola, fino alla massime istituzioni nazionali e internazionali, dovrebbero sempre tenere in massimo conto il superiore interesse di bambini e bambine, nel compiere le scelte che li riguardano, assumendosene la responsabilità in ogni momento. La parola inglese che esprime questo concetto – *accountability* – contiene e promuove un’idea ancora più decisa di quella relativa alla semplice responsabilità: si tratta di una responsabilità di cui si deve rendere conto.

È doveroso esplorare questa relazione in un contesto educativo, per iniziare a capire come meglio orientare il fare scuola quotidiano in un’ottica di diritti. Se il focus è sui diritti, il o la docente, in quanto *duty bearer*, è il cardine di una relazione educativa basata sul riconoscimento di studenti e studentesse come titolari di diritti (*right holders*) e sulla possibilità che essi stessi possano, attraverso le attività didattiche che il personale docente propone, conoscere ed esercitare i propri diritti.

Questo nuovo modo di intendere le relazioni con i e le minori promuove l’equità, la non discriminazione e l’inclusione attraverso la sensibilizzazione, il cambiamento di attitudini e comportamenti, per mezzo di pratiche interculturali attente alle differenze. Fa sì che si creino orizzonti molto più vasti e includenti rispetto alla diversità, nelle famiglie, nelle comunità, nelle istituzioni e in generale nella società tutta. Sviluppa la capacità dei *duty bearer* di inglobare i gruppi marginalizzati attraverso un’educazione di tipo inclusivo; e rende i servizi fruibili da tutti i bambini e le bambine e dalle loro famiglie, assicurandone l’accesso.

La CRC si qualifica per alcune sue specificità.

- Ha un carattere vincolante che, diversamente da quello che succede per le altre Dichiarazioni sui Diritti Umani, la rende, in virtù del suo essere Convenzione ratificata, una sorta di contratto, attraverso il quale le nazioni individualmente e collettivamente si impegnano, di fronte alla comunità mondiale, a cambiare la loro legislazione e le proprie istituzioni, impedendo quell’arbitrarietà che di solito si manifesta in presenza degli altri trattati.
- Possiede un’essenza olistico-integrata, che evidenzia il rapporto di interdipendenza che interviene tra i diversi diritti citati: il diritto alla sopravvivenza, ad esempio, non



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

può essere letto se non in relazione al diritto allo sviluppo, alla protezione ed alla partecipazione.

- Ha una forte componente pedagogico-educativa, con la quale porge alle istituzioni, alle comunità e alle famiglie un percorso educativo che propone riferimenti universali pur nel rispetto delle diverse specificità storiche, culturali e socio-economiche. La CRC si pone con forza come uno strumento pedagogico utile sia alle ed ai minori, sia alla comunità nel suo complesso.
- Infine, l'aspetto partecipativo della CRC prevede sentieri relazionali al cui interno è indispensabile la partecipazione di bambine e bambini come soggetti sociali: nel rispetto del loro status evolutivo, essi devono poter esprimere il proprio punto di vista. La CRC considera anche la famiglia e la comunità come siti importantissimi per la tutela dei diritti di bambine e bambini: ogni forma di cambiamento culturale nei confronti dell'infanzia deve avvenire all'interno di meccanismi di partecipazione e condivisione trasversale, che sostengano realmente i cambiamenti intrapresi.

Per concludere, mettere al centro la CRC significa restituire la centralità al bambino in quanto individuo portatore di istanze e diritti che devono essere rispettivamente ascoltate e garantiti.



MODULO 4

Prassi e tecniche

Tecniche di partecipazione

Le metodologie partecipative sono uno strumento per promuovere riflessioni condivise, analisi critica, interrogativi approfonditi e risoluzione collettiva dei problemi. Questo permette di approfondire le conoscenze e giungere a una migliore comprensione dei problemi e di articolare proposte e strategie per il cambiamento.

Si elencano di seguito alcune tecniche che facilitano la partecipazione di tutta la classe e creano un clima inclusivo e non-discriminatorio.

Brainstorming

Brainstorming è un termine anglosassone che è stato tradotto come “tempesta di cervelli”, ciò che si verifica quando si costruisce un flusso di coscienza attraverso le idee “tirate fuori” in libertà dall’intero gruppo, con lo scopo principale di rilevare opinioni su un determinato argomento.

Le regole che si dovrebbero sempre esplicitare in un brainstorming sono: non si criticano le idee degli altri; tutte le idee hanno un valore e sono accolte.

Il brainstorming può essere utilizzato a scuola come attività collaborativa e inclusiva; promuovendo la partecipazione di tutti e tutte e l’ascolto reciproco, facilita la costruzione di relazioni positive sia con l’insegnante che tra i pari.

L’insegnante non giudica ma funge da elemento facilitatore nel processo di espressione delle idee, che raccoglie sulla lavagna; sollecita i bambini e le bambine più timidi ad esporre le proprie idee, e promuove un clima positivo e di collaborazione.

Attraverso l’analisi di tutte le idee emerse durante il brainstorming, si giunge a diverse possibili soluzioni ad un problema, diversi punti di vista che permetteranno a tutte le

TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

persone coinvolte di comprendersi meglio. Può essere utilizzato anche nella risoluzione dei conflitti.

Circle time

Il *circle-time* è un gruppo di discussione a bassa gerarchia; non è un gruppo di terapia o un gruppo autocentrato, in quanto la finalità è la prevenzione e *non* la cura. È così chiamato perché gli studenti e l'insegnante si dispongono in cerchio, in modo che ognuno possa guardarsi in faccia e avvenga una comunicazione circolare tra tutti i partecipanti, ciò che facilita il senso di appartenenza e la partecipazione al gruppo.

Durante questo momento di classe, studenti e studentesse propongono gli argomenti da discutere, che da affettivi si faranno intimi e personali quando la classe diventerà gruppo. Infatti, nel gruppo le persone partecipanti imparano a conoscersi, a condividere esperienze, idee, emozioni; a lungo andare questa condivisione porterà alla coesione del gruppo. Solitamente i circle-time durano dai 20 ai 30 minuti, ma non dovrebbero comunque superare i 50 minuti, affinché bambini e bambine non si deconcentrino e possano ricevere tutta l'attenzione del gruppo mentre parlano.

Il tempo del cerchio è un valido “strumento per trasformare una classe in un gruppo primario, potenziando le capacità di espressione, ascolto e di interazioni tra bambini” (Francescato, 1995, 106). Per gruppo primario s'intende un gruppo fondato su intense relazioni affettive, in cui si vivono sentimenti di partecipazione collettiva e sono coscienti gli obiettivi comuni.

Durante il tempo del cerchio, l'insegnante abbandona il ruolo di esperto, per fungere da facilitatore del gruppo: non valuta più una prestazione a livello cognitivo, ma ascolta e si astiene dal giudizio. L'insegnante deve essere spontaneo ed autentico, deve saper ascoltare e cercare di comprendere il significato della semplice descrizione dei fatti e i sentimenti evocati, deve avere molta pazienza con il gruppo e con le singole persone che lo compongono.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Quale elemento agevolatore, deve riuscire ad esprimere apertamente i propri sentimenti nei confronti del singolo o del gruppo, evitando commenti interpretativi sul modo di procedere del gruppo e senza manipolarlo, salvaguardandone invece la spontaneità. La persona che facilita deve inoltre favorire la partecipazione di tutti e tutte, offrendo sostegno a chi ne ha bisogno e limitando atteggiamenti aggressivi; a fine incontro riassumerà tutte le opinioni emerse.

Alla figura di facilitazione spetta anche l'osservazione delle dinamiche di gruppo, per verificare i rapporti al suo interno: la disposizione degli alunni, i messaggi verbali e non verbali, il livello di agio di ciascuno, le modalità secondo le quali si svolge la partecipazione di bambine e bambini.

Il tempo del cerchio, essendo un gruppo di discussione, ha come obiettivo principale quello di favorire la comunicazione e la cooperazione. Deve far sviluppare, a livello di gruppo, solidarietà, rispetto reciproco, tolleranza e l'apprendimento di nuove modalità relazionali. A livello individuale, invece, si prefigge lo scopo di far sviluppare sentimenti di fiducia, in sé e nelle altre persone, di sicurezza e accettazione; mira all'aumento del rispetto delle norme sociali, della capacità di risolvere i problemi interpersonali, di saper chiedere aiuto e di aiutare, di conoscere e condividere i valori etici della cultura a cui si appartiene.

Lavoro di gruppo – Lavoro cooperativo

Il lavoro cooperativo, o *cooperative learning*, si basa sulla suddivisione della classe in piccoli gruppi eterogenei, composti da studenti diversi per livello di apprendimento, caratteristiche e modi di apprendere, che imparano collaborando. L'eterogeneità del gruppo porta beneficio al gruppo stesso e alla classe in generale, poiché le persone che lo compongono possono scambiare diversi punti di vista e mettono in gioco più capacità di negoziazione.

I diversi gruppi mantengono tra loro un'interdipendenza positiva: ogni persona ha un ruolo specifico e darà il proprio contributo per riuscire nel compito affidato dall'insegnante. L'interdipendenza promuove la presa di responsabilità sia nei confronti di sé, sia nei confronti dell'intero gruppo: la riuscita nel compito dipende direttamente da ogni



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

partecipante e dalla capacità di lavorare insieme. In questi gruppi la leadership è condivisa, non vi è una o uno studente scelto come leader.

Una parte integrante del compito riguarda lo sviluppo delle competenze sociali, poiché studentesse e studenti si devono impegnare ad acquisire informazioni dal resto del gruppo, mediare prima di arrivare ad una decisione condivisa e riconoscere le qualità degli altri per poterle utilizzare nella riuscita del compito.

Il o la docente, come in tutte le tecniche partecipative, non è l'attore principale, ma un regista che organizza la scena e poi lascia che studentesse e studenti diventino gli attori che portano avanti il lavoro insieme. Un altro compito dell'insegnante sarà quello di gestire i conflitti e facilitare relazioni positive nel gruppo.

La didattica cooperativa è particolarmente efficace anche in classi, multilivello e con alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali).

Focus group

Il focus group è una tecnica utilizzata in ambito scolastico per far riflettere un gruppo su un determinato argomento. Il focus group è un'intervista di gruppo, in cui l'insegnante che funge da moderatore conduce l'intervista per approfondire le opinioni, gli atteggiamenti o i pensieri della classe, che sottendono determinati comportamenti o modi di vedere.

Scelto l'argomento da esplorare e discutere, si prepara una scaletta di domande, stabilite precedentemente, su cui l'insegnante dirige l'attenzione del gruppo, incoraggiando ciascuno a esprimere la propria opinione e punto di vista liberamente. Durante il focus group, una o due figure di osservatori registrano tutto ciò che viene detto attraverso riprese video, audioregistrazioni o appunti; si elabora quindi il materiale raccolto.

Questa tecnica può essere utile quando in classe emergono fenomeni complessi, di cui vanno approfonditi gli aspetti positivi/negativi, gli atteggiamenti e le opinioni che circolano in proposito. Consente inoltre di riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco e



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

quindi di acquisire informazioni non solo sulle opinioni dei singoli studenti e studentesse, ma anche sul clima della classe nel suo complesso.

Giochi interattivi o cooperativi

Nei giochi cooperativi le ed i partecipanti giocano insieme, divisi a coppie o piccoli gruppi, senza competere ma collaborando per raggiungere un obiettivo comune. Nei giochi interattivi non si vince né si perde, e nessuno viene escluso. La sfida non è contro le altre persone, ma contro sè stessi e i propri limiti.

I giochi cooperativi, come la caccia al tesoro o la costruzione di una scenetta, hanno l'obiettivo di far divertire e stare bene insieme con pochi e semplici materiali; l'aspetto più importante è il processo del giocare, non il risultato finale.

Attraverso i giochi di cooperazione si promuove un senso comunitario nel gruppo e un clima di fiducia e rispetto reciproco, si favorisce la conoscenza reciproca e si promuove l'accettazione di ognuno, accrescendone il senso di autostima.

Giochi di ruolo e simulazioni

La tecnica del role playing è un vero e proprio gioco di ruolo. Le bambine e i bambini, come veri attori teatrali, si calano in diversi personaggi, con ruoli definiti in una particolare situazione e in un determinato contesto.

Per utilizzare questa tecnica l'insegnante deve avere competenze comunicative, emotive e comportamentali, perché sia il gruppo sia i singoli studenti possano scoprire attraverso il gioco di ruolo aspetti personali che sono nascosti nella quotidianità e che devono essere contenuti ed elaborati.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Storie di vita

Attraverso le proprie esperienze, formatori e formatrici rom e non rom hanno stilato il seguente documento basato sulle proprie storie di vita, alla luce della CRC.

Bambini rom e non rom a scuola: quando la violazione dei diritti diventa causa di esclusione e marginalità

“Nessun bambino è perduto se ha un insegnante che crede in lui”. Una citazione presa in prestito da Bernhard Buebper per argomentare il complesso mondo dei diritti e le loro violazioni con riferimenti puntuali e empirici alla Convenzione Onu sui diritti dell’Infanzia e dell’adolescenza. Alla fine del presente documento verrà dimostrato come il mancato rispetto dei diritti dei bambini, così come degli adulti, generi emarginazione favorendo disagio e discriminazione.

Verranno analizzati i seguenti articoli:

Art.2 riguarda la discriminazione

Quando a scuola l’insegnante si accorgeva di compagni che facevano battute discriminatorie nei confronti dei bambini rom, la sua reazione si riassumeva in tre atteggiamenti:

- *Far finta di non sentire*
- *Non dare il giusto peso alla situazione (“sono bambini, scherzano”)*
- *Appoggiare l’atteggiamento discriminatorio, ridendo o addirittura facendo ulteriori battute*

Connotati culturali, come l’abbigliamento e difficoltà sociali come disagio abitativo sono stati troppo spesso elementi che determinavano discriminazione da parte dell’intera classe insegnante.

Art.12 (libertà di opinione e diritto di essere ascoltati)



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Il bambino in classe stava in silenzio tutto il tempo, non interagiva neanche coi compagni. L'insegnante non faceva nulla per cambiare la situazione, tentare di coinvolgerlo, interessarsi sul suo stato d'animo.

I ragazzi rom non avevano interesse a studiare perché sapevano già che non sarebbero stati interrogati dall'insegnante.

Art. 13 (diritto a essere informato e a esprimersi liberamente nel modo più congeniale)

Mancato coinvolgimento o incentivo alla partecipazione ad attività extra scolastiche o nell'organizzazione di iniziative comuni (esempio gita scolastica, non coinvolti o quota pagata dagli altri facendolo pesare).

Recita di fine anno, "I bambini devono venire tutti con la maglietta rossa" è un'informazione che non è arrivata alla famiglia del bambino rom. Il bambino era l'unico vestito diversamente, a distanza di 20 anni ricorda ancora nitidamente cosa ha provato in quel momento. Ricorda ancora, però, anche la sua parte "Io sono Giove e sono il pianeta più grande".

Forme dialettali (locali o romanes) sono disincentivate o addirittura vietate, anche se usate nel rapporto tra compagni. È importantissimo insegnare a utilizzare un diverso registro linguistico a seconda della situazione e dell'interlocutore, dando a tutti la possibilità di esprimersi (senza sentirsi limitati o giudicati) e riconoscendo la lingua come elemento culturale.

Povertà lessicale, necessario un maggior coinvolgimento nella spiegazione e nell'accrescimento del proprio vocabolario.

Art. 18 (diritto a essere cresciuto ed educato dai tuoi genitori nel tuo superiore interesse)

All'interno del contesto scolastico, i genitori proiettano sui bambini le difficoltà e i traumi che hanno vissuto (magari anche in maniera non volontaria) disincentivando o non supportando adeguatamente il percorso scolastico (una sorta di protezione non centrata sul bambino, ma sul proprio vissuto personale)



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Art. 27

"Hai diritto a un livello di vita adeguato ciò significa che i tuoi genitori o in mancanza lo Stato, dovranno garantirti cibo, vestiti e una casa in cui vivere", articolo 27 della Convenzione dei diritti dell'Infanzia.

Casa. È da questo concetto che intendiamo aprire una riflessione per arrivare a spiegare come il disagio abitativo costituisca o meno un ostacolo per la formazione e il benessere del bambino. E come, di contro, spesso, una condizione di agio possa creare situazioni di lassismo e disinteresse. Vogliamo sottolineare come la condizione di disagio porti al desiderio di riscatto, o in alcuni casi, di resa davanti alle difficoltà oggettive.

Per spiegare meglio questo assunto prendiamo in prestito esperienze, storie di vita vissute e racconti che hanno come protagonisti bambini rom e non rom che diventano, loro malgrado, esempio o modello di comportamenti e di come la condizione abitativa possa incidere in modo positivo e in modo negativo sulla loro crescita. Nella periferia di una città italiana, in un alloggio popolare vive una famiglia con sette figli provenienti da una baraccopoli, di cui due bambine in fase adolescenziale. Vivono tutti in spazi molto piccoli, questo rende poca o nulla l'intimità delle due bambine alle prese con la scoperta del proprio corpo e con i compiti pomeridiani, in quanto sono le uniche della famiglia ad andare a scuola. A pochi chilometri una famiglia con cinque figli ha vissuto per anni in un campo alle porte di Milano. Per tutta la durata della permanenza nel campo, i bambini hanno avuto notevoli difficoltà a frequentare la scuola, interrompendo di continuo il loro percorso formativo. I primi tre bambini una volta usciti dal campo hanno avuto impedimenti di carattere linguistico, gli ultimi due, cresciuti direttamente all'interno dell'appartamento no: compiendo perfettamente e con successo gli anni a scuola. Oscar, Giada e Luca hanno ripreso, seppur non in maniera agevole, pieno possesso delle loro capacità supportati dal conforto di una condizione abitativa migliore.

Art. 42 (diritto a essere informato sui diritti previsti dalla convenzione)

Ogni insegnante dovrebbe conoscere, far conoscere e applicare la CRC. I diritti non sono privilegi o concessioni, l'insegnante deve porre in essere le condizioni affinché ogni bambino possa godere dei suoi diritti indipendentemente dalla sua condizione sociale, etnica ed economica. Importante responsabilizzare il bambino, collegando la titolarità di un diritto alla partecipazione attiva. L'educazione civica dovrebbe essere reinserita nei progetti educativi.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Vogliamo sottolineare come anche l'interiorizzazione degli eventi abbia una incidenza sul percorso individuale di ognuno. Il lavoro dell'insegnante dovrebbe, a nostro avviso, consistere nell'individuazione delle cause che portano evidenti conseguenze sia di carattere personale che di aspetto sociale in classe e nei momenti di aggregazione che si creano all'interno della scuola. Dovrebbero, altresì, creare laboratori per sviluppare l'intelligenza emotiva che vada di pari passo con la capacità di empatia dialogando con l'intera classe per arginare qualsiasi tipo di discriminazione.

APPROFONDIMENTO - Ruza, storia di una bambina che voleva andare a scuola

Ruza è una bambina rom dell'ex-Jugoslavia. Abita a Roma nel campo formale di Salone, quindi i servizi di base sono garantiti; a non essere garantita è un'area in cui Ruza possa studiare e riposare, a causa dell'accorpamento di più etnie in un unico spazio, la convivenza risulta difficile per il sovraffollamento (Artico 31).

Ogni mattina alle 7:45 arriva il pullman del comune di Roma per portarla a scuola. Il pullman fa varie fermate all'interno dei municipi; poiché la scuola di Ruza è la penultima fermata, Ruza spesso arriva in ritardo. Entra in classe quando la lezione è già iniziata, la docente le indica in silenzio dove sedersi. Nessuno le spiega cosa si sta facendo, quindi Ruza apre il quaderno aspettando indicazioni dall'insegnante, che però non arrivano fino al cambio dell'ora. Al cambio dell'ora e della materia l'insegnante le dà dei compiti agevolati (Articolo 28).

A ricreazione nessun bambino le si avvicina, essendo il gruppo classe già formato; lei infatti ha iniziato la scuola un mese dopo, poiché il servizio del pulmino è partito tardi. Dopo pranzo il pullman passa a riprenderla, mentre gli altri bambini sono ancora a lezione; questo non favorisce né la socializzazione nel gruppo classe né l'apprendimento di Ruza, alla quale viene impartita un'istruzione frammentaria.

Tornata al campo, Ruza non ha un posto in cui studiare (Articolo 27). La mattina successiva arriverà quindi a scuola con i compiti non fatti, anche perché le persone adulte all'interno



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

del campo non hanno un tasso di scolarizzazione adeguato per aiutarla (Articolo 5, per mancanza degli strumenti). Questo genera un circolo vizioso, che fa sì che la docente smetta di consegnare i compiti a Ruza, perché sa che è inutile (Articolo 4 e Profezia che si Auto avvera).

Prima Ruza abitava al campo informale di Casilino 900, a Centocelle, dove aveva spazio per studiare e poteva giocare con le bambine e i bambini residenti nel quartiere.

Questo racconto è stato scritto al fine di mostrare come la dispersione scolastica sia il frutto di un'opera di segregazione messa in atto dallo stato tramite i suoi apparati, incapaci di attuare politiche di inclusione adeguate a causa di mancanza di preparazione. Un reale cambiamento è possibile solamente rendendo partecipi nelle decisioni le persone coinvolte, promuovendo interventi di co-progettazione.

Compito di realtà

Si tratta di una situazione vicina al mondo reale di bambine e bambini, nella quale è loro richiesto di trovare soluzioni, attuando il problem-solving. Può essere effettuato individualmente, in coppia o in gruppo, o tutte e tre le cose nelle varie fasi del compito. Rappresenta uno spazio di responsabilizzazione e autonomia.

Un esempio potrebbe essere, durante le ore di matematica, fare la spesa con un determinato budget. L'insegnante dovrà allora predisporre il luogo, materiali e spazi utili a riprodurre il supermercato.

Il compito di realtà deve agire nella cosiddetta *zona di sviluppo prossimale* del bambino o della bambina, quella zona rappresentata da un'attività in cui si sente a proprio agio abbastanza da poter prendere in mano la situazione, ma non troppo, affinché non agisca in automatico. Il concetto è stato introdotto da Vygotskij e determina la distanza tra le capacità attuali e le capacità potenziali del bambino o della bambina: lavorare sulla zona di sviluppo prossimale significa andare a lavorare sul ponte che collega queste due diverse aree (capacità attuali / capacità potenziali) per far sì che bambine e bambini, con il supporto di una persona adulta, si appropriino delle capacità potenziali, e il lavoro sulla zona di sviluppo prossimale determini l'acquisizione di nuove capacità.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Alla fine del compito, è raccomandato un momento di restituzione in *circle time*.

Pratiche di partecipazione attiva

Tra le pratiche di partecipazione attiva ci sono laboratori già formalizzate, altre più spontanee e informali.

A. Laboratorio di cittadinanza attiva

Viene formato un gruppo di bambini e bambine che analizzano problemi e propongono soluzioni attraverso assemblee e riunioni, confrontandosi infine con le persone adulte. L'insegnante può proporre un problema sentito in classe, relativo a uno spazio ad esempio, organizzando una serie di assemblee per elaborare una soluzione da proporre al Dirigente Scolastico.

Come tecnica si avvicina molto al compito di realtà.

B. Pratiche di auto-organizzazione per bambini e bambine, ragazzi e ragazze

Decidere è una pratica, e in quanto tale va esercitata. Per aiutare bambini e bambine a prendere delle decisioni si possono, e devono, creare delle occasioni. Si potrebbe iniziare a far organizzare a loro le gite di classe, invitando il gruppo a scegliere la destinazione, informarsi, decidere le attività.

C'è la possibilità poi di favorire delle attività extrascolastiche completamente autorganizzate e autogestite, come ad esempio il mercatino del baratto, attraverso un percorso decisionale inizialmente supervisionato dall'insegnante, per mezzo di riunioni ed assemblee, in cui i bambini e le bambine decidono come e cosa fare.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Attività in classe

Titolo dell'attività	Nella redazione di un giornale
Temi	Antiziganismo, media, hate speech
Durata	2 ore
In breve <i>(Sintesi dell'attività)</i>	Nel 2008 il giornalista Lorenzo Guadagnucci ha proposto un esercizio, quello di sostituire il termine "rom" con "ebreo" negli articoli apparsi sulle testate nazionali, per verificarne l'effetto sul lettore, mettere in evidenza la diversa sensibilità presente a livello di opinione pubblica rispetto a queste due comunità e l'irricevibilità di alcuni messaggi e modalità comunicative, che quando si parla di persone rom e sinte vengono invece considerati del tutto accettabili.
Materie correlate	Storia, Educazione civica, Italiano
Obiettivi	Far riflettere la classe sul 'doppio standard' e sull'antiziganismo che ancora oggi gravano sulle comunità sinte e rom, così insiti nel linguaggio e nel pensiero contemporanei da risultare spesso invisibili, del tutto accettabili.
Competenze, conoscenze, abilità	Lettura critica, analisi del linguaggio mediatico, abilità di cooperazione.
Valutazione	Si può scegliere tra le seguenti modalità di valutazione: <ul style="list-style-type: none">- Autovalutazione: chiedere a ogni alunno di valutare il proprio operato e spiegare le ragioni di tale valutazione;



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

	<ul style="list-style-type: none">- Discussione: a fine attività, si può chiedere agli alunni “come è andata secondo te?” e registrare le risposte. Ripetere l’attività dopo qualche mese o all’anno scolastico successivo.- Circle time: qualche giorno dopo l’attività, discutere insieme agli alunni rispetto alle tematiche affrontate per verificare l’interiorizzazione dei concetti.
--	--

Schema dell’attività:

- Introduzione all’attività (10 minuti)
- Discussione-stimolo (20 minuti)
- Lavoro in gruppo “Siamo giornalisti” (60 minuti)
- Restituzione (20 minuti)
- Circle time finale (10 minuti)

Se necessario, allungare il tempo del lavoro in gruppo e rimandare gli ultimi due step alla volta successiva.

Introduzione all’attività

L’insegnante spiega gli obiettivi di questa attività: ragionare attorno al linguaggio usato dai media, comprendere quale sia il modo migliore per comunicare una notizia.

Legge i principi enunciati dal Manifesto della comunicazione non ostile:

<https://paroleostili.it/manifesto/>.

Discussione - stimolo

L’insegnante, se possibile, proietta o comunque fa vedere agli alunni i seguenti esempi:

Un esempio dall’articolo de Il Giornale (31 ottobre 2022):

 Il Giornale

[Picchiato dal rom, ora è in coma irreversibile. La madre: "Vogliamo giustizia"](#)

Poi, chiede ai bambini cosa succederebbe e che effetto farebbe se ci fosse scritto: “Picchiato dall’*ebreo*, ora è in coma irreversibile. La madre: ‘vogliamo giustizia.’”

Di nuovo:



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

G Il Gazzettino

[Mamma e figlia rom sorprese a rubare, 5 giorni prima un analogo furto nella stessa casa](#)

“Mamma e figlia *ebree* sorprese a rubare, 5 giorni prima un analogo furto nella stessa casa.”

Dopo aver raccolto le impressioni dei bambini, si può spiegare che innegabilmente le due versioni dei titoli fanno effetti diversi. Mentre la connotazione etnica quando si parla di fatti criminosi a opera di persone rom e sinte è convenzionalmente accettata e interiorizzata, rispetto alla minoranza ebraica una notizia data in questa maniera ci farebbe rabbrivire.

Eppure gli ebrei vennero internati per eguali pregiudizi razziali, all'epoca interiorizzati e convenzionalmente accettati a livello di opinione pubblica. In assenza di un serio lavoro di rielaborazione storica e di decostruzione degli stereotipi, ci trasciniamo da anni un'idea nata e cresciuta in epoche ben distanti dalla nostra. Fa vedere ai bambini la seguente immagine e si passa all'attività di gruppo.



Lavoro in gruppo: siamo giornalisti

L'insegnante dispone i banchi in modo da formare gruppi da minimo 4, massimo 6 bambini.

Spiega che ogni gruppo dovrà scrivere un articolo, nel rispetto del Manifesto della comunicazione non ostile.

L'insegnante fornirà a ogni gruppo bambini una notizia inventata, alla portata dei bambini e rispettosa delle varie sensibilità. Fornisce poche indicazioni, per consentire poi all'inviato di svolgere il suo ruolo.

Successivamente, assegna a ogni bambino, in base alle competenze che ha, alle capacità e alle attitudini, uno dei seguenti ruoli:



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

- **Caporedattore:** definisce la lunghezza dell'articolo, vigila sul rispetto della tempistica, alla fine rilegge l'articolo e dà l'autorizzazione alla "pubblicazione".
- **Redattore:** si occupa di scrivere l'articolo. Può essere anche più di uno.
- **Inviato:** qualora dovessero mancare delle informazioni utili alla stesura dell'articolo, l'inviato va dall'insegnante e chiede le informazioni mancanti, oppure fa una piccola intervista che poi riporta in gruppo. Quando non deve fare l'inviato, contribuisce alla stesura dell'articolo.
- **Grafico:** si occupa di disegnare l'articolo.
- **Direttore:** il direttore mantiene il focus e l'ordine durante la stesura dell'articolo, è il responsabile della condotta del gruppo. Alla fine, legge l'articolo di fronte alla classe.

Una volta finito, ogni Direttore leggerà davanti a tutti l'articolo scritto.

L'insegnante, o gli altri gruppi, potranno far notare al Direttore eventuali spunti per rendere l'articolo più corretto da un punto di vista "deontologico".

Circle time finale

L'insegnante pone i bambini i circle time e chiede come sia andata l'attività, cercando di carpire dalla discussione le risposte alle seguenti domande: come si sono sentiti i bambini? Ci sono stati conflitti? Come sono stati risolti? I ruoli sono stati rispettati?

Ripete poi un circle time a distanza di qualche giorno (tre o quattro al massimo), stavolta per valutare l'interiorizzazione dei temi trattati.

Risorse necessarie:

Carta, penne, colori, proiettore (se disponibile).



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Titolo dell'attività	Strada, patria sinta: il Porrajmos
Temi	Il Porrajmos, le persecuzioni razziali, l'antiziganismo
Durata	2 ore
In breve <i>(Sintesi dell'attività)</i>	Partendo dalla lettura del libro <i>Strada, patria sinta</i> e in particolare le pagine dedicate alle vicissitudini della famiglia De Bar negli anni 30 e 40 del novecento, la promulgazione delle Leggi Razziali e la vita nel campo di Prignano, illustrare le vicende del Porrajmos in Italia e in Europa.
Materie correlate	Storia, educazione civica, geografia
Obiettivi	Fare riflettere gli studenti sul periodo nazi-fascista e sulle persecuzioni subite dalle minoranze rom e sinte. Come queste non siano state un episodio isolato della storia, come si siano ripetute e come possano essere ritenute la causa dell'attuale antiziganismo.
Competenze, conoscenze, abilità <i>(Indicare quali competenze, conoscenze o abilità sono coinvolte)</i>	Lettura critica, capacità di analisi dell'attualità
Valutazione <i>(fornire un suggerimento su come valutare se gli)</i>	Si può scegliere tra le seguenti modalità di valutazione: Discussione: a fine attività, si può chiedere agli alunni "come è andata secondo te?" e registrare le risposte. Ripetere l'attività dopo qualche mese o all'anno scolastico successivo.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

<i>obiettivi sono stati raggiunti)</i>	- Circle time: qualche giorno dopo l'attività, discutere insieme agli alunni rispetto alle tematiche affrontate per verificare l'interiorizzazione dei concetti.
--	--

Schema dell'attività:

Dalla lettura del libro *Strada, patria sinta* di Gnugo De Bar, ed in particolare delle pagine dedicate alla promulgazione delle Leggi Razziali del 1938 e della vita nel campo di Prignano sulla Secchia, e utilizzando anche altre fonti stimolare una discussione tra gli alunni.

Risorse necessarie:

<https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/intercultura/strada-patria-sinta-cento-anni-di-storia-nel-racconto-di-un-saltimbanco-sinto>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Titolo dell'attività	Strada, patria sinta: i partigiani
Temi	La guerra di Liberazione, i partigiani
Durata	2 ore
In breve (<i>Sintesi dell'attività</i>)	Lettura nel libro <i>Strada, patria sinta</i> delle pagine dedicate alla guerra di Liberazione e alla partecipazione dei sinti a queste vicende
Materie correlate	Storia, educazione civica, italiano
Obiettivi	Portare a conoscenza dei ragazzi e delle ragazze del contributo dato dalle minoranze linguistiche sinte e rom alla Guerra di Liberazione dell'Italia dal nazi-fascismo. Aspetto della nostra storia ancora molto poco conosciuto ma che merita di essere approfondito.
Competenze, conoscenze, abilità (<i>Indicare quali competenze, conoscenze o abilità sono coinvolte</i>)	Lettura critica, conoscenza storica
Valutazione (<i>fornire un suggerimento su come valutare se gli obiettivi sono stati raggiunti</i>)	Si può scegliere tra le seguenti modalità di valutazione: <ul style="list-style-type: none"> - Autovalutazione: chiedere a ogni alunno di valutare il proprio operato e spiegare le ragioni di tale valutazione; - Discussione: a fine attività, si può chiedere agli alunni "come è andata secondo te?" e registrare le risposte. Ripetere l'attività dopo qualche mese o all'anno scolastico successivo.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

	<ul style="list-style-type: none">- Circle time: qualche giorno dopo l'attività, discutere insieme agli alunni rispetto alle tematiche affrontate per verificare l'interiorizzazione dei concetti.
--	--

Schema dell'attività:

Dalla lettura del libro *Strada, patria sinta* di Gnugo De Bar e in particolare dalle pagine dedicate alla Guerra di Liberazione e alla partecipazione della famiglia De Bar unitamente ad altri appartenenti alla minoranza sinta, stimolare, anche con l'ausilio di altre fonti in particolare quelle audiovisive, la discussione tra gli allievi su questo periodo storico. Dalla discussione far emergere l'importanza, ancora poco valorizzata, del contributo dato alla lotta di Liberazione dei partigiani appartenenti alla minoranza sinta e di formazioni partigiane composte da sinti.

Risorse necessarie:

<https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/intercultura/strada-patria-sinta-cento-anni-di-storia-nel-racconto-di-un-saltimbanco-sinto>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Titolo dell'attività	Strada, patria sinta: il circo
Temi	Lo spettacolo viaggiante, il circo, le giostre
Durata	2 ore
In breve <i>(Sintesi dell'attività)</i>	Letture del libro <i>Strada, patria sinta</i> che ripercorre le vicende della famiglia dello scrittore, Gnugo De Bar, appartenente alla minoranza linguistica sinta e che durante tutto il novecento percorse l'Italia dapprima con un circo e in seguito con le giostre.
Materie correlate	Storia, arte, geografia
Obiettivi	Far conoscere il contributo fondamentale dato dalla minoranza sinta all'arte circense e ad altre forme di spettacolo viaggiante, e nel contempo conoscere le vicende storiche che hanno caratterizzato il novecento.
Competenze, conoscenze, abilità <i>(Indicare quali competenze, conoscenze o abilità sono coinvolte)</i>	Cooperazione e lavoro di gruppo, abilità artistiche
Valutazione <i>(fornire un suggerimento su come valutare se gli)</i>	Si può scegliere tra le seguenti modalità di valutazione: <ul style="list-style-type: none"> - Autovalutazione: chiedere a ogni alunno di valutare il proprio operato e spiegare le ragioni di tale valutazione;



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

<i>obiettivi sono stati raggiunti)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Discussione: a fine attività, si può chiedere agli alunni “come è andata secondo te?” e registrare le risposte. Ripetere l’attività dopo qualche mese o all’anno scolastico successivo.- Circle time: qualche giorno dopo l’attività, discutere insieme agli alunni rispetto alle tematiche affrontate per verificare l’interiorizzazione dei concetti.
--	--

Schema dell’attività:

- Lettura del libro *Strada, patria sinta* (30 minuti)
- Conoscenza di altre realtà (20 minuti)
- Laboratorio creativo (60 minuti)
- Restituzione (10 minuti)

Letture del libro di Gnugo De Bar: *Strada, patria sinta*. È una lettura facile che può essere fatta dall’insegnante o a turno dagli alunni/e. Al termine l’insegnante amplia la conoscenza dell’argomento con altri esempi, anche molto conosciuti come le famiglie circensi dei Togni o degli Orfei, dello spettacolo viaggiante, il circo o le giostre, da cui si evinca il loro stretto legame con la minoranza sinta.

La classe viene poi suddivisa in piccoli gruppi (3/4 alunni per gruppo) a cui si chiederà di produrre un volantino/manifestino pubblicitario di un circo o di un’attrazione tipica dello spettacolo viaggiante, utilizzando tecniche creative quali il disegno, il collage o altro.

Al termine ci sarà la restituzione degli elaborati e ogni gruppetto potrà illustrare il proprio lavoro.

Risorse necessarie:

Pennarelli colorati, fogli bianchi e colorati, riviste illustrate da ritagliare, colla e forbici.

<https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/intercultura/strada-patria-sinta-cento-anni-di-storia-nel-racconto-di-un-saltimbanco-sinto>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Titolo dell'attività	Strada, patria sinta: la microarea
Temi	Abitare, le microaree, i "campi nomadi"
Durata	2 ore
In breve <i>(Sintesi dell'attività)</i>	Lettura dal libro <i>Strada, patria sinta</i> delle pagine che raccontano lo stile tipico di vita delle famiglie sinte legate all'attività dello spettacolo viaggiante
Materie correlate	Storia, geografia, arte
Obiettivi	Attraverso la lettura di queste pagine scoprire le tipologie abitative tipiche delle famiglie appartenenti alla minoranza sinta. Conoscere la microarea e il terreno di proprietà privata, le loro caratteristiche per arrivare infine alla nascita dei "campi nomadi".
Competenze, conoscenze, abilità <i>(Indicare quali competenze, conoscenze o abilità sono coinvolte)</i>	Lettura critica, cooperazione e lavoro di gruppo, abilità artistiche
Valutazione <i>(fornire un suggerimento su come valutare se gli obiettivi sono stati raggiunti)</i>	Si può scegliere tra le seguenti modalità di valutazione: <ul style="list-style-type: none"> - Autovalutazione: chiedere a ogni alunno di valutare il proprio operato e spiegare le ragioni di tale valutazione; - Discussione: a fine attività, si può chiedere agli alunni "come è andata secondo te?" e registrare le risposte. Ripetere l'attività dopo qualche mese o all'anno scolastico successivo.



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

	<ul style="list-style-type: none">- Circle time: qualche giorno dopo l'attività, discutere insieme agli alunni rispetto alle tematiche affrontate per verificare l'interiorizzazione dei concetti.
--	--

Schema dell'attività:

- Lettura del libro *Strada, patria sinta* (30 minuti)
- Conoscenza di altre realtà (20 minuti)
- Laboratorio creativo (60 minuti)
- Restituzione (10 minuti)

Lettura nel libro di Gnugo De Bar: *Strada, patria sinta* delle parti in cui è raccontato lo stile tipico di vita delle famiglie sinte legate all'attività dello spettacolo viaggiante. E' una lettura facile che può essere fatta dall'insegnante o a turno dagli alunni/e. Al termine l'insegnante amplia la conoscenza dell'argomento con altri esempi presi dalla realtà locale se esistenti o dalla cronaca

La classe viene poi suddivisa in piccoli gruppi (3/4 alunni per gruppo) a cui si chiederà di produrre un disegno di come loro intendono o immaginano una microarea o un "campo nomadi" utilizzando tecniche creative quali il disegno, il collage o altro.

Al termine ci sarà la restituzione degli elaborati e ogni gruppetto potrà illustrare il proprio lavoro.

Risorse necessarie:

Pennarelli colorati, fogli bianchi e colorati, riviste illustrate da ritagliare, colla e forbici. Eventuali quotidiani che riportano articoli inerenti al tema.

<https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/intercultura/strada-patria-sinta-cento-anni-di-storia-nel-racconto-di-un-saltimbanco-sinto>



TOOLKIT PER INSEGNANTI. SINTI E ROM NELLE SCUOLE

Contatti utili

Per ulteriori informazioni, si possono contattare i seguenti enti:

- Sucar Drom

Via Filippo Corridoni 70, Mantova

info@sucardrom.eu

luca.dotti@sucardrom.eu

- Università di Firenze

luc.bravi@unifi.it

- Associazione 21 luglio

Via Galileo Galilei 45, Roma

m.sciamplicotti@21luglio.org

a.vannozi@21luglio.org

